



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

РАЗВИТИЕ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Выполнила:
Студентка группы ОФ-206/173-2-1
Шишкина Ольга Юрьевна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент
Бородина Вера Анатольевна

Проверка на объём заимствований:
15,45 % авторского текста

Работа рекомен. к защите
рекомендуется/не рекомендуется

«13» 02 20 19 г. кр. 26

зав. кафедрой СПиПМ

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск 2019

Содержание

| | |
|---|----|
| Введение..... | 3 |
| Глава 1. Теоретические основы развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с ФФН в процессе психолого-педагогического сопровождения | |
| 1.1. Роль мыслительных операций в развитии фонетико-фонематического компонента речи..... | 7 |
| 1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.... | 16 |
| 1.3. Педагогические условия формирования мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в рамках психолого-педагогического сопровождения..... | 24 |
| Выводы по 1 главе..... | 37 |
| Глава 2. Экспериментальная работа по развитию мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с ФФН в процессе психолого-педагогического сопровождения | |
| 2.1. Изучение особенности речи детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи..... | 39 |
| 2.2. Исследование особенностей мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.... | 47 |
| 2.3.Реализация педагогических условий формирования мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с ФФН..... | 58 |
| 2.4. Результаты экспериментальной работы..... | 67 |
| Выводы по 2 главе..... | 78 |
| Заключение..... | 80 |
| Библиографический список..... | 84 |
| Приложение..... | 93 |

Введение

Актуальность исследования. Современное общество предъявляет особые требования к будущему школьнику. Для осуществления преемственности от дошкольной ступени образования к школьной, должно происходить постепенное, поэтапное, всестороннее развитие психических функций дошкольника. Именно поэтому в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования особое место уделяется познавательному и речевому развитию ребенка [59].

В психологии исследованием роли мыслительных операций в психическом развитии ребенка занимались такие исследователи, как И.В. Белякова, А.В. Брушлинский, Т.Г. Визель, Л.С. Выготский, М.В. Гамезо, С.Д. Забрамная, А.Н. Леонтьев, А.Г. Маклакова, А.М. Матюшкин, Р.С. Немов, В.Г. Петрова, В.В. Петухов, С.Л. Рубинштейн, Е.С. Слепович. Во многих исследованиях этих авторов можно проследить мысль о том, как взаимосвязаны мыслительные операции и речевое развитие, а такие мыслительные операции как анализ, синтез, сравнение, обобщение, играют важную роль в развитии фонетико-фонематических компонентов речи.

В области логопсихологии связь развития познавательных и речевых процессов изучали О.А. Денисова, Т.В. Захарова, В.А. Калягин, О.О. Косякова, С.В. Лауткина, В.Н. Поникарова, Е.В. Шипилова.

В области логопедии изучением фонетико-фонематической стороны речи занимались такие авторы, как Г.А. Волкова, А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, Е.Ф. Рау, Ф.Ф. Рау, Э.Я. Сизова, Т.А. Ткаченко, М.Ф. Фомичева, Д.Б. Эльконин. Проблемы диагностики и коррекции фонетико-фонематического недоразвития детей решаются в работах Г.А. Каше, Р.И. Лалаевой, Р.И. Мартыновой, Л.В. Мелеховой, Л.Г. Парамоновой, О.В. Правдиной, Е.Ф. Соботович, В.Л. Сорфинской, О.А. Токаревой, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной.

Исходя из вышесказанного, актуальным становится изучение влияния уровня развития мыслительных операций на уровень сформированности

фонематических компонентов речи. Так как развитие этих двух компонентов психики взаимообусловлено, то также актуальным становится комплексное психолого-педагогическое сопровождение, в рамках которого мы работаем не только над преодолением недостатков речи, но и развиваем психические процессы. Это в свою очередь помогает быстрее достигать положительных результатов в коррекционной работе. Актуальность проблемы определила выбор темы исследования - развитие мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Научная новизна исследования состоит в том, что научно обоснована необходимость включения в коррекционное воздействие целенаправленную педагогическую работу по развитию не только речи, но и мыслительных операций. Определён комплекс педагогических условий развития мыслительных операций в процессе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Практическая значимость исследования определяется важностью его результатов для решения практических вопросов реализации комплекса педагогических условий развития мыслительных операций в процессе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. Результаты экспериментального исследования могут быть использованы при работе с детьми с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Также адаптированы и разработаны методы логопедической и психолого-педагогической диагностики, позволяющие выявить актуальный уровень развития речевого развития и актуальный уровень развития мыслительных операций.

Объект: процесс развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Предмет: коррекционная работа по развитию мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить педагогические условия развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Задачи работы:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.
3. Определить педагогические условия для реализации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.
4. Экспериментально проверить эффективность педагогических условий развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Гипотеза: предполагается, что преодоление фонетико-фонематического недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста будет более эффективным, если процесс психолого-педагогического сопровождения будет реализован с учетом комплекса условий для развития мыслительных операций этих детей - диагностических, коррекционно-развивающих, организационно-методических, которые включают:

во-первых, проведение диагностических мероприятий с целью выявления актуального уровня развития компонентов речевой системы у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием дошкольного возраста;

во-вторых, осуществление оценки актуального уровня развития мыслительных операций – анализа, синтеза, сравнения, обобщения – у детей с ФФН дошкольного возраста;

в-третьих, определение содержания коррекционной работы по развитию мыслительных операций в процессе преодоления речевых нарушений у ребенка с ФФН дошкольного возраста;

в-четвертых, определение состава участников психолого-педагогического сопровождения, реализующих содержание коррекционной работы и организация их взаимодействия;

в-пятых, обеспечение методической поддержки участников психолого-педагогического сопровождения.

Методологическая основа исследования базируется на:

- философском положении о связи мышления и речи (М.М. Бахтин, Л.С. Выготский, Ж. Пиаже);

- системном подходе к изучению и коррекции речевых расстройств и положении об общем недоразвитии речи детей Р.Е. Левиной;

- положении о комплексном подходе к реализации коррекционно-педагогической работы и о значимости учёта неречевых процессов в обучении и коррекционно-воспитательной работе (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Р.Е. Левина, Л.С. Волкова, В.И. Селивёрстов).

Методы исследования. В процессе исследования использовались следующие методы:

- теоретический анализ философской, клинической, психологической, педагогической, логопедической и методической литературы; анализ базовых понятий исследования; анализ данных диагностического обследования; сравнение теоретических и экспериментальных данных; сравнение данных результатов констатирующего и контрольного эксперимента; обобщение результатов исследования, моделирование педагогических условий.

- эмпирические: методики логопедической и психолого-педагогической диагностики; методы количественного и качественного анализа данных; методы математической обработки данных.

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 55 г. Челябинска», 13 детей в возрасте 5-6 лет, с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы, приложений.

Глава 1. Теоретические основы развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с ФФН в процессе психолого-педагогического сопровождения

1.1. Роль мыслительных операций в развитии фонетико-фонематического компонента речи

В психологии мышление рассматривается, как один из самых сложных познавательных процессов. Прежде всего это когнитивный процесс, который представляет из себя наивысший уровень познавательной деятельности человека.

Раскрыть природу мышления как психического процесса, значит раскрыть его закономерности и процессуальный состав. Мышление осуществляется посредством мыслительных операций.

В.Г. Петрова и И.В. Белякова дают следующее определение мыслительным операциям: это те операций, с помощью которых человек проникает в суть проблемы, определяет пути и способы ее решения. Все мыслительные операции взаимосвязаны друг с другом и не могут осуществляться одна без другой [63].

В психологической литературе наиболее часто выделяются следующие мыслительные операции: сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, обобщение. Рассмотрим их более подробно.

Сравнение – сопоставление, соотнесение предметов, явлений и их свойств, друг с другом, обнаружение сходства и различий между ними. Является элементарной формой познания, так как сначала окружающий мир мы познаем путем сравнения.

Обобщив изученные нами исследования можно сделать вывод, что многие ученые придерживались мнения, что сравнение является мыслительной операцией, которая раскрывает общее и различное явлений и свойств. Так Р. С. Немов считал, что, операция сравнения осуществляется за

счет выделения тех свойств, которые являются наиболее значимыми для решения задач как на практическом, так и на теоретическом уровнях [55].

Анализ – мысленное разделение предметов и явлений и выделение его частей, свойств, элементов. Является более глубокой формой познания, так как из целого мы извлекаем частное. [71; 261]

Проанализировав работы С.Л. Рубинштейна можно сделать выводы, что анализ является мысленным и практическим расщеплением на составляющие части изучаемого объекта, выделение элементов, изучение каждого или определенной части в отдельности как части целого [78].

Синтез – соотнесение, сопоставление, установление связи между различными элементами, мысленное их объединение. Мы собираем в единое целое элементы, на которые был расчленен познаваемый объект. Синтез играет большую роль в раскрытии существенных связей целого.

Такие ученые как С. Л. Рубинштейн [78], М. В. Гамезо [12], Р. С. Немов [55] и другие отмечали, что синтез - это мысленное и практическое соединение частей или сторон наблюдаемого, или изучаемого объекта в целое.

При этом анализ и синтез неразрывно связаны друг с другом в процессе познания в целом. Во время осуществления процесса познания субъект переходит от анализа к синтезу, и от него обратно к анализу. Благодаря этому человек имеет возможность более тщательно изучить как отдельные части объекта, так и его строение в целом. Анализ и синтез позволяет более углубленно исследовать, а затем выделять общие существенные признаки предметов и явлений. [68; 326]

Абстрагирование – выделение одних признаков и отвлечение каких-либо свойств предметов и явлений от других, а затем их изолированное рассмотрение. В результате распределения значений в осмысливаемом предмете выделяется лишь определенная группа предметных признаков и отношений, а остальные признаки отпадают.

Рассмотрев научные труды Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, можно заключить, что абстрагирование является мыслительной операцией, в процессе которой выделяются отдельные свойства изучаемых объектов и происходит отвлечение от неважных на данный момент признаков.

Обобщение – мысленное объединение предметов и явлений по их общим признакам. Операция обобщения сводится к отбрасыванию специфических, особенных, единичных признаков и сохранению только тех, которые оказываются общими для ряда предметов или явлений. Обобщение может опираться на разные признаки, но единственно важное значение имеет обобщение, которое основывается на выделении признаков не только общих, но и существенных для данных предметов или явлений [57; 237].

С точки зрения психолингвистики речь является одной из самых сложных форм высших психических функций. Речевая деятельность характеризуется многозначностью, многоуровневой структурой, подвижностью и связью со всеми другими психическими функциями. При этом В.П. Глухов выделял механизм осмысления речи, как важнейший механизм речевой деятельности. Реализуется механизм осмысления через аналитико-синтетическую деятельность коры больших полушарий головного мозга — на основе задействования всех основных мыслительных операций: сравнение, сопоставление, обобщение, классификация, анализ и синтез[14; 37].

В современной логопедии к фонетико-фонематическим компонентам речи относятся:

- фонематический слух. Обеспечивает способность различения и распознавания фонем, осуществляет смыслоразличительную функцию родного языка;

- фонематическое восприятие. Слухопроизносительная дифференциация фонем – процесс узнавания и различения звуков речи;

- фонемный анализ и синтез. Способность выделения звуков в составе слова, соотнесение слов по выделенным звукам, определение количества

звуков в слове и установление их последовательности, составления слов из заданных звуков;

- фонематические представления. Система усвоенных ребенком в онтогенезе фонематических противопоставлений и представлений о системе фонем родного языка.

Рассмотрим подробнее все фонетико-фонематические компоненты.

Г.В. Чиркина уточняла, что фонематический слух является частью физиологического слуха, но при этом направлен на соотнесение и сопоставление слышимых звуков с их эталонами, что позволяет нам различать и узнавать фонемы родного языка [97].

Н. И. Жинкин в своих исследованиях отмечал, что фонематический слух у ребенка формируется в процессе речевого развития, и что без него невозможна генерация речи. Т.Г. Визель пишет о том, что речевой слух является слухом более высокого уровня, чем физический. Место его локализации - вторичные поля височной коры левого полушария. При этом она подчеркивает, возможность иметь превосходный музыкальный слух, но при этом плохой речевой, то есть плохо понимать речь. А отсюда следует, что фонематический слух - наиболее высокий по иерархии, предназначенный для дифференциации фонем родного языка [7].

Фонематический слух является одним из важнейших компонентов речевой деятельности и поэтому участвует во многих видах психической активности ребенка: перцептивной, когнитивной, регулятивной. А.Р. Лурия в своем труде о языке и сознании отмечал, что за различие неречевых природных и предметных шумов ответственно правое полушарие мозга, тогда как развитие фонематического слуха, обеспечивается височными отделами левого полушария мозга. Эта зона была описана Вернике и является основным мозговым механизмом фонематического слуха. А так как эта зона теснейшим образом связана с нижними отделами постцентральной - кинестетической и премоторной - кинетической зонами коры головного

мозга, то таким образом, она входит как одно из главных звеньев в систему, необходимую для обеспечения звуковой организации речевого акта. [46; 123]

Фонематический слух начинает формироваться у ребенка очень рано. Уже на 3 - 4 неделе жизни ребенок отделяет человеческую речь от любых других звуковых раздражителей. Неоднократно отмечалось, что ребенок постепенно становится все более внимателен именно к звукам человеческой речи. От рождения слух малыша не приспособлен к тонкому различению речевых звуков. В восприятии речи взрослого человека ребенок преодолевает несколько этапов: на первых этапах реакцию вызывает интонация обращенной к нему речи, далее важное значение приобретает для ребенка ритм, и только после преодоления этих этапов, к концу первого года жизни, ребенок приобретает способность различать слова по их звуковому составу. Слух ребенка быстро приспосабливается к звукам родного языка.

В своих исследованиях отечественные психологи, лингвисты Н. Х. Швачкин [100] и А.Н. Гвоздев [13] отмечали, что по достижению ребенком двухлетнего возраста, у него появляется способность различать все звуки родного языка. И как следствие, возраст сформированности фонематического слуха становится два года.

К четырем годам при нормальном развитии ребенок уже умеет дифференцировать все звуки, а это означает, что уже сформировано фонематическое восприятие, которое отвечает за способность различать фонемы и определять звуковой состав слова. В этот же период происходит окончательное формирование правильного звукопроизношения.

Фонематические процессы у детей к пяти годам совершенствуются: они узнают звук в потоке речи, могут подобрать слово на заданный звук.

По достижению шести лет дети могут безошибочно произносить все звуки родного языка и слова различной слоговой структуры. Развитый в соответствии с возрастными нормами фонематический слух дает возможность ребенку определить слоги или слова с заданным звуком из группы других слов, дифференцировать близкие по звучанию фонемы. В

возрасте шести лет дети говорят, в большинстве своем, правильно, но при этом довольно много детей имеют фонетические недостатки речи: искажения, замены звуков [90].

Фонематическое восприятие – это умственные действия по выделению и различению фонем, по определению звукового состава слова. Фонематическое восприятие звуков речи осуществляется в процессе взаимодействия поступающих в кору слуховых и кинестетических раздражений. Постепенно эти раздражения дифференцируются, и становится возможным вычленение отдельных фонем [82].

В своих исследованиях Т.А. Ткаченко обращает внимание на то, что развитие фонематического восприятия оказывает положительное воздействие на формирование всей фонетической стороны речи и слоговой структуры слов. Нельзя не отметить важность фонематического восприятия для лексико-грамматических представлений. При хорошо развитом фонематическим восприятием дети гораздо лучше воспринимают и различают окончания слов, приставки в однокоренных словах, общие суффиксы, предлоги, слова сложной слоговой структуры [86].

Так М.Ф. Фомичева подчеркивала, что пока не достигнут достаточный уровень сформированности фонематического восприятия, не будет происходить формирование его высшей ступени - звукового анализа. Звуковой анализ можно охарактеризовать, как операцию мысленной дифференциации слова на составные части, то есть фонемы, разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов [96].

Одну из главных ролей тут играют первичные формы аналитико-синтетической деятельности, благодаря которым ребенок обобщает признаки одних фонем и отличает их от других. Посредством аналитико-синтетической деятельности происходит сравнение ребенком своей несовершенной речи с речью старших и формирование звукопроизношения. Недостаточность анализа или синтеза сказывается на развитии произношения в целом. При этом для повседневного общения хватит и первичного

фонематического слуха, а вот для освоения чтения и письма этого будет недостаточно. А.Н. Гвоздев [13], В.И. Бельтюков, Н.Х. Швачкин [100], Г.М. Лямина в своих трудах выделяли, что необходимо развитие более высоких форм фонематического слуха, при которых дети могли бы делить слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, то есть производить анализ звуковой структуры слова.

Д.Б. Эльконин назвал эти специальные действия по анализу звуковой структуры слов фонематическим восприятием. В связи с обучением грамоте эти действия формируются в процессе специального обучения, при котором детей обучают средствам звукового анализа [103].

Фонематический анализ – это операция мысленной дифференциации на составные части (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов.

Фонематический анализ может быть элементарным и сложным. Элементарный фонематический анализ - это выделение, то есть узнавание звука на фоне слова, с четырех-пяти лет, выделение начального ударного гласного из слова, с пяти лет; он появляется у детей дошкольного возраста спонтанно. Более сложной формой является вычленение первого и последнего звука из слова, определение его места: начало, середина, конец слова. И, наконец, самая сложная форма фонематического анализа - определение последовательности звуков в слове: последовательный анализ, их количества: количественный анализ, места по отношению к другим звукам: после какого звука/перед каким звуком – позиционный анализ. Таким фонематическим анализом дети овладевают лишь в процессе специального обучения, с шести лет.

В своих исследованиях Д.Б. Эльконин дает следующее определение фонематическому анализу:

- определение порядка слогов и звуков в слове;
- установление различительной роли звука;
- выделение качественных основных характеристик звука [103].

Фонематический синтез – это мысленный процесс соединения звуков в целое слово, с шести лет. Другими словами, фонематический синтез – это процесс, противопоставляемый анализу, но при этом они тесно взаимосвязаны и неотделимы друг от друга.

Фонематические представления – способность осуществлять фонематический анализ слов в умственном плане, на основе слухопроизносительных представлений.

Формирование фонематических представлений происходит у детей в результате наблюдений за различными вариантами фонем, их сопоставления и обобщения. Так складываются константные фонематические представления - способность воспринимать каждый речевой звук в различных вариантах его звучания как тождественный себе. Фонематическое представление о звуковом составе языка формируется у ребенка с помощью фонематического слуха и фонематического анализа. Ребенок должен уметь слышать и различать звуки, а также выделять звуки из слова, сопоставлять слова по выделенным звукам [35].

Формирование фонематических представлений происходит в несколько этапов. Вначале, в период от одного года до трех лет, фонематические представления формируются в соответствии с собственным неправильным произношением. А вот в дальнейшем развитии речеслуховой анализатор избавляется от тормозящего влияния речедвигательного анализа, и ребенок становится способным не зависеть от артикуляции звуков.

Проанализировав теоретические основы мыслительных операций и фонематических компонентов речи можно сказать следующее: при формировании мышления большое значение имеет речь. Недоразвитие таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение находится в прямой связи с нарушением речи, поэтому для более успешной коррекции фонетико-фонематического недоразвития необходимо развитие мыслительных операций.

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с фонетико – фонематическим недоразвитием речи

В логопедии проблемами фонетико-фонематического недоразвития речи у дошкольников занимались такие авторы, как Г.А. Каше [30], Р.И. Лалаева [36], Р.Е. Левина [40], Л.В. Лопатина, Л.В. Мелехова, Р.И. Мартынова, В.Л. Сорфинская, О.В. Правдина, Л.Г. Парамонова [62], Ю.А. Флоренская, М.Е. Хватцев [98], Г.В. Чиркина [97], Н.Х. Швачкин [100], Ф.Ф.Рау, Е.Ф. Рау, Э.Я. Сизова, Е.Ф. Соботович [82], О.А. Токарева, Т.А. Ткаченко [86], Т.Б. Филичева [92], О. В. Правдина.

В своих исследованиях Р.Е. Левина подчеркивала, что нарушения речи у детей многообразны в своих проявлениях. При одних нарушениях страдает только произношение, при других же затрагиваются процессы фонемообразования. И это приводит не только к дефектам произношения, но и к затруднениям звукового анализа. Взяв за основу психологические и психолингвистические критерии, которые отражают структурные компоненты речевой системы: звуковая сторона, грамматический строй, словарный запас, функциональные аспекты речи, соотношение видов устной и письменной речи, Роза Евгеньевна в своей психолого-педагогической классификации речевых нарушений выделила группу детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (далее ФФН). Эту категорию она охарактеризовала, как детей с нормально развитым физическим слухом и интеллектом, но при этом у которых имеются нарушения произносительной стороны речи и особый - фонематический слух [40;42].

В работах таких логопедов как М.Ф. Фомичева [96], Л.С. Волкова [43], Г.В. Чиркина [97] фонетико-фонематическое недоразвитие речи рассматривается, как нарушение процесса формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем.

В своих научных трудах О.А. Денисова подчеркивает, что ФФН относится к психолого-педагогической классификации и может выделяться три группы, описывающие несколько состояний:

- наиболее легкая степень, при которой мы можем наблюдать недостаточное различие и затруднение в анализе только нарушенных произношении звуков;

- средняя степень, при которой уже звуковой анализ грубо нарушен, в следствии чего проявляется недостаточное различие большого количества звуков из нескольких фонетических групп при сформированной их артикуляции в устной речи;

- глубокое фонематическое недоразвитие, дает нам картину, где ребенок не слышит звуков в слове, не различает отношения между звуковыми элементами, неспособен выделить звуки из состава слова и определить последовательность [19].

Ошибки в произношении, если рассматривать их со стороны речевой коммуникации, могут быть оценены по-разному: одни могут изменять образование оттенков фонем, и при этом не нарушать смысла высказывания, тогда как другие приводят к смешению фонем и их неразличению. Поэтому они и считаются более грубыми, потому что в результате происходит нарушение смысла высказывания.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием наблюдается общая смазанность речи, зажатая артикуляция, недостаточная выразительность и четкость речи.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – относится к видам нарушения средств общения. В работах Г.А. Каше [30], Р.Е. Левиной [40], А.В. Ястребовой [105] можно увидеть, что ФФН не входит в состав общего недоразвития речи, а является самостоятельным нарушением, их-за патологии развития фонематического слуха, и как следствие неумения различать звуки речи в их последовательности в словах, дифференцировать близкие по звучанию фонемы.

Для начала рассмотрим механизм фонетико-фонематического недоразвития речи в нейропсихологической трактовке. В исследованиях Т.Г. Визель фонетико-фонематического недоразвитие речи рассматривается как сбой или задержка в созревании вторичных - речевого гнозиса и праксиса - и третичных – языковых - полях коры головного мозга. Незрелость гностико-праксических полей ведет за собой нарушения либо слуховые, либо артикуляционные. А при этом незрелость языковых полей свидетельствует о нарушении в овладении средствами языка. В итоге можно обоснованно сделать вывод, что термин «фонетико-фонематическая недостаточность» охватывает несформированность обеих систем — и фонетической, и фонематической [7].

В исследованиях многих ученых таких, как И.А. Малашихина [49], Е.Ф. Собонович [82], Р.И. Мартынова, В.И. Бельтюков, А.В. Семенович отмечается, что при дифференциальной диагностики фонетико-фонематические нарушения представляют особую трудность, так как данное нарушение речи широко распространено и имеет стойкий характер и сходные характеристики с другими артикуляторными расстройствами. Фонетический уровень составляет материальную основу языковой системы и его нарушение неизбежно приводит к расстройству других, более высоких уровней этой системы.

Для формирования фонетико-фонематических компонентов речи, необходимо правильное звукопроизношение. Поэтому при ФФН наблюдается нарушенное звукопроизношение.

С точки зрения разных ученых, таких как М.Ф. Фомичева [96], Л.С. Волкова [43], Г.В. Чиркина [97] встречаются различные формы нарушения звукопроизношения.

При первой форме наблюдается отсутствие в речи тех или иных звуков и их замены. Сложные по артикуляции звуки заменяются простыми по артикуляции, так например вместо [с], [ш] - [ф], вместо [р], [л] - [л'], [ц], вместо звонких – глухие; свистящие и шипящие (фрикативные) заменяются

звуками [т], [т'], [д], [д']. При отсутствии звука или при замене его другим по артикуляционному признаку ведет к смешению соответствующих фонем. При смешении звуков, близких артикуляционно или акустически, у ребенка формируется артикулема, но вот сам процесс фонемообразования не останавливается. А в результате проблем с различением близких звуков, которые относятся к разным фонетическим группам, приводят к их смешению при чтении и на письме. Все это приводит к тому, что появляется большое количество неправильно произносимых или неправильно употребляемых в речи звуков. Чаще всего оказываются несформированными свистящие и шипящие [с] - [с'], [з] - [з'], [ц], [ш], [ж], [ч], [щ]; звуки [т'] и [д']; звуки [л], [р] - [р'] звонкие замещаются парными глухими; недостаточно противопоставлены пары мягких и твердых звуков; отсутствует согласный [ц]; гласный [ы].

Вторая форма характеризуется заменами группы звуков диффузной артикуляцией. Вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков произносится средний, неотчетливый звук, вместо [ш] и [с] – мягкий звук [ш], вместо [ч] и [т] – нечто вроде смягченного [ч].

Нарушение или недостаточная сформированность фонематического слуха является причинами подобных замен. Фонематические нарушения – это когда одна фонема заменяется другой, что ведет к искажению смысла слова.

При третьей форме наблюдается нестойкое употребление звуков в речи. Ребенок, следуя инструкции, может произносить изолированно звуки правильно, хотя в речи они отсутствуют или заменяются другими. Появляется различное произнесение слов при разном контексте или при повторении. Фонетико-фонематические нарушения – это нарушение, при котором есть и замены, и искажения.

При четвертой форме нарушенного звукопроизношения становится искаженным произношение одного или нескольких звуков. При этом у ребенка могут быть искажены только два-четыре звука или

звукопроизношение и вовсе может быть не нарушено, но на слух он будет не различать большее количество звуков из разных групп. Относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов.

Недостаточная сформированность или нарушения артикуляционной моторики являются причинами искаженного произношения звуков, такие фонетические нарушения не влияют на смысл слова.

Так же М.Ф. Фомичева подчеркивала, что при наличии большого количества дефектных звуков у детей с ФФН нарушается слоговая структура слова и произношение слов со стечением согласных: вместо скатерть – они говорят «катиль» или «катеть», вместо велосипед – «сипед» [96].

Низкий уровень фонематического восприятия может выражаться в следующем:

- нечеткое различение на слух фонем в собственной и чужой речи (глухих - звонких, свистящих - шипящих, твердых - мягких, шипящих – свистящих - аффрикат и т. п.);

- неподготовленность к элементарным формам звукового анализа и синтеза;

- затруднение при анализе звукового состава речи.

Можно проследить некоторую зависимость у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием между уровнем фонематического восприятия и количеством неправильно произносимых звуков. Низкий уровень фонематического восприятия может быть обусловлен большим количеством несформированных звуков. При этом стоит учитывать, что не всегда находится точное соответствие между произношением и восприятием звуков.

Низкий уровень развития фонематического восприятия обуславливается характером нарушенного звукопроизношения у детей с ФФН. Они испытывают трудности, когда им предлагают, внимательно слушая, поднимать руку в момент произнесения того или иного звука или

слога. Такие же трудности возникают при повторении за логопедом слогов с парными звуками, при самостоятельном подборе слов, начинающихся на определенный звук, при выделении начального звука в слове, при подборе картинок на заданный звук.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием так же может наблюдаться общая смазанность речи, нечеткая дикция, задержка в формировании словаря и грамматического строя речи. Для таких детей характерны ошибки в падежных окончаниях, употреблении предлогов, согласовании прилагательных и числительных с существительными.

Произносительные ошибки необходимо оценивать с точки зрения их значимости для речевой коммуникации.

При наличии большого количества неправильно произносимых звуков, нарушается и произношение многосложных слов со стечением согласных («качиха» вместо ткачиха). И это тоже является признаком недостаточной сформированности фонематического восприятия.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи формирует у детей комплекс проблем, связанных как с речевыми, так и с неречевыми нарушениями.

В своих работах Г.В. Чиркина указывала возможные особенности в протекании высших психических функций у детей с ФФН:

- дети с ФФН обладают неустойчивым, нестабильным, иссякающим вниманием, а также - слабо сформированным произвольным вниманием, при котором ребенок не может сосредоточиться на одном предмете, а затем по специальному заданию переключиться на другой;

- снижен объем памяти по сравнению с возрастной нормой. Необходимо большее количество времени и повторов, чтобы запомнить заданный материал;

- мыслительные операции также протекают с особенностями: несмотря на преобладание наглядно-образного мышления дети могут испытывать трудности в понимании абстрактных понятий и отношений. Скорость

протекания мыслительных операций становится замедленной, а отсюда следует, что может быть замедленным и восприятие учебного материала и т.д. [97].

О.А. Денисова выделяет следующие особенности развития психики у детей ФФН:

- **Внимание.** Отмечается пониженный уровень переключаемости, быстрая истощаемость процессов внимания. Устойчивость внимания у детей оценивается как средняя. Объем внимания оказывается снижен по сравнению с возрастной нормой, тогда как временные параметры выполнения задания могут приближаться к ней.

- **Память.** У детей с ФФН характеризуется сужением объема запоминания, ошибками при воспроизведении. Данные особенности обусловлены ослаблением внимания и фонематического слуха.

- **Мышление.** Отмечается слабость и инертность мыслительных операций, трудности в установлении причинно-следственных связей: дети не могут самостоятельно разложить серию картинок в определенной последовательности, установить причинно-следственные связи между ними [19].

В своих трудах по логопсихологии С.В. Лауткина выявила следующие особенности развития мышления и мыслительных операций у детей с ФФН: необдуманность ответов, стремление угадать, излишняя торопливость или вялость, отсутствие интереса к заданию, недостаточная концентрация внимания, проявляющаяся в повышенной отвлекаемости, необходимость в помощи экспериментатора в сочетании с большим количеством дополнительных попыток, сложность в выполнении проб, связанных с лексическим и грамматическим развертыванием ответа [45].

У детей с ФФН обнаруживается недостаточный объем сведений об окружающем мире, о свойствах и функциях предметов действительности, возникают трудности в установлении причинно-следственных связей явлений, трудность в освоении отвлечённых и обобщающих понятий,

трудности в программировании своего высказывания, недоступность осмысления и употребления сложных речевых конструкций. Обладая в целом полноценными предпосылками овладения мыслительными операциями, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

Изучив исследования Т.Б. Филичевой, мы можем выделить следующие поведенческие особенности:

- поведение характеризуется как нестабильное, с частой сменой настроения;

- возникают трудности в овладении учебными видами деятельности, на занятиях дети быстро утомляются, для них сложно выполнение одного задания в течение длительного времени;

- происходят затруднения в запоминании инструкций педагога, особенно двух-, трех-, четырехступенчатых, требующих поэтапного и последовательного выполнения;

- часто из-за вышеперечисленных факторов появляются особенности дисциплинарного характера [92].

Г.В. Чиркина так же подчеркивала, что для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием характерна неустойчивость внимания, отвлекаемость. Они хуже, чем нормально говорящие дети, запоминают речевой материал, с большим количеством ошибок выполняют задания, связанные с активной речевой деятельностью [97].

Изучив и проанализировав научные труды многих ученых, можем заключить, что дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи отстают в развитии всех высших психических функций, в особенности заметен уровень недоразвития мыслительных операций. Формирование правильного произношения зависит от способности ребёнка к анализу и синтезу речевых звуков, то есть от определённого уровня развития фонематического слуха, обеспечивающего восприятие фонем данного языка. Посредством аналитико-синтетической деятельности происходит сравнение

ребенком своей несовершенной речи с речью старших и формирование звукопроизношения. Недостаточность анализа или синтеза сказывается на развитии произношения в целом. Из выше сказанного можно заключить, что на базе анализа и синтеза как мыслительных операций, формируются фонематические компоненты речи, такие как фонематический анализ и синтез. И из этого следует, что без специального обучения дети с фонетико-фонематическим компонентом речи с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, классификацией, исключением лишнего, умозаключением по аналогии.

1.3. Педагогические условия формирования мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в рамках психолого-педагогического сопровождения

В современном образовании, в связи с его гуманистической направленностью активно развивается новое направление – психолого-педагогическое сопровождение детей.

Изучением психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста занимались такие ученые как: Э.М. Александровская, О.О. Монгуш [52], Н.П. Сазонова, О.П. Шимшек [102], Л.М. Шипицына [101], Т.В. Солодовникова [83], Н.О. Яковлева [104].

Понятие «педагогическое сопровождение» рассматривается в трудах Л.М. Шипицыной и трактуется ей как помощь ребенку в принятии решений в проблемных ситуациях, ответственность за действия в которых несет он сам [101].

О.П. Шимшек дает следующее определение сопровождению – это метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [102].

По мнению О.О. Монгуш, сопровождение в психолого-педагогическом смысле чаще всего рассматривается как метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Сопровождение – это всегда взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого [52].

С точки зрения М.Р. Битянова сопровождение выполняет функцию координации результатов воздействия на воспитанника, качественных и количественных изменений в процессе его развития среди других людей; оно способствует успешной адаптации ребенка к условиям его жизнедеятельности и предполагает: «следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза», опору на личностные достижения; создание условий для «самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром и самим собой», для личностно значимого жизненного выбора; создание в рамках «объективно данной ребенку социально-педагогической среды» условий для его «максимального в данной ситуации личностного развития и обучения» .

В педагогике проблема сопровождения раскрыта в исследованиях Е.И. Казаковой, Е.Б. Манузиной, Л.И. Пономаревой, Г.В. Самусевой, Т.Н. Сапожниковой, Т.В. Солодовниковой [83], Е.В. Стародубцевой, А.Р. Уразовой, Н.О. Яковлевой [104] и др. Ученые предполагают, что понятие опирается на идеях о связи обучения с жизнью и опытом ребенка; на педагогическую антропологию К. Д. Ушинского; принципы гуманистической педагогики В. А. Сухомлинского; на идее воспитания любовью Ш. А. Амонашвили; на гуманистической психологии К. Роджерса; на идеях свободного воспитания. Период появления термина - 1990-е гг., время нового этапа в развитии идеи личностно ориентированного образования.

Т. В. Солодовникова обращает внимание, что в 1997 г. Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына трактовали термин как помощь субъекту в ситуации жизненного выбора. В 2003 г. психолого-педагогическое сопровождение в официальных документах было определено как «особая культура поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации» [83].

Н.О. Яковлева отмечает, что психолого-педагогическое сопровождение сформировалось из комплексного, стало самостоятельным феноменом и на сегодняшний день является:

- органической частью учебно-воспитательного процесса;
- одним из важнейших принципов организации учебно-воспитательного процесса;
- видом педагогической деятельности [104].

Объектом сопровождения выступает образовательный процесс (учебно-воспитательный процесс), предметом деятельности является ситуация развития ребенка как система отношений ребенка с миром, с окружающими (взрослыми и сверстниками), с самим собой [22].

В.И. Волынкин под «педагогическим сопровождением» понимает систему профессиональной деятельности, задача которой — «создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребенка на каждом возрастном этапе» [9].

На уровне отдельного человека педагогическое сопровождение, по мнению Е.Б. Манузиной, Г.В. Самусевой, Е.В. Стародубцевой, предполагает «целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных педагогических систем (образования, просвещения, воспитания, обучения, подготовки) в их институциональном (структурном) оформлении».

Согласно определению Т.В. Солодовниковой, педагогическое сопровождение - это «целенаправленное педагогическое взаимодействие, при котором учитель создает для обучающегося условия для осмысления своей

роли в жизни, развития внутренних сил и творческого потенциала, раскрытия способностей, саморазвития и самореализации, для принятия решения в ситуации выбора, учитывая его возрастные, психологические, индивидуальные особенности и способности, и формирует личность в соответствии с социокультурными требованиями общества» [83].

В задачи педагога входит принимать воспитанника таким, какой он есть, помогать ему лучше понимать себя и развиваться, выявлять и активизировать движущие силы ученика, формировать у него положительную мотивацию.

Психолого-педагогическое сопровождение, по мнению Н.О. Яковлевой, является самостоятельным педагогическим феноменом. Так как отвечает ряду характеристик:

- продолжительно во времени и непрерывно, в отличие от помощи и поддержки как разовых акций;

- ориентировано на конкретный процесс, является дополнением к нему и сопровождает его (помощь и поддержка - временные воздействия, краткосрочные);

- основано на непосредственном контакте, взаимодействии субъектов - воспитанника и педагога (в отличие от помощи и поддержки, которые вполне могут оказаны без личного контакт, «на расстоянии»);

- предполагает конкретные действия педагога (помощь и поддержка могут - это, скорее, «рекомендательно-абстрактные» явления и рассчитаны на самостоятельное выполнение воспитанником рекомендуемых действий);

- для проектирования действий опирается на результаты диагностик (помощь и поддержка оказываются оперативно, с учетом интуиции и опыта);

- это масштабное педагогическое действие, которое может предполагать также в своем составе помощь и поддержку [104].

Рассмотрев в этом параграфе научные подходы к понятию психолого-педагогического сопровождения в логопедии, а также выяснив в п. 1.1 роль мыслительных операций в развитии фонематического компонента речи и

определив в п. 1.2 особенности речи у детей с ФФН, мы можем определить необходимые педагогические условия для развития мыслительных операций в процессе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим нарушением речи. Мы выделили 3 группы условий: диагностические, коррекционно-развивающие, организационно-методические. Приведем их характеристику:

Первая группа условий диагностические, они направлены на выявление актуального уровня психо-речевого развития ребенка, а именно:

- выявление актуального уровня развития компонентов речевой системы у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием дошкольного возраста;

- проведение оценки актуального уровня развития мыслительных операций – анализа, синтеза, сравнения, обобщения – у детей с ФФН дошкольного возраста. Это позволит наиболее точно составить план коррекционной работы и реализовать индивидуальный подход к ее составлению.

Вторая группа условий коррекционно-развивающие, она связана с необходимостью определить содержание формы и методы коррекционно-развивающего воздействия:

- определение содержания коррекционной работы по развитию мыслительных операций в процессе преодоления речевых нарушений у ребенка с ФФН дошкольного возраста.

Третья группа условий организационно-методические, направлена на организацию взаимодействия участников психолого-педагогического сопровождения и их методическую поддержку. В эту группу входит:

- определение состава участников психолого-педагогического сопровождения, реализующих содержание коррекционной работы. Что поможет, разработать задачи деятельности каждого сопровождающего;

- организация обеспеченной методической поддержки участников психолого-педагогического сопровождения.

Представленные нами условия психолого-педагогического сопровождения реализуются последовательно на четырех этапах: диагностическом, информационно-организационном, коррекционно-методическом, обобщающем этапах. Последовательность реализации педагогических условий представлена в Таблице 1.

Таблица 1

Этапы психолого-педагогического сопровождения и педагогические условия

| Этапы | Условия |
|--|--|
| I этап Диагностический | Выявление актуального уровня развития компонентов речевой системы у детей с ФФН дошкольного возраста. Осуществление оценки актуального уровня развития мыслительных операций – анализа, синтеза, сравнения, обобщения – у детей с ФФН дошкольного возраста. |
| II этап Информационно-организационный | Определение содержания коррекционной работы по развитию мыслительных операций в процессе преодоления речевых нарушений у ребенка с ФФН дошкольного возраста. Определение состава участников психолого-педагогического сопровождения, реализующих содержание коррекционной работы. |
| III этап Коррекционно-методический | Организация обеспеченной методической поддержки участников психолого-педагогического сопровождения. |

Приведем детальную характеристику этапов.

Первый этап – диагностический.

Цель: выявление актуального уровня развития компонентов языковой системы и актуального уровня развития мыслительных операций, отбор участников психолого-педагогического сопровождения.

Участники психолого-педагогического сопровождения: логопед, психолог, воспитатель.

Формы работы: углубленная диагностика по двум направлениям:

- логопедическая диагностика актуального уровня развития компонентов языковой системы;
- психолого-педагогическая диагностика актуального уровня развития мыслительных операций.

Обобщение результатов этапа: уточняется актуальный уровень развития речи ребенка, формируется группа детей старшего дошкольного возраста, нуждающихся в психолого-педагогическом сопровождении, определяются участники психолого-педагогического сопровождения.

Второй этап – информационно-организационный.

Цель: отбор содержания коррекционной работы, методов и приемов для осуществления коррекционного воздействия. Составление плана коррекционно-развивающей работы с детьми с ФФН. Индивидуализация планов работы по психолого-педагогическому сопровождению.

Участники психолого-педагогического сопровождения: логопед, психолог, воспитатель, родители.

Формы работы: внутренний медико-психолого-педагогический консилиум, на котором обсуждаются результаты диагностики, функции участников психолого-педагогического сопровождения и организация их взаимодействия. План методической поддержки.

Распределение функций участников психолого-педагогического сопровождения на информационно-организационном этапе представлено в Таблице 2.

Таблица 2

Функции участников психолого-педагогического сопровождения

| Участник ППС | Задачи деятельности сопровождающего |
|--------------|---|
| Логопед | <ul style="list-style-type: none">- Разработка стратегии сопровождения внутреннего психолого-педагогического консилиума.- Организация внутреннего консилиума.- Отбор содержания, методов и приемов развития речевого компонента, с учетом особенностей развития детей с ФФН, а также с учетом ведущего вид деятельности ребенка старшего дошкольного возраста.- Планирование совместной работы с воспитателями, психологом и родителями.- Информационная подготовка и методическая поддержка всех участников процесса к проведению психолого-педагогического сопровождения. Для родителей: индивидуальное и групповое консультирование, открытые занятия, родительские собрания, совместные праздники. Для воспитателей: семинары, мастер-классы, совместное проведение занятий, индивидуальные консультирования.- Осуществление лидерских, координационных функций на всех этапах |

| | |
|-------------|---|
| | сопровождения. |
| Воспитатель | <ul style="list-style-type: none"> - Сбор информации о психолого-педагогическом статусе дошкольника: собственные наблюдения, беседы. - Участие в разработке стратегии сопровождения. - Проведение конкретных форм воспитательской работы в рамках решения консилиума. - Консультирование родителей по определенным вопросам сопровождения. |
| Психолог | <ul style="list-style-type: none"> - Отбор содержания коррекционной работы по развитию мыслительных операций. - Отбор методов и приемов, направленных на развитие у детей мыслительных операции: обобщение, сравнение, анализ, синтез, абстрагирование, классификация, установление причинно-следственных связей, понимание взаимозависимостей, способность рассуждать. - Участие в разработке стратегии сопровождения. - Планирование совместной работы с логопедом, воспитателями и родителями. - Осуществление коррекционно-развивающей, консультативной и других видов психологической работы. |
| Родители | <ul style="list-style-type: none"> - Выполнение домашних индивидуальных заданий и контроль за их усвоением. - Создание условий для психологического и физического развития в семье. - Предоставление необходимой информации о ребенке участника консилиума. - Сотрудничество с остальными участниками сопровождения. |

Обобщение результатов этапа: поэтапный план психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим нарушением речи.

Третий этап – коррекционно-методический.

Цель: реализация содержания коррекционной работы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим нарушением речи, организация методической помощи участникам психолого-педагогического сопровождения.

Участники психолого-педагогического сопровождения: логопед, психолог, воспитатель, родители.

Формы работы: логопедические занятия, занятия с педагогом-психологом, занятия с воспитателем, индивидуальная работа родителей в домашних условиях. Главным участником психолого-педагогического сопровождения является логопед. Его действия направляют, координируют деятельность других участников: воспитателя, родителя, психолога.

Графическая схема алгоритма взаимодействия участников психолого-педагогического воздействия представлена на Рисунке 1.

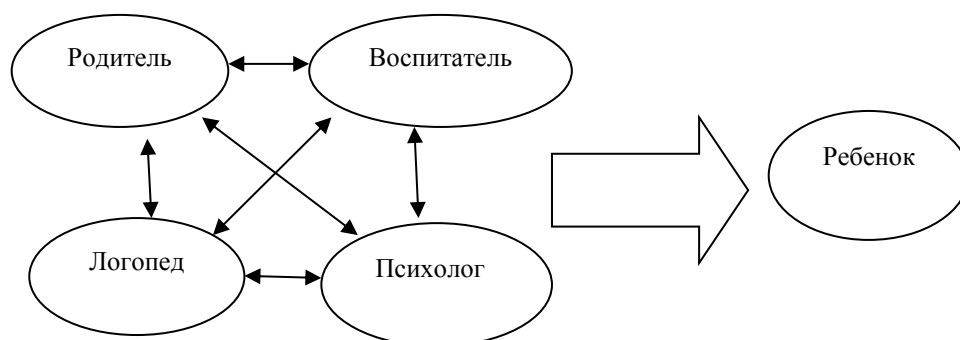


Рис. 1 Алгоритм взаимодействия участников психолого-педагогического воздействия.

Регулярная совместная образовательная деятельность логопеда и воспитателя позволяет повышать компетентность воспитателей по вопросам развития и воспитания ребенка. Для воспитателей проводится консультации, тренинги и мастер-классы.

Основная цель работы с родителями – повышение их психологической компетентности. Данная работа проводится с тем, чтобы родители приняли активную позицию в вопросах воспитания ребенка с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и в дальнейшем могли использовать полученные навыки самостоятельно. Для этого проводятся групповые и индивидуальные консультации, объяснение домашнего задания в видео формате с использованием ИКТ, проводятся совместных занятий и мини-праздников с детьми.

Представим содержание методической поддержки участников психолого-педагогического сопровождения на коррекционно-методическом этапе в Таблице 3.

Таблица 3

Содержание методической поддержки участников ППС на коррекционно-методическом этапе

| Форма методической поддержки | Содержание | Кому адресовано | Кто реализует |
|------------------------------|--|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Индивидуальные формы | | | |
| Консультации | Разработка совместного диагностического блока методик, интегрированный план коррекционно-развивающих занятий | Психолог | Логопед |
| Консультации | Повышение профессиональной компетентности по вопросам развития и воспитания ребенка | Воспитатель | Логопед, психолог |
| Консультации | Информирование об особенностях ребенка, повышение психологической компетенции, объяснение домашнего задания. | Родитель | Логопед, психолог |
| Групповые формы | | | |
| Групповое консультирование | Информирование об особенностях речевой системы в целом и о возможных ее расстройствах, а также о последствиях этих расстройств | Родители | Логопед, психолог |
| Мастер-классы | Обучение приемам работы по развитию речи и развитию уровня мыслительных операций | Воспитатель родитель | Логопед, психолог |
| Открытые занятия | Совместная образовательная деятельность, повышение компетентности, обогащение знаний | Воспитатель родитель | Логопед, психолог |
| Групповая дискуссия | Целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями ради поиска лучших вариантов решений, все участники участвуют. | Логопед, психолог, воспитатель | Логопед, психолог, воспитатель |

Обобщение результатов этапа: реализация программы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим нарушением речи. Промежуточные результаты, отслеживание хода работы.

Четвертый - обобщающий этап.

Цель: контрольная диагностика динамики речевого развития и уровня развития мыслительных операций.

Участники психолого-педагогического сопровождения: логопед, психолог, воспитатель.

Формы работы: контрольная углубленная диагностика по двум направлениям:

- логопедическая диагностика актуального уровня развития компонентов языковой системы;
- психолого-педагогическая диагностика актуального уровня развития мыслительных операций.

Обобщение результатов этапа: обобщаются результаты проведенной работы, проводится повторный медико-психолого-педагогический консилиум, разрабатываются дальнейшие действия и даются рекомендации всем участникам психолого-педагогического сопровождения.

Графическая модель процесса реализации педагогических условий развития мыслительных операций в процессе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ФФН представлена на Рисунке 2

На этой графической модели мы можем рассмотреть подробно все стадии реализации психолого-педагогического процесса.

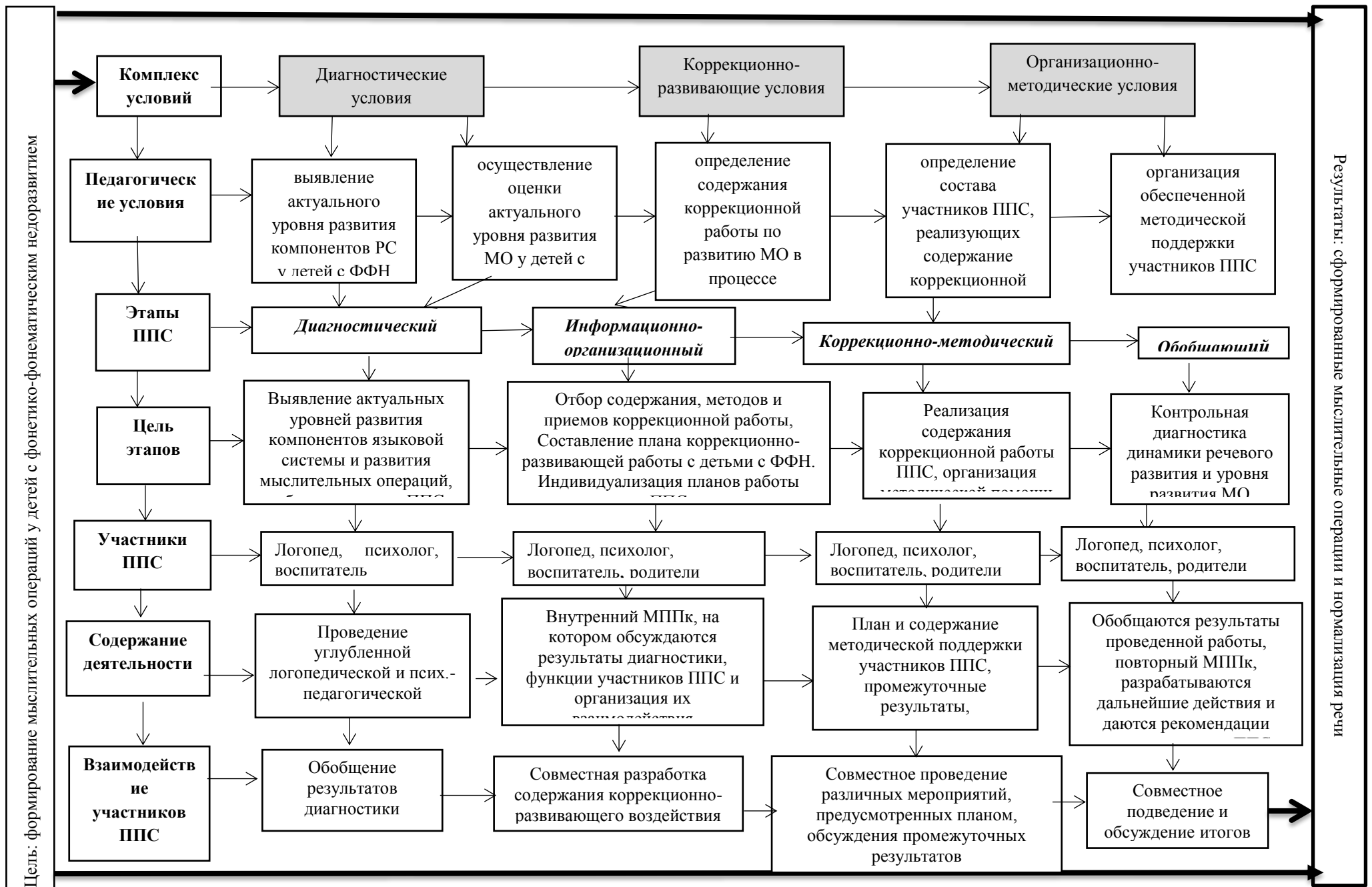


Рис. 2 Модель реализации педагогических условий развития мыслительных операций в процессе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста ФФН

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение предусматривает поэтапную реализацию. В ходе которого происходит разработка и применение различных методов и приемов коррекционно-развивающего воздействия, направленных на преодоление трудностей не только в речевом компоненте, но и на развитие высших психических функций в целом. Работа, построенная таким образом, наиболее эффективна. Она ведется с дошкольниками с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, так как позволяет реализовать работу с учетом специфических особенностей таких детей.

Выводы по 1 главе

Теоретический анализ философской, клинической, психологической, педагогической, логопедической и методической литературы по проблеме развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в процессе психолого-педагогического сопровождения позволяет сформировать следующие обобщающие выводы:

Рассмотрев разные точки зрения многих авторов на роль мыслительных операций в развитии фонетико-фонематического компонента речи можно сделать вывод, что для формирования нормального речевого развития большое значение играет на каком уровне находится развитие мышления. Недоразвитие таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение находится в прямой связи с нарушением речи, так недоразвитие анализа и синтеза имеет непосредственное влияние на недоразвитие фонематических анализа и синтеза. Поэтому для более успешного преодоления фонетико-фонематического недоразвития необходимо включать в коррекционный процесс развитие мыслительных операций.

Изучив клинико-психолого-педагогическую характеристику детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи можно сделать вывод, что дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи отстают в развитии всех высших психических функций, в особенности замечен уровень недоразвития мыслительных операций. Для формирования правильного произношения необходима развитая способность ребёнка к анализу и синтезу речевых звуков, то есть необходим уровень развития фонематических компонентов, соответствующий возрастным нормам. Посредством аналитико-синтетической деятельности происходит формирование звукопроизношения. Недостаточность анализа или синтеза у детей с ФФН сказывается на развитии не только произношения в целом, но и на развитии других психических функций.

После подробного рассмотрения проблемы исследования, мы пришли к выводу, что необходимо разработать педагогические условия формирования мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в рамках психолого-педагогического сопровождения. Нами были выделены 3 группы условий: диагностические, коррекционно-развивающие, организационно-методические, которые поэтапно реализовывались в процессе психолого-педагогического сопровождения. В ходе которого происходит разработка и применение различных методов и приемов коррекционно-развивающего воздействия, направленных на преодоление трудностей не только в речевом компоненте, но и на развитие высших психических функций в целом. Работа, построенная таким образом, наиболее эффективна. Она ведется с дошкольниками с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, так как позволяет реализовать работу с учетом специфических особенностей таких детей.

Глава 2. Экспериментальная работа по развитию мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с ФФН в процессе психолого-педагогического сопровождения

2.1. Изучение особенности речи детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

В рамках нашего исследования нами проведена логопедическая диагностика, адаптированная для обследования детей с фонетико-фонематическим недоразвитием старшего дошкольного возраста. Базой исследования послужило Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 55 г. Челябинска». Обследованием были охвачены 13 детей старшего дошкольного возраста. Возраст испытуемых 5-6 лет. Была изучена имеющаяся медицинская и педагогическая документация на детей, что помогло установить дизартрический компонент и фонетико-фонематическое недоразвитие.

В качестве основы нашей диагностики мы брали методику обследования речи Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [95]. Используемая система обследования речи представляется нам наиболее полной и включает обследование всех компонентов речевого развития:

- строение артикуляционного аппарата. Цель: выявление в отклонении анатомического строения артикуляционного аппарата;
- исследование моторной сферы. Цель: дать оценку развития общей, мелкой и артикуляционной моторики;
- фонематические процессы. Цель: исследование развития уровня фонематических компонентов речи;
- исследование звукопроизношения. Цель: выявить нарушения в звукопроизношении;
- исследование слоговой структуры слова. Цель: выявление нарушений в развитии слоговой структуры слова.

Обследование проводилось на индивидуальных логопедических занятиях в форме беседы и игр. Учитывая вышеизложенный подход к логопедическому обследованию и комплексный характер изучения нарушений и отклонений в развитии ребенка, были определены основные параметры оценки деятельности ребенка: принятие задания; способы выполнения задания (самостоятельно или после обучения); обучаемость в процессе диагностического обследования; отношение к результату своей деятельности. Результаты заносятся в речевую карту (Приложение 1).

Наряду с качественной оценкой дается количественная оценка. Основываясь на анализе литературы, мы выделили критерии, представленные в Таблице 4.

Таблица 4

Критерии оценивания уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста

| Компоненты речевого развития | Характеристика выполнения | Баллы | Уровень развития |
|---|---|---------|------------------|
| Состояние моторики Мелкая и общая моторика | выполняет правильно все 9 заданий; | 3 балла | Высокий уровень |
| | допускает ошибки при выполнении 2-3 заданий; | 2 балла | Средний уровень |
| | допускает ошибки при выполнении 4-6 заданий. | 1 балл | Низкий уровень |
| Артикуляционная моторика | выполняет правильно все 8 заданий; | 3 балла | Высокий уровень |
| | допускает ошибки при выполнении 2- 3 заданий; | 2 балла | Средний уровень |
| | допускает ошибки при выполнении 4-5 заданий. | 1 балл | Низкий уровень |
| Фонематические функции Состояние фонематического анализа и синтеза | выполняет правильно все 10 заданий; | 3 балла | Высокий уровень |
| | допускает ошибки при выполнении 3-4 заданий; | 2 балла | Средний уровень |
| | допускает ошибки при выполнении 4-6 заданий. | 1 балл | Низкий уровень |
| Слухо-произносительная | выполняет правильно все 7 заданий; | 3 балла | Высокий уровень |

| | | | |
|------------------------------------|--|---------|--|
| дифференциация звуков | допускает ошибки при выполнении 2-3 заданий; | 2 балла | Средний уровень Низкий уровень |
| | допускает ошибки при выполнении 4-6 заданий. | 1 балл | |
| Состояние звукопроизношения | произносит правильно все группы звуков; | 3 балла | Высокий уровень Средний уровень Низкий уровень |
| | нарушено правильное произношение 1-2 групп звуков; | 2 балла | |
| | нарушено правильное произношение более 2 групп звуков. | 1 балл | |
| Состояние слоговой структуры слова | выполняет правильно все 13 заданий; | 3 балла | Высокий уровень Средний уровень Низкий уровень |
| | допускает ошибки при выполнении 3-4 заданий; | 2 балла | |
| | допускает ошибки при выполнении 4-6 заданий. | 1 балл | |

Опираясь на приведенные критерии и показатели, а также на основе среднеарифметических вычислений, мы выделили уровни речевого развития детей старшего дошкольного возраста с ФФН: высокий, выше среднего, средний, ниже среднего и низкий. Эта бально-уровневая шкала представлена в Таблице 5.

Таблица 5

Бально-уровневая шкала оценки результатов обследования речевых компонентов у экспериментальной группы.

| Уровень речевого развития | Баллы |
|---------------------------|-----------|
| Высокий уровень | 3 |
| Выше среднего | 2,5 – 2,9 |
| Средний уровень | 2,0 – 2,4 |
| Ниже среднего | 1,5 – 1,9 |
| Низкий уровень | 1,0 – 1,4 |

Результаты обследования речи экспериментальной группы на констатирующем этапе представлены в таблицах 6, 7, 8, 9, 10. Рассмотрим результаты более подробно.

Таблица 6

Исследование состояния моторики

| № | ФИО | Мелкая и общая моторика | Артикуляционная моторика | Средний балл | Уровень |
|----|------------------------|-------------------------------|-----------------------------|-----------------|---------|
| 1 | Артем Б. | 2 | 1 | 1.5 | НС |
| 2 | Вероника В. | 2 | 2 | 2 | С |
| 3 | Самат Б. | 2 | 1 | 1.5 | НС |
| 4 | Данил П. | 2 | 2 | 2 | С |
| 5 | Захар К. | 2 | 1 | 1.5 | НС |
| 6 | Евгения К. | 2 | 1 | 1.5 | НС |
| 7 | Миша Ш. | 2 | 1 | 1.5 | НС |
| 8 | Валерия Б. | 2 | 2 | 2 | С |
| 9 | Игорь С. | 3 | 2 | 2.5 | ВС |
| 10 | Глеб И. | 2 | 1 | 1.5 | НС |
| 11 | Кирилл Т. | 1 | 1 | 1 | Н |
| 12 | Семен П. | 2 | 2 | 2 | С |
| 13 | Софья С. | 2 | 1 | 1.5 | НС |
| | Средний балл группы | 2 С | 1.3 Н | | |

Высокого уровня развития моторики нет не у кого, выше среднего у 8% (1 чел.). Средний уровень выявили у 31% исследуемых (4 чел.), ниже среднего у 53% (7чел.). А низкий уровень был выявлен у 8% испытуемых(1 чел.). Анализируя среднегрупповые значения по критерию оценивания уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста, мы можем сказать, что показатели по развитию артикуляционной моторики (1.3 балла – низкий уровень) значительно ниже, чем мелкой и общей моторики. Артикуляционная моторика - 1.3 балла, что соответствует низкому уровню, но и общая моторика тоже находится на среднем уровне (2 балла), что не соответствует возрастным нормам. Мелкая и общая моторика у большинства детей находятся на среднем уровне, хотя есть два крайних результата: высокий уровень показал Игорь С., а самые низкие результаты показал Кирилл Т. Но при этом у Игоря С. артикуляционная моторика недостаточно развита, а вот у Кирилла Т. все показатели находятся на низком уровне. Детей с высокими показателями артикуляционной моторики не вообще.

Исследование состояние фонематических процессов

| № | ФИО | Фонематический анализ и синтез | Слухо-произносительная дифференциация звуков | Средний балл | Уровень |
|----|---------------------|--------------------------------|--|--------------|---------|
| 1 | Артем Б. | 1 | 1 | 1 | Н |
| 2 | Вероника В. | 1 | 1 | 1 | Н |
| 3 | Самат Б. | 1 | 1 | 1 | Н |
| 4 | Данил П. | 2 | 1 | 1.5 | НС |
| 5 | Захар К. | 1 | 1 | 1 | Н |
| 6 | Евгения К. | 1 | 1 | 1 | Н |
| 7 | Миша Ш. | 1 | 1 | 1 | Н |
| 8 | Валерия Б. | 2 | 1 | 1.5 | НС |
| 9 | Игорь С. | 2 | 2 | 2 | С |
| 10 | Глеб И. | 1 | 1 | 1 | Н |
| 11 | Кирилл Т. | 1 | 1 | 1 | Н |
| 12 | Семен П. | 1 | 1 | 1 | Н |
| 13 | Софья С. | 1 | 1 | 1 | Н |
| | Средний балл группы | 1.2 Н | 1.1 Н | | |

Исследование актуального уровня развития фонематического анализа и синтеза, показал, что высокого уровня развития фонематических процессов нет ни у кого. Средний уровень выявили у 8% испытуемых (1 чел.), а ниже среднего у 15% (2 чел.). По результатам исследования низкий уровень показали 77% испытуемых (10 чел.). Анализируя среднегрупповые значения по критерию оценивания уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста, мы можем сказать, что показатели уровня развития фонематического анализа и синтеза, а также слухопроизносительная дифференциация звуков находятся на низком уровне. Хотя среднегрупповые значение находятся на низком уровне, Данил П., Валерия Б и Игорь С. показали результат на уровне ниже среднего при исследовании уровня фонематического анализа и синтеза. На этапе исследования слухопроизносительной дифференциации звуков практически все дети показали неудовлетворительные результаты. Лишь у Игоря С. мы можем отметить средний уровень. Исходя из проведенных исследований, мы можем сделать

вывод, что фонематические процессы у данной группы детей нарушены и нуждаются в коррекции.

Таблица 8

Исследование состояния звукопроизношения

| № | ФИО | Звукопроизношение | Уровни |
|----|---------------------|-------------------|--------|
| 1 | Артем Б. | 1 | Н |
| 2 | Вероника В. | 2 | С |
| 3 | Самат Б. | 1 | Н |
| 4 | Данил П. | 2 | С |
| 5 | Захар К. | 1 | Н |
| 6 | Евгения К. | 2 | С |
| 7 | Миша Ш. | 1 | Н |
| 8 | Валерия Б. | 2 | С |
| 9 | Игорь С. | 2 | С |
| 10 | Глеб И. | 2 | С |
| 11 | Кирилл Т. | 1 | Н |
| 12 | Семен П. | 2 | С |
| 13 | Софья С. | 1 | Н |
| | Средний балл группы | 1.5 | НС |

Высокого уровня сформированности звукопроизношения нет ни у кого. Средний уровень выявили у 54% испытуемых (7 чел.), а низкий уровень у 46% (6 чел.). Анализируя среднегрупповые значения по критерию оценивания уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста, мы можем сказать, что показатели состояния звукопроизношения находятся на уровне ниже среднего. Такие низкие показатели обусловлены тем, что у шести детей нарушены три группы звуков, у остальных по две и по одной группе звуков соответственно. У большинства нарушены шипящие и соноры. Все дети нуждаются в коррекции звукопроизношения.

Таблица 9

Исследование состояния слоговой структуры слова

| № | ФИО | Слоговая структура слова | Уровни |
|---|-------------|--------------------------|--------|
| 1 | Артем Б. | 3 | В |
| 2 | Вероника В. | 3 | В |
| 3 | Самат Б. | 2 | С |
| 4 | Данил П. | 3 | В |
| 5 | Захар К. | 2 | С |
| 6 | Евгения К. | 3 | В |
| 7 | Миша Ш. | 2 | С |

| | | | |
|----|---------------------|-----|----|
| 8 | Валерия Б. | 3 | В |
| 9 | Игорь С. | 3 | В |
| 10 | Глеб И. | 2 | С |
| 11 | Кирилл Т. | 2 | С |
| 12 | Семен П. | 3 | В |
| 13 | Софья С. | 2 | С |
| | Средний балл группы | 2.5 | ВС |

После исследования слоговой структуры мы можем увидеть, что высокий уровень имеют 54% испытуемых (7 чел.), а средний уровень 46% (6 чел.). Анализируя среднегрупповые значения по критерию оценивания уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста, мы можем сказать, что показатели состояния слоговой структуры слова соответствуют уровню выше среднего. При этом у семерых детей находится на высоком уровне, но у шестерых показатель не соответствует возрастной норме. Это самые лучшие показатели уровня речевого развития.

Для полной характеристики актуального уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста все результаты были занесены в сводную таблицу.

Таблица 10

Обобщенные результаты проведенной логопедической диагностики

| № | ФИО | Моторика | Фонематические процессы | Звукопроектирование | Слоговая структура слова | Средний балл каждого участника | Уровень |
|----|---------------------|-----------|-------------------------|---------------------|--------------------------|--------------------------------|---------|
| 1 | Артем Б. | 1.5 | 1 | 1 | 3 | 1.6 | НС |
| 2 | Вероника В. | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | С |
| 3 | Самат Б. | 1.5 | 1 | 1 | 2 | 1.3 | Н |
| 4 | Данил П. | 2 | 1.5 | 2 | 3 | 2.1 | С |
| 5 | Захар К. | 1.5 | 1 | 1 | 2 | 1.3 | Н |
| 6 | Евгения К. | 1.5 | 1 | 2 | 3 | 1.8 | НС |
| 7 | Миша Ш. | 1.5 | 1 | 1 | 2 | 1.3 | Н |
| 8 | Валерия Б. | 2 | 1.5 | 2 | 3 | 2.1 | С |
| 9 | Игорь С. | 2.5 | 2 | 2 | 3 | 2.3 | С |
| 10 | Глеб И. | 1.5 | 1 | 2 | 2 | 1.6 | НС |
| 11 | Кирилл Т. | 1 | 1 | 1 | 2 | 1.2 | Н |
| 12 | Семен П. | 2 | 1 | 2 | 3 | 2 | С |
| 13 | Софья С. | 1.5 | 1 | 1 | 2 | 1.3 | Н |
| | Средний балл группы | 1.6 НС | 1.1 Н | 1.5 НС | 2.5 ВС | | |

В результате исследования среднегрупповой бал дает нам возможность увидеть те компоненты речевого развития, которые нуждаются в коррекционном воздействии на фронтальных и подгрупповых занятиях. Так по результатам проверки актуального уровня речевого развития мы можем увидеть, что низкий уровень развития имеют фонематические компоненты речи, ниже среднего - звукопроизношение и состояние моторики. Состояние слоговой структуры находится на уровне выше среднего и нуждается в минимальном коррекционном воздействии. Средний бал каждого участника поможет нам реализовать индивидуальный подход в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Ни у кого не наблюдается высокий и выше среднего уровни речевого развития. Средний уровень речевого развития мы видим у 38% испытуемых (5 чел.). Уровень речевого развития ниже среднего у 24% испытуемых (3 чел.). И низкий уровень речевого развития мы выявили у 38% испытуемых (5 чел.).

Таким образом, проанализировав результаты обследования таких компонентов речи как, состояние моторики, фонематические процессы, состояние звукопроизношения и слоговой структуры слова, мы пришли к выводу, что после выявления актуального уровня развития компонентов речевой системы у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием дошкольного возраста, испытуемые нуждаются в проведении коррекционно-развивающей работы.

2.2. Исследование особенностей развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Изучение особенностей развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи предусматривало организацию экспериментальной работы: осуществлялась разработка программы констатирующего эксперимента. Были выделены критерии и показатели, описаны особенности мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. С их учетом подобраны и адаптированы диагностические процедуры.

Для дальнейшего изучения особенностей развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи нами были выделены следующие мыслительные операции: анализ, синтез, обобщение, сравнение.

С целью изучения уровня развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи нами была выбрана методика психолого-педагогического обследования С.Д. Забрамной [27].

Для исследования *анализа* были выбраны следующие методики:

- «Понимание содержания литературных текстов».

Цель: выявить понимание скрытого смысла текста, умение сделать вывод и воспроизвести рассказ в логической последовательности.

- «Отгадай загадку».

Цель: выявить понимание ребенком иносказательного смысла с использованием наглядной опоры и жизненного опыта; способность к активной аналитической и поисковой деятельности.

Для исследования *синтеза* были выбраны следующие методики:

- «Какая фигура не подходит?».

Цель: выявить способность устанавливать сходство и различие между зрительно воспринимаемыми изображениями (сравнить предметы по величине, цвету, форме); проводить синтез; объединять в группу с учетом того или иного признака.

- «Неподходящий предмет».

Цель: выявить способность детей выделять в предметах их существенные признаки и синтезировать на этой основе необходимые обобщения; уровень развития категориального мышления.

Для изучения *сравнения* были выбраны следующие методики:

- «Какой здесь должен быть рисунок?».

Цель: выявить запас и точность представлений, характер сравнения, целенаправленность деятельности.

- «Картинки – ситуации».

Цель: выявить сформированность операции сравнения, способность находить существенные признаки и мысленно синтезировать их по принципу аналогии.

Обобщение было нами исследовано с помощью следующих методик:

- «Характеристика некоторых общих представлений».

Цель: выявить запас и точность представлений, способность к обобщению, наблюдательность.

- «Классификация предметов (изображений)».

Цель: установить характер процесса обобщения и абстрагирования, способность группировки объектов на основе существенных признаков.

Так же диагностические методы дополнялись наблюдением за испытуемыми в различные режимные моменты с целью исследования уровня развития мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения, изучением рабочих тетрадей испытуемых, рисунков, творческих работ с целью получения углубленной информации об индивидуальности обучающегося, о достигнутом уровне умений и навыков.

Критерии оценивания выделенные нами из методики психолого-педагогического обследования С.Д. Забрамной представлены в Таблице 11.

Таблица 11

Критерии оценивания уровня развития мыслительных операций у детей экспериментальной группы

| Мыслительные операции | Характеристика выполнения | Баллы | Уровень развития |
|-----------------------|---|---------|------------------|
| Анализ | Легко и быстро анализируют условия заданий наглядного характера, производят операции мысленно. Умеют сделать вывод и воспроизвести рассказ в логической последовательности. | 3 балла | Высокий уровень |
| | Испытывают трудности при первом задании, но после указаний на допущенные ошибки и разъяснений они понимают общий принцип решения и пользуются им в последующих заданиях. | 2 балла | Средний уровень |
| | Нужна значительная помощь при выполнении задания. | 1 балл | Низкий уровень |
| Синтез | Легко и быстро производят мысленно операции синтеза и устанавливают необходимые закономерности | 3 балла | Высокий уровень |
| | Понимают инструкцию и при оказании им помощи в виде наводящих и уточняющих вопросов выполняют эти задания. | 2 балла | Средний уровень |
| | Требуется значительная помощь. | 1 балл | Низкий уровень |
| Сравнение | Легко выполняют задание, при этом производят сравнение картинок по основным признакам и не отклоняются от поставленной цели. | 3 балла | Высокий уровень |
| | Нуждаются в наводящих вопросах. | 2 балла | Средний уровень |
| | При самостоятельном сравнении картинок не учитывают характерные для каждой картинки особенности, в результате чего производят сравнение по несопоставимым признакам. | 1 балл | Низкий уровень |
| Обобщение | Легко выполняют задание и не нуждаются в подробной инструкции. | 3 балла | Высокий уровень |

| | | | |
|--|---|---------|-----------------|
| | Нужна организующая помощь, особенно на этапе речевого обобщения выделенных признаков. | 2 балла | Средний уровень |
| | Нуждаются в подробных инструкциях при предъявлении им каждой из таблиц. | 1 балл | Низкий уровень |

Основываясь на приведенных критериях и показателях и на основе среднеарифметических вычислений, мы выделили уровни развития мыслительных операций детей старшего дошкольного возраста с ФФН: высокий, выше среднего, средний, ниже среднего и низкий. Эта бально-уровневая шкала представлена в Таблице 12.

Таблица 12

Бально-уровневая шкала оценки результатов обследования мыслительных операций у экспериментальной группы.

| Уровень речевого развития | Баллы |
|---------------------------|-----------|
| Высокий уровень | 3 |
| Выше среднего | 2,5 – 2,9 |
| Средний уровень | 2,0 – 2,4 |
| Ниже среднего | 1,5 – 1,9 |
| Низкий уровень | 1,0 – 1,4 |

При непосредственном исследовании уровня развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико – фонематическим недоразвитием речи нами были выявлены особенности формирования таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение. Результаты обследования уровня развития мыслительных операций у экспериментальной группы на констатирующем этапе представлены в таблицах 13, 14, 15, 16, 17. Рассмотрим результаты более подробно.

Исследование развития уровня анализа

| № | ФИО | Анализ слухового восприятия | Анализ зрительного восприятия | Средний бал | Уровни |
|----|---------------------|-----------------------------|-------------------------------|-------------|--------|
| 1 | Артем Б. | 2 | 1 | 1.5 | НС |
| 2 | Вероника В. | 2 | 2 | 2 | С |
| 3 | Самат Б. | 1 | 1 | 1 | Н |
| 4 | Данил П. | 2 | 1 | 1.5 | НС |
| 5 | Захар К. | 1 | 2 | 1.5 | НС |
| 6 | Евгения К. | 1 | 1 | 1 | Н |
| 7 | Миша Ш. | 2 | 1 | 1.5 | НС |
| 8 | Валерия Б. | 3 | 2 | 2.5 | ВС |
| 9 | Игорь С. | 1 | 2 | 1.5 | НС |
| 10 | Глеб И. | 1 | 2 | 1.5 | НС |
| 11 | Кирилл Т. | 1 | 1 | 1 | Н |
| 12 | Семен П. | 2 | 3 | 2.5 | ВС |
| 13 | София С. | 1 | 1 | 1 | Н |
| | Средний балл группы | 1.5 НС | 1.5 НС | | |

Высокого уровня развития такой мыслительной операции, как анализ, нет ни у кого, выше среднего у 15% (2 чел.). Средний уровень выявили у 8% исследуемых (1 чел.), ниже среднего у 46% (6 чел.). А низкий уровень был выявлен у 31% испытуемых (4 чел.). Анализируя среднегрупповые значения по критерию оценивания уровня развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, мы можем сказать, что показатели по анализу слухового восприятия и по анализу зрительного восприятия находятся на одном уровне развития - ниже среднего (1.5 балла). При анализе слухового восприятия Валерия Б. показала высокий результат, а Семен П. показал высокий результат при анализе зрительного восприятия. А вот Самат Б., Евгения К., Кирилл Т. и София С. показали низкий уровень и по анализу слухового восприятия, и по анализу зрительного восприятия.

Исследование развития уровня синтеза

| № | ФИО | Синтез на зрительной основе | Синтез по существенным признакам | Средний бал | Уровни |
|----|---------------------|-----------------------------|----------------------------------|-------------|--------|
| 1 | Артем Б. | 2 | 1 | 1.5 | НС |
| 2 | Вероника В. | 2 | 3 | 2.5 | ВС |
| 3 | Самат Б. | 1 | 2 | 1.5 | НС |
| 4 | Данил П. | 3 | 2 | 2.5 | ВС |
| 5 | Захар К. | 1 | 1 | 1 | Н |
| 6 | Евгения К. | 2 | 1 | 1.5 | НС |
| 7 | Миша Ш. | 2 | 1 | 1.5 | НС |
| 8 | Валерия Б. | 2 | 2 | 2 | С |
| 9 | Игорь С. | 2 | 2 | 2 | С |
| 10 | Глеб И. | 1 | 2 | 1.5 | НС |
| 11 | Кирилл Т. | 2 | 1 | 1.5 | НС |
| 12 | Семен П. | 2 | 2 | 2 | С |
| 13 | София С. | 1 | 1 | 1 | Н |
| | Средний балл группы | 1.7 НС | 1.6 НС | | |

Исследование актуального уровня синтеза показало, что высокого уровня развития способности проводить синтез нет ни у кого. Уровень выше среднего выявили у 15% испытуемых (2 чел.). Средний уровень выявили у 24% испытуемых (3 чел.), а ниже среднего у 46% (6 чел.). По результатам исследования низкий уровень показали 15% испытуемых (2 чел.). Анализируя среднегрупповые значения по критерию оценивания уровня развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, мы можем сказать, что показатели как синтеза на зрительной основе, так и синтеза по существенным признакам находятся на уровне ниже среднего (1.7 и 1.6 баллов). При анализе показателей синтеза на зрительной основе Данил П. показал высокий результат, а Вероника В. показала высокий результат при анализе показателей синтеза по существенным признакам. Самые низкие показатели у Захара К. и Софии С., они показали низкий уровень и по синтезу на зрительной основе, и по синтезу по существенным признакам.

Исходя из проведенных исследований, мы можем сделать вывод, что уровень развития такой мыслительной операции, как синтез нуждается в коррекционно-развивающем воздействии.

Таблица 15

Исследование развития уровня сравнения

| № | ФИО | Характер сравнения | Сформированность операции сравнение | Средний бал | Уровни |
|----|---------------------|--------------------|-------------------------------------|-------------|--------|
| 1 | Артем Б. | 1 | 1 | 1 | Н |
| 2 | Вероника В. | 2 | 2 | 2 | С |
| 3 | Самат Б. | 2 | 1 | 1.5 | НС |
| 4 | Данил П. | 3 | 2 | 2.5 | ВС |
| 5 | Захар К. | 2 | 1 | 1.5 | НС |
| 6 | Евгения К. | 1 | 2 | 1.5 | НС |
| 7 | Миша Ш. | 2 | 1 | 1.5 | НС |
| 8 | Валерия Б. | 2 | 2 | 2 | С |
| 9 | Игорь С. | 2 | 2 | 2 | С |
| 10 | Глеб И. | 2 | 1 | 1.5 | НС |
| 11 | Кирилл Т. | 1 | 1 | 1 | Н |
| 12 | Семен П. | 2 | 2 | 2 | С |
| 13 | София С. | 1 | 1 | 1 | Н |
| | Средний балл группы | 1.7 НС | 1.4 Н | | |

Высокого уровня развития такой мыслительной операции, как сравнение, нет не у кого, выше среднего у 8% (1 чел.). Средний уровень выявили у 31% исследуемых (4 чел.), ниже среднего у 38% (5 чел.). А низкий уровень был выявлен у 23% испытуемых (3 чел.). Анализируя среднегрупповые значения по критерию оценивания уровня развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, мы можем сказать, что показатели по характеру сравнения находятся на уровне ниже среднего (1.7 балла), а показатели по сформированности операции сравнения на низком уровне (1.4 балла). При анализе характера сравнения Данил П. показал высокий уровень, но при этом сформированность операции сравнение не соответствует показателям возрастной нормы. А вот Артем Б., Кирилл Т. и София С.

показали низкий уровень и по характеру сравнения, и по сформированности самой операции сравнения.

Таблица 16

Исследование развития уровня обобщения

| № | ФИО | Способность к обобщению | Способность группировки объектов | Средний бал | Уровни |
|----|---------------------|-------------------------|----------------------------------|-------------|--------|
| 1 | Артем Б. | 1 | 1 | 1 | Н |
| 2 | Вероника В. | 2 | 2 | 2 | С |
| 3 | Самат Б. | 1 | 1 | 1 | Н |
| 4 | Данил П. | 2 | 1 | 1.5 | НС |
| 5 | Захар К. | 1 | 1 | 1 | Н |
| 6 | Евгения К. | 1 | 1 | 1 | НС |
| 7 | Миша Ш. | 1 | 2 | 1.5 | НС |
| 8 | Валерия Б. | 2 | 2 | 2 | С |
| 9 | Игорь С. | 1 | 1 | 1 | Н |
| 10 | Глеб И. | 2 | 2 | 2 | С |
| 11 | Кирилл Т. | 1 | 1 | 1 | Н |
| 12 | Семен П. | 1 | 2 | 1.5 | НС |
| 13 | София С. | 1 | 1 | 1 | Н |
| | Средний балл группы | 1.3 Н | 1.4 Н | | |

Исследование актуального уровня мыслительной операции обобщение показал, что высокого и выше среднего уровней развития способности обобщения нет ни у кого. Средний уровень выявили у 23% испытуемых (3 чел.), а ниже среднего у 31% (4 чел.). По результатам исследования низкий уровень показали 46% испытуемых (6 чел.). Анализируя среднегрупповые значения по критерию оценивания уровня развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, мы можем сказать, что показатели как способности к обобщению, так и способность группировки объектов находятся на низком уровне (1.3 и 1.4 баллов). При этом Вероника В., Валерия Б. и Глеб И. в обоих показателях уровня развития мыслительной операции показали средний уровень. Самые низкие показатели у Артема Б, Самата Б., Захара К., Евгении К., Игоря С., Кирилла Т. и Софии С., они показали низкий уровень и по способности к обобщению, и по способности группировки объектов.

Для полной характеристики актуального уровня развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи все результаты были занесены в сводную Таблицу 17.

Таблица 17
Обобщенные результаты психолого-педагогической диагностики.

| № | ФИО | Анализ | Синтез | Сравнение | Обобщение | Средний балл каждого участника | Уровни |
|----|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------------------------|--------|
| 1 | Артем Б. | 1.5 | 1.5 | 1 | 1 | 1.2 | Н |
| 2 | Вероника В. | 2 | 2.5 | 2 | 2 | 2.1 | С |
| 3 | Самат Б. | 1 | 1.5 | 1.5 | 1 | 1.2 | Н |
| 4 | Данил П. | 1.5 | 2.5 | 2.5 | 1.5 | 2 | С |
| 5 | Захар К. | 1.5 | 1 | 1.5 | 1 | 1.2 | Н |
| 6 | Евгения К. | 1 | 1.5 | 1.5 | 1 | 1.2 | Н |
| 7 | Миша Ш. | 1.5 | 1.5 | 1.5 | 1.5 | 1.5 | НС |
| 8 | Валерия Б. | 2.5 | 2 | 2 | 2 | 2.1 | С |
| 9 | Игорь С. | 1.5 | 2 | 2 | 1 | 1.6 | НС |
| 10 | Глеб И. | 1.5 | 1.5 | 1.5 | 2 | 1.6 | НС |
| 11 | Кирилл Т. | 1 | 1.5 | 1 | 1 | 1.1 | Н |
| 12 | Семен П. | 2.5 | 2 | 2 | 1.5 | 2 | С |
| 13 | София С. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | Н |
| | Средний балл группы | 1.5 НС | 1.7 НС | 1.6 НС | 1.3 Н | | |

Среднегрупповой бал дает нам возможность увидеть те мыслительные операции, которые нуждаются в коррекционном воздействии на фронтальных и подгрупповых занятиях. Так по результатам проведения оценки актуального уровня развития мыслительных операций – анализа, синтеза, сравнения, обобщения – у детей с ФФН старшего дошкольного возраста мы можем увидеть, что низкий уровень имеет обобщение (1.3 балла). Остальные мыслительные операции находятся на уровне развития ниже среднего (1.5, 1.7 и 1.6 баллов).

Средний балл каждого участника поможет нам реализовать индивидуальный подход в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Ни у кого не наблюдается высокий и выше среднего уровни развития мыслительных операций. Средний уровень развития мыслительных операций мы видим у 31% испытуемых (4 чел.). Уровень развития мыслительных операций ниже среднего у 23% испытуемых (3 чел.). И низкий уровень развития мыслительных операций мы выявили у 46% испытуемых (6 чел.).

Таким образом, проанализировав результаты обследования таких мыслительных операций как, анализ, синтез, сравнение, обобщение, мы пришли к выводу, что после выявления актуального уровня развития мыслительных операций у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием старшего дошкольного возраста, испытуемые нуждаются в проведении коррекционно-развивающей работы.

После проведения всех исследований для того, чтобы увидеть роль уровня развития мыслительных операций в развитии и формировании компонентов речевой системы нами была составлена сводная Таблица 18, где представлены результаты обоих исследований.

Таблица 18

Сводная таблица результатов исследования уровней развития речевой системы и мыслительных операций

| № | ФИО | Показатели развития речевой системы | Уровни | Показатели развития уровня мыслительных операций | Уровни |
|----|--------------------|-------------------------------------|--------|--|--------|
| 1 | Артем Б. | 1.6 | НС | 1.2 | Н |
| 2 | Вероника В. | 2 | С | 2.1 | С |
| 3 | Самат Б. | 1.3 | Н | 1.2 | Н |
| 4 | Данил П. | 2.1 | С | 2 | С |
| 5 | Захар К. | 1.3 | Н | 1.2 | Н |
| 6 | Евгения К. | 1.8 | НС | 1.2 | Н |
| 7 | Миша Ш. | 1.3 | Н | 1.5 | НС |
| 8 | Валерия Б. | 2.1 | С | 2.1 | С |
| 9 | Игорь С. | 2.3 | С | 1.6 | НС |
| 10 | Глеб И. | 1.6 | НС | 1.6 | НС |
| 11 | Кирилл Т. | 1.2 | Н | 1.1 | Н |
| 12 | Семен П. | 2 | С | 2 | С |
| 13 | София С. | 1.3 | Н | 1 | Н |
| | Средний бал группы | 1.7 | НС | 1.5 | НС |

Анализируя среднегрупповые значения по критерию оценивания уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста и по критерию оценивания уровня развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, мы можем сделать вывод о том, что показатели как речевого развития (1.7 балла), так и развития уровня мыслительных операций (1.5 балла) находятся на уровне ниже среднего.

Не совпадают уровни развития исследуемых компонентов у 30% испытуемых (4 чел.). Одинаковый уровень речевого развития и уровень развития мыслительных операций показали 70% испытуемых (9 чел.)

При этом Артем Б. и Евгения К. имеют более высокий уровень речевого развития (ниже среднего), чем уровень развития мыслительных операций (низкий). Игорь С. тоже имеют более высокий уровень речевого развития, чем уровень развития мыслительных операций. Речевое развитие у него находится на среднем уровне, а развитие мыслительных операций на уровне ниже среднего. А у Миши Ш. наоборот более высокий уровень развития мыслительных операций (ниже среднего), чем уровень речевого развития (низкий).

Так же представим сводные результаты логопедической и психолого-педагогических диагностик в виде графика на рисунке 3. Графическое представление результатов дает возможность нам наглядно убедиться в тесной взаимосвязи развития двух компонентов психики: речь и мыслительные операции.

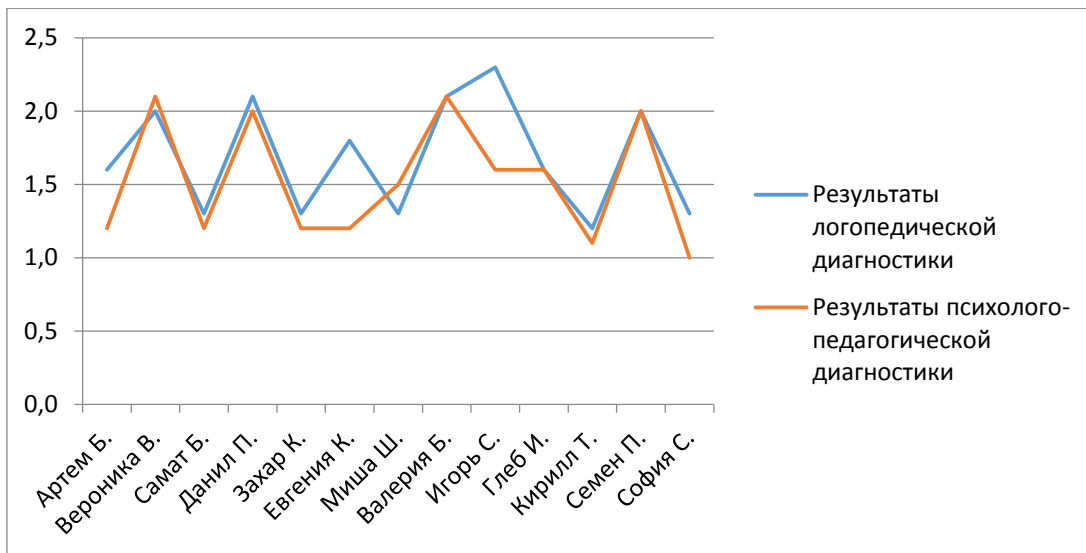


Рис. 3. График результатов логопедической и психолого-педагогических диагностик

Исходя из полученных результатов, мы можем сделать вывод, что преобразования в мышлении дошкольника прежде всего связаны с тем, что устанавливаются все более тесные взаимосвязи с речью. Такие взаимосвязи приводят к бурному развитию мыслительных операций. И отсюда следует, что развитие двух компонентов психики – речь и мыслительные операции – взаимообусловлено. Именно поэтому комплексное психолого-педагогическое сопровождение, в рамках которого мы работаем не только над преодолением недостатков речи, но и развиваем психические процессы поможет быстрее достигать положительных результатов в коррекционной работе.

2.3. Реализация педагогических условий формирования мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с ФФН

Первый *диагностический этап* реализации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного с фонетико-фонематическим недоразвитием был описан нами в п. 2.1 и п. 2.2., где представлены результаты диагностических исследований.

В данном параграфе мы детально представим описание информационно-организационного и коррекционно-методического этапов.

На информационно-организационном этапе нами был осуществлен отбор содержания, методов и приемов коррекционно-развивающего воздействия. Они подбирались со знанием особенностей развития детей с ФФН, их речевых и мыслительных способностей. Также учитывался ведущий вид деятельности ребенка старшего дошкольного возраста. Ведущий вид деятельности дошкольника – игровая деятельность. Именно поэтому различные игры, конструирование, лепка, рисование, способствует развитию у него таких мыслительных операций, как обобщение, сравнение, анализ, синтез, а также установление причинно-следственных связей, понимание взаимозависимостей, способность рассуждать. Весь материал был подобран в соответствии с программой коррекции фонетико-фонематического недоразвития. То есть во время проведения упражнений на развитие мыслительных операций используется материал с автоматизируемыми звуками. Были подобраны следующие приемы коррекционно-развивающего воздействия:

- игры: дидактические, подвижные и настольные;
- продуктивная деятельность детей: рисование, лепка, аппликации, конструирование;
- упражнения с использованием ИКТ: презентации, логопедические игры, игры на развитие высших психических функций.

На основе анализа диагностических данных логопедической и психолого-педагогической диагностик была проведена индивидуализация работы развитию мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Для детей с низкими показателями развития операции *анализа и синтеза* проводились подгрупповые занятия.

Например, у четверых детей (Самат Б., Евгения К., Кирилл Т. и София С.) был выявлен низкий уровень операции *анализа* на базе слухового и зрительного восприятия. Для этих детей проводились подгрупповые занятия

на развитие аналитической способности, в которые включались упражнения такие как, дорисовать в пустом квадратике кружочки по образцу, на картинке найти только большие черные круги и посчитать их, узнать предмет на слух по заданным признакам.

Другой пример, низкие показатели развития операции *синтеза* в результате исследования были обнаружены у двух детей (Захар К., София С.). Для этих детей на подгрупповых занятиях были использованы следующие упражнения: дать ответ на вопрос чем похожи и чем отличается пальто и шуба, четвертый лишний, продолжить перечень предметов.

Для детей с низкими показателями развития операции *сравнения и обобщения* проводились индивидуальные занятия

Так, операция *сравнения* у Данила П. не соответствует показателям возрастной нормы. Поэтому на индивидуальных занятиях с ним особое внимание уделялось развитию именно этой операции: найди отличия на картинках, найди на рисунке два одинаковых предмета.

При анализе результатов диагностики уровня развития обобщения Артем Б. показал один из самых низких результатов, поэтому на его индивидуальных занятиях мы использовали следующие упражнения для развития операции *обобщения*: из четырех слов объедини три по смыслу, найди всю мебель на картинке, назови одним словом все слова, что скажу.

Кроме того, при обследовании уровня речевого развития детей, были выявлены низкие показатели в развитии моторики у одного ребенка (Кирилл Т.), это показатели уровня развития общей, мелкой и артикуляционной моторики. Для этого ребенка были подготовлены дополнительные рекомендации воспитателям и родителям для стимулирования развития моторного компонента в повседневной жизни.

Ключевая роль в реализации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическими нарушениями отводится логопеду. Логопед проводил индивидуальные, подгрупповые и фронтальные занятия по коррекции

речевых нарушений. В структуру этих занятий встраивалась работа по развитию мыслительных операций. В Таблице 19 приводится фрагмент плана коррекционной работы по развитию речи и мыслительных операций детей с фонетико-фонематическим недоразвития речи.

Таблица 19

План коррекционной работы по развитию речи и мыслительных операций детей с ФФН

| Направление коррекционной работы | Содержание работы по преодолению отклонения речевого развития у детей | Содержание работы по развитию мыслительных операций у детей | Форма проведения занятия |
|--|---|---|-----------------------------------|
| <p>Развитие фонематических процессов речи, развитие аналитико-синтетической деятельности</p> | <p><i>Развитие фонетического восприятия и фонематического слуха:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Знакомство со звуками окружающего мира, их вычленение, узнавание и артикулирование. -Понятие звук, слог, слово. -Знакомство с протяжённостью слов. -Гласные звуки А, О, У, И, Ы, Э. -Интонационное выделение звуков в слоге, слове. -Согласные звуки П, П', Т, К, К', М, М', Л', Х Х', j, С, С', З, З', Б, Б', Г, Г', Т', Д', Т, Д, Ш, Л, Ж, Р, Р', Ч, Ц, Щ -Определение наличия (или отсутствия) заданного звука в слове. -Выделение первого звук из начала слова, последнего – из конца слова. -Различение фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам. <p><i>Формирование функций звукового анализа и синтеза:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Определение отличия в названиях картинок. - Определение места заданного звука в слова -Умение раскладывать картинки в 2 ряда с заданными звуками. -Умение подбирать слова с заданным звуком. | <p>Развитие операции анализа и синтеза. Добавление в каждое занятие по развитию фонетико-фонематической стороны речи упражнения на развитие аналитико-синтетической деятельности.</p> <p><i>Анализ:</i> упр. «Назови свойства», упр. «Раздели по признаку»</p> <p><i>Синтез:</i> упр. «Дорисуй недостающую фигуру», упр. «Выложи фигуру»</p> <p>Предмет или фигура подбирается на основе темы логопедического занятия. (Приложение 2)</p> | <p>Фронтальные и подгрупповые</p> |

| | | | |
|--|---|---|-------------------------------|
| | <p>-Определение последовательности и количества звуков в слове.</p> <p>-Фонематический анализ звукового ряда, состоящего из гласных.</p> <p>- Фонематический анализ звукового ряда, состоящего из согласного и гласного.</p> <p>- Фонематический анализ слова.</p> | | |
| Преодоление нарушения звукопроизношения | <p>Формирование артикуляционных укладов нарушенных звуков.</p> <p>Постановка звуков.</p> <p>Последовательность устранения выявленных дефектов звукопроизношения определяется индивидуально, в соответствии с речевыми особенностями каждого ребенка и индивидуальным перспективным планом. Постановка звуков осуществляется при максимальном использовании всех анализаторов.</p> | Во время работы над звукопроизношением, продолжается развитие мыслительных операций, с помощью упражнений, представленных в Приложении 2 | Индивидуальные |
| Автоматизация и дифференциация поставленных звуков | <p>-Автоматизация звука в слогах (прямых, обратных, со стечением согласных);</p> <p>-Автоматизация звука в словах (в начале слова, середине, конце);</p> <p>-Автоматизация звука в предложениях;</p> <p>-Автоматизация звука в чистоговорках, скороговорках и стихах;</p> <p>-Автоматизация звука в коротких, а затем длинных рассказах;</p> <p>-Автоматизация звука в разговорной речи.</p> <p>- Дифференциация звука.</p> | <p>Развитие операций сравнение и обобщение.</p> <p><i>Сравнение:</i> упр. «Что общего?», упр. «Чем различаются?»</p> <p><i>Обобщение:</i> упр. «Подбери картинку», упр. «Назови группу».</p> <p>Весь материал подбирается на основе автоматизируемого звука. (Приложение 2)</p> | Подгрупповые и индивидуальные |

План реализовывался на логопедических занятиях. Конспект логопедического занятия на автоматизацию звука Р с элементами развития мыслительных операций представлен в Приложении 3.

Психолог согласно своим задачам в реализации психолого-педагогического сопровождения включал в свои занятия развитие мелкой моторики и закрепление звуков, развитие лексики-грамматики, словарного

запаса на занятиях арт-терапией. Занятия были направлены на развитие мыслительных операций – анализа, синтеза, сравнения, обобщения.

Например, заранее заготавливалось несколько рисунков обычных предметов на отработываемый звук: ябЛоко, Ракета, Шапка, ёЖик. Сначала дети описывали предмет, анализировали его, затем детей просили дорисовать детали этих предметов, называя их.

Еще одно упражнение с элементами арт-терапии: дети берут листы формата А4 и простыми карандашами рисуют картинку, на которых все вещи и предметы принадлежат одной группе. Например, ребенок рисует комнату, а в ней разные предметы мебели. Или корзину, которую наполняет фруктами.

На этапе автоматизации звука Р, психолог вместе с детьми, используя приемы нетрадиционной арт терапии, рисует крупной только овощи на звук Р: помидоР, кукуРуза, каРтофель. Помимо закрепления звука, занятие направлено на развитие операции обобщение.

Воспитатель, реализуя свои задачи в рамках психолого-педагогического сопровождения, закрепляет и отрабатывает лексическую тему, которую отрабатывает на своих занятиях логопед. В начале учебного года был составлен тематический план, по совместной работе с воспитателями и родителями. Его фрагмент представлен в Таблице 20.

Таблица 20

Фрагмент тематического плана совместной деятельности логопеда, воспитателя и родителей.

| Логопед | Воспитатель | Родители |
|-----------------|--|---|
| «Фрукты. Сад» | «Фрукты. Сад» - Рассматривание картины «Сбор фруктов». - Игра «Один-много» (<i>развитие операции анализа и сравнения</i>). - Отгадывание загадок о фруктах. - Игра «Заготовим сок на зиму» (<i>упражнять в образовании относительных прилагательных</i>) | - Рассмотреть фруктовые деревья на даче. - Знать, что фруктовые деревья растут в саду. - Закрепить названия фруктов (<i>развитие операции обобщение</i>). |
| «Овощи. Огород» | «Овощи. Огород» - Рассматривание овощей (<i>аналитико-синтетическая деятельность</i>). - Дидактическая игра «Приготовим | - Привлекать детей к сбору овощей на огороде. - Закрепить названия овощей, их характерные признаки |

| | | |
|----------|---|--|
| | салат». - Игра «Угадай, что в руке» - Заучивание загадок об овощах. | (развитие операции обобщение). Игра «Что вырастили на огороде», «Узнай на вкус» |
| «Посуда» | «Посуда» - Рассказ воспитателя о посуде. - Игра «Что лишнее?» (развитие операций анализа и синтеза) - Рассказывание стихотворения С. Капутикян «Маша обедает» - Игра «В чём готовят еду» (употребление предлогов <i>в, на</i>) | - Рассказать детям о назначении посуды, о необходимости бережного отношения к ней. - Игра «Один-много» (развитие операции анализа и сравнения). |

Лексические темы подбирались и сочетались таким образом, чтобы материал, усвоенный при изучении одних тем, обобщался и расширялся при изучении других. Например, темы «Фрукты и овощи», «Грибы и ягоды» находят отражение в теме «Осень», а «Зимующие птицы» и «Дикие животные зимой» – в теме «Зима». Либо они согласуются таким образом, чтобы пройденный материал повторялся, закреплялся в следующей теме. Например, тема «Моя семья» закрепляется при изучении «Моего дома», а на занятиях по теме «Одежда» закрепляются знания по «Мебели». Подобным образом согласуются темы «Транспорт» и «Животные жарких стран», «Библиотека» и «Сказки» и др.

Отработанные логопедом на фронтальных и индивидуальных занятиях речевые навыки закреплялись воспитателем не только во время занятий, но и во всех режимных моментах. Ведь воспитатель находится с детьми в самой разной обстановке: в раздевалке, спальне, игровом уголке и др. Он работает с детьми весь день и имеет возможность многократно повторять наработанный логопедом речевой материал, повторять и закреплять новые слова, без чего нельзя ввести их в самостоятельную речь.

Родителям регулярно выдавались домашние задания в соответствии с планом, в печатном виде, в видеоформате, объяснялись задания и занятия с помощью буклетов и видеоконсультаций.

На коррекционно-методическом этапе была реализована методическая поддержка участников психолого-педагогического сопровождения. Были

использованы как индивидуальные, так и групповые формы работы. Так же были проведены консультации, мастер-классы, открытые занятия, совместные мероприятия (подготовка, проведение, анализ), информационная поддержка: буклеты, презентации, видеоконсультации.

Содержание методической поддержки участников психолого-педагогического сопровождения представлены в Таблице 21.

Таблица 21

Содержание методической поддержки участников психолого-педагогического сопровождения

| Форма методической поддержки | Содержание | Кому адресовано | Кто реализует |
|------------------------------|---|-----------------|--------------------------------|
| Индивидуальная консультация | Разработка стратегии ППС, отбор содержания, методов и приемов развития речевого компонента, с учетом особенностей развития детей с ФФН, планирование совместной работы. | Психолог | Логопед |
| Индивидуальная консультация | Отбор содержания коррекционной работы по развитию мыслительных операций у детей с ФФН. | Логопед | Психолог |
| Индивидуальная консультация | Информирование об особенностях в воспитании и обучении детей с низким уровнем развития речевых компонентов и низким уровнем сформированности мыслительных операций. | Воспитатель | Логопед, психолог |
| Групповая консультации | Информационная подготовка к проведению ППС, состоящая из ответов на вопросы: Что с ребенком и почему? Что делать дальше? Как это делать дальше? Информирование об особенностях развития речевой системы в целом и о возможных ее расстройствах, а также о последствиях этих расстройств. | Родители | Логопед, психолог |
| Индивидуальная консультация | Индивидуальная информация о результатах исследования уровней развития речевой системы и мыслительных операций. Оказание психологической поддержки и повышение родительской компетентности. Обсуждение важности выполнения домашних | Родители | Логопед, психолог, воспитатель |

| | | | |
|---|--|---------------------------------|--------------------------------|
| | индивидуальных заданий и контроль за их усвоением. | | |
| Мастер-класс | Организация условий для повышения профессиональной компетентности педагогов по вопросам развития речи и мыслительных операций. | Воспитатель | Логопед, психолог |
| Совместный праздник | Подготовка, проведение, анализ. Пропаганда педагогических знаний родителям о важности развития как речевого компонента, так и развитии мыслительных операций. | Родители | Логопед, психолог, воспитатель |
| Групповые и индивидуальные консультации с использованием ИКТ, мессенджеров(viber) | Наглядное представление и показ упражнений для домашнего задания, более подробное объяснения хода их выполнения, показ приемов направленных на развитие мыслительных операций | Родители | Логопед, психолог |
| Открытое занятие | Во время совместной образовательной деятельности, направленной на повышение профессиональной компетенции, делиться наработками, приемами и знаниями. | Родители, психолог, воспитатель | Логопед |
| Информационные буклеты | Буклет с подробным описанием артикуляционных упражнений и правильной техникой их выполнения (Приложение 4). Буклет с различными приемами и играми на развитие мыслительных операций дома, на улице и в дороге. | Родители, воспитатель | Логопед |
| Компьютерные презентации | Упражнения для постановки и автоматизация звуков. Различные задания на развитие мыслительных операций. | Родители | Логопед |
| Конференция педагогических работников | Было проведено выступление с докладом на тему: «Роль формирования мыслительных операций у детей с ФФН» | Логопед, психолог, воспитатель | Логопед |
| Оформление информационных стендов | В завершении ППС, после проведения контрольной диагностики, давались общие рекомендации по закреплению полученных положительных результатов от коррекционно-развивающего воздействия. | Родители | Логопед, психолог |

На четвертом *обобщающем* этапе психолого-педагогического сопровождения была проведена контрольная диагностика динамики речевого развития и уровня развития мыслительных операций. На повторном

внутреннем консилиуме были подведены результаты и разработаны дальнейшие рекомендации для родителей.

Таким образом, в процессе психолого-педагогического сопровождения нами была осуществлена реализация комплекса педагогических условий формирования мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Все участники психолого-педагогического сопровождения выполнили поставленные перед ними задачи.

2.4. Результаты экспериментальной работы

Для проверки эффективности проведенной нами реализации педагогических условий развития мыслительных операций в процессе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием был проведён контрольный эксперимент. Он проводился по методике констатирующего эксперимента, содержание которого представлено во 2 главе.

Были повторно проведены два диагностических обследования: проведена логопедическая диагностика, адаптированная для обследования детей с фонетико-фонематическим недоразвитием старшего дошкольного возраста и методика психолого-педагогического обследования уровня развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Изучая полученные данные, мы смогли наглядно увидеть положительную динамику.

Сначала нами были рассмотрены результаты повторного логопедического обследования актуального уровня развития компонентов языковой системы, которые представлены в Таблице 22.

Таблица 22

Сравнительные результаты повторно проведенной логопедической диагностики

| № | ФИО | Моторика | | Фонематические процессы | | Звукопроизношение | | Слоговая структура слова | | Средний балл каждого участника | | Уровни | |
|----|---------------------|-----------------|--------------------|-------------------------|--------------------|-------------------|--------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------------|--------------------|-----------------|--------------------|
| | | До эксперимента | После эксперимента | До эксперимента | После эксперимента | До эксперимента | После эксперимента | До эксперимента | После эксперимента | До эксперимента | После эксперимента | До эксперимента | После эксперимента |
| 1 | Аргем Б. | 1.5 | 2 | 1 | 2 | 1 | 3 | 3 | 3 | 1.6 | 2.5 | НС | ВС |
| 2 | Вероника В. | 2 | 2.5 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2.6 | С | ВС |
| 3 | Самат Б. | 1.5 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1.3 | 2.2 | Н | С |
| 4 | Данил П. | 2 | 3 | 1.5 | 2.5 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2.1 | 2.8 | С | ВС |
| 5 | Захар К. | 1.5 | 2 | 1 | 1.5 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1.3 | 2.1 | Н | С |
| 6 | Евгения К. | 1.5 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 1.8 | 2.5 | НС | ВС |
| 7 | Миша Ш. | 1.5 | 2.5 | 1 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1.3 | 2.6 | Н | ВС |
| 8 | Валерия Б. | 2 | 3 | 1.5 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2.1 | 2.7 | С | ВС |
| 9 | Игорь С. | 2.5 | 3 | 2 | 2.5 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2.3 | 2.8 | С | ВС |
| 10 | Глеб И. | 1.5 | 2 | 1 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1.6 | 2.5 | НС | ВС |
| 11 | Кирилл Т. | 1 | 2 | 1 | 1.5 | 1 | 2 | 2 | 3 | 1.2 | 2.1 | Н | С |
| 12 | Семен П. | 2 | 3 | 1 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2.7 | С | ВС |
| 13 | Софья С. | 1.5 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1.3 | 1.8 | Н | НС |
| | Средний балл группы | 1.6 НС | 2.3 С | 1.1 Н | 2 С | 1.5 НС | 2.4 С | 2.5 ВС | 2.9 ВС | | | | |

В результате повторного исследования среднегрупповой бал дает нам возможность увидеть те компоненты речевого развития, которые теперь имеют более высокий уровень развития. Так теперь мы видим, что средний уровень развития имеют: состояние моторики, фонематические процессы и звукопроизношение. А вот состояние слоговой структуры находится на уровне выше среднего, но при этом у 92% испытуемых (12 чел.) состояние слоговой структуры слова находится на высоком уровне и далее больше в коррекции не нуждается.

Ни у кого не наблюдается ни высокий, ни низкий уровень речевого развития. Уровень выше среднего есть теперь у 69% испытуемых (9 чел.), а до реализации психолого-педагогического сопровождения такого уровня не было отмечено. Средний уровень речевого развития мы видим у 24% испытуемых (3 чел.), а было у 38% испытуемых (5 чел.). Уровень речевого развития ниже среднего у 7% испытуемых (1 чел.), было у 24% испытуемых (3 чел.).

Артем Б, Евгения К. и Глеб И. добились высоких результатов и смогли с уровня ниже среднего поднять свои результаты до уровня выше среднего. Так же у Артема Б. звукопроизношение стало соответствовать возрастным показателям нормы. Данил П., значительно улучшил свои показатели, особенно при исследовании уровня фонематического анализа и синтеза.

Исходя из данных первичной диагностики и контрольного этапа эксперимента, мы утвердились во мнении, что уровни сформированности основных компонентов речевого развития детей старшего дошкольного возраста с ФФН изменились. Рассмотрим изменение среднегрупповых показателей компонентов речевого развития графически на Рисунке 4.

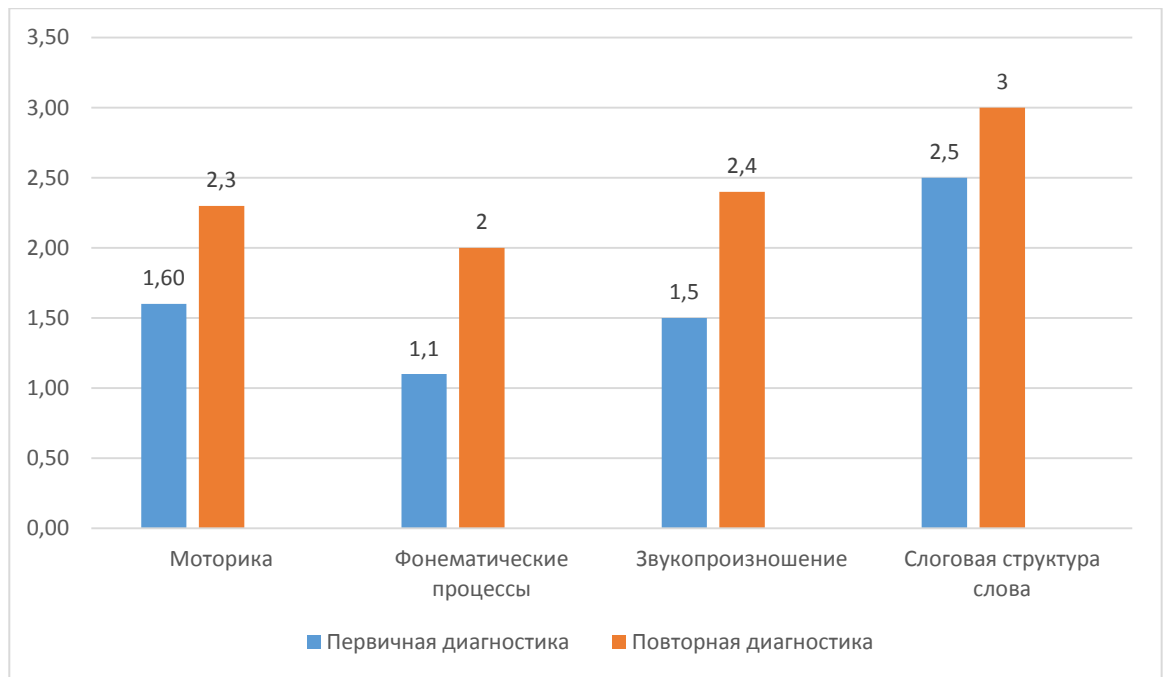


Рис. 4 Изменение среднегрупповых показателей компонентов речевого развития

Проанализировав и сравнив значения, мы видим, что каждый речевой компонент стал обладать более высоким уровнем развития. Показатели состояния моторики улучшились на 0,7 баллов, показатели состояния фонематических процессов увеличились на 0,9 баллов, показатели уровня развития звукопроизношения – на 0,9 баллов, а слоговая структура слова практически стала соответствовать возрастной норме и увеличилась на 0,4 балла.

После повторного изучения особенностей развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, мы представили результаты в Таблице 23.

Таблица 23

Сравнительные результаты повторно проведенной психолого-педагогической диагностики

| № | ФИО | Анализ | | Синтез | | Сравнение | | Обобщение | | Средний балл каждого участника | | Уровни | |
|----|---------------------|-----------------|--------------------|-----------------|--------------------|-----------------|--------------------|-----------------|--------------------|--------------------------------|--------------------|-----------------|--------------------|
| | | До эксперимента | После эксперимента | До эксперимента | После эксперимента | До эксперимента | После эксперимента | До эксперимента | После эксперимента | До эксперимента | После эксперимента | До эксперимента | После эксперимента |
| 1 | Артем Б. | 1.5 | 2 | 1.5 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1.2 | 2 | Н | С |
| 2 | Вероника В. | 2 | 2.5 | 2.5 | 3 | 2 | 2.5 | 2 | 2.5 | 2.1 | 2.6 | С | ВС |
| 3 | Самат Б. | 1 | 2 | 1.5 | 2 | 1.5 | 2 | 1 | 2 | 1.2 | 2 | Н | С |
| 4 | Данил П. | 1.5 | 2.5 | 2.5 | 3 | 2.5 | 3 | 1.5 | 2.5 | 2 | 2.6 | С | ВС |
| 5 | Захар К. | 1.5 | 2 | 1 | 1.5 | 1.5 | 2 | 1 | 2 | 1.2 | 1.8 | Н | НС |
| 6 | Евгения К. | 1 | 2 | 1.5 | 2.5 | 1.5 | 2 | 1 | 2 | 1.2 | 2.1 | Н | С |
| 7 | Миша Ш. | 1.5 | 2.5 | 1.5 | 2.5 | 1.5 | 2 | 1.5 | 2.5 | 1.5 | 2.3 | НС | С |
| 8 | Валерия Б. | 2.5 | 3 | 2 | 2.5 | 2 | 2.5 | 2 | 3 | 2.1 | 2.7 | С | ВС |
| 9 | Игорь С. | 1.5 | 2.5 | 2 | 2.5 | 2 | 2.5 | 1 | 2.5 | 1.6 | 2.5 | НС | ВС |
| 10 | Глеб И. | 1.5 | 2 | 1.5 | 2 | 1.5 | 2 | 2 | 2.5 | 1.6 | 2.1 | НС | С |
| 11 | Кирилл Т. | 1 | 2 | 1.5 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1.1 | 2 | Н | С |
| 12 | Семен П. | 2.5 | 3 | 2 | 2.5 | 2 | 3 | 1.5 | 2.5 | 2 | 2.6 | С | ВС |
| 13 | Софья С. | 1 | 1.5 | 1 | 1.5 | 1 | 1.5 | 1 | 2 | 1 | 1.6 | Н | НС |
| | Средний балл группы | 1.5 НС | 2.2 С | 1.7 НС | 2.2 С | 1.6 НС | 2.2 С | 1.3 Н | 2.6 В | | | | |

По результатам повторного исследования, с помощью среднегруппового балла, мы можем выявить те мыслительные операции, которые теперь имеют более высокий уровень развития. Так теперь мы видим, что средний уровень развития имеют: анализ, синтез, сравнение. Высокий уровень развития теперь мы можем наблюдать у мыслительной операции обобщение.

Ни у кого не наблюдается высокий и низкий уровни развития мыслительных операций. Уровень выше среднего есть теперь у 38% испытуемых (5 чел.), а до нашей целенаправленной работы такого уровня не было отмечено. Средний уровень развития мыслительных операций мы видим у 46% испытуемых (6 чел.), а был у 31% испытуемых (4 чел.). Уровень развития мыслительных операций ниже среднего теперь мы видим у 16% испытуемых (2 чел.), тогда как в начале экспериментальной работы у 23% испытуемых (3 чел.).

Кирилл Т. достиг очень хороших результатов и его уровень развития мыслительных операций поднялся с низкого сразу на средний. Данил П. и Игорь С. значительно улучшили свои показатели уровня развития в анализе и обобщении. Семен П. в уровне сформированности анализа и сравнения достиг показателей возрастной нормы. Валерия Б. показала такие же положительные результаты в уровне сформированности анализа и обобщения.

Рассмотрев данные первичной диагностики и контрольного этапа эксперимента, мы утвердились во мнении, что уровни развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием, нами были замечены положительные изменения. Рассмотрим изменение среднегрупповых показателей психолого-педагогической диагностики графически на Рисунке 5.

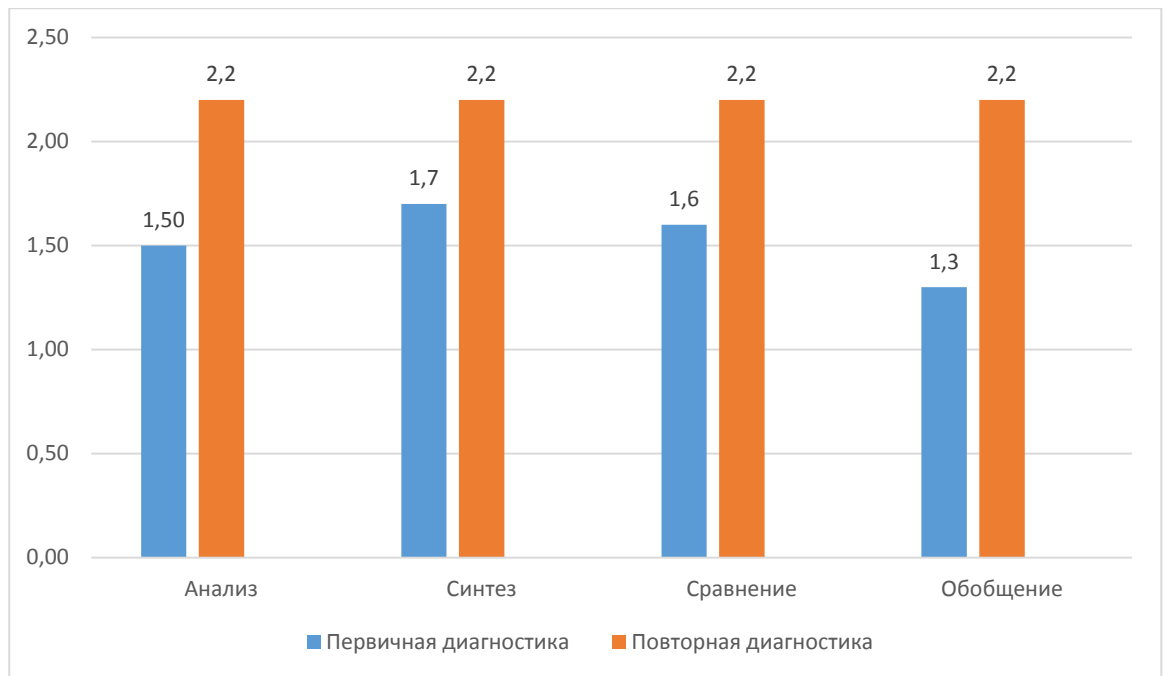


Рис. 5 Изменение среднегрупповых показателей психолого-педагогической диагностики развития

Внимательно изучив и сравнив значения, мы видим, что каждая мыслительная операция стала иметь более высокий уровень сформированности. Результаты анализа улучшились на 0,7 баллов, показатели синтеза увеличились на 0,5 баллов, показатели сравнения – на 0,6 баллов, а показатели обобщения дали самую положительную динамику и увеличились на 1,3 балла.

После проведения всех этапов повторного исследований для того, чтобы еще раз убедиться во взаимосвязи уровня развития мыслительных операций и уровня сформированности речевых компонентов, мы соотнесли все итоговые результаты в Таблице 24.

Сводная таблица результатов повторного исследования уровней развития речевой системы и мыслительных операций первичной и повторной диагностик

| № | ФИО | Показатели развития речевой системы | | Уровни | | Показатели развития уровня мыслительных операций | | Уровни | |
|----|--------------------|-------------------------------------|--------------------|-----------------|--------------------|--|--------------------|-----------------|--------------------|
| | | До эксперимента | После эксперимента | До эксперимента | После эксперимента | До эксперимента | После эксперимента | До эксперимента | После эксперимента |
| 1 | Артем Б. | 1.6 | 2.5 | НС | ВС | 1.2 | 2 | Н | С |
| 2 | Вероника В. | 2 | 2.6 | С | ВС | 2.1 | 2.6 | С | ВС |
| 3 | Самат Б. | 1.3 | 2.2 | Н | С | 1.2 | 2 | Н | С |
| 4 | Данил П. | 2.1 | 2.8 | С | ВС | 2 | 2.6 | С | ВС |
| 5 | Захар К. | 1.3 | 2.1 | Н | С | 1.2 | 1.8 | Н | НС |
| 6 | Евгения К. | 1.8 | 2.5 | НС | ВС | 1.2 | 2.1 | Н | С |
| 7 | Миша Ш. | 1.3 | 2.6 | Н | ВС | 1.5 | 2.3 | НС | С |
| 8 | Валерия Б. | 2.1 | 2.7 | С | ВС | 2.1 | 2.7 | С | ВС |
| 9 | Игорь С. | 2.3 | 2.8 | С | ВС | 1.6 | 2.5 | НС | ВС |
| 10 | Глеб И. | 1.6 | 2.5 | НС | ВС | 1.6 | 2.1 | НС | С |
| 11 | Кирилл Т. | 1.2 | 2.1 | Н | С | 1.1 | 2 | Н | С |
| 12 | Семен П. | 2 | 2.7 | С | ВС | 2 | 2.6 | С | ВС |
| 13 | София С. | 1.3 | 1.8 | Н | НС | 1 | 1.6 | Н | НС |
| | Средний бал группы | 1.7 | 2.4 | НС | С | 1.5 | 2.1 | НС | С |

Анализируя повторно полученные среднегрупповые значения по критерию оценивания уровня речевого развития детей старшего дошкольного возраста и по критерию оценивания уровня развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, мы можем сделать вывод о том, что теперь показатели как речевого развития (2.4 балла), так и развития уровня мыслительных операций (2.1 балла) находятся на среднем уровне. То есть благодаря нашей работе, речевое развитие и уровень развития мыслительных операций перешло у всей группы на новый, более высокий уровень. Следует отметить, что ни один компонент диагностируемых нами психических функций у старших дошкольников высокого уровня не достиг.

Не совпадают уровни развития исследуемых компонентов у 46% испытуемых (6 чел.). Одинаковый уровень речевого развития и уровень

развития мыслительных операций показали 54% испытуемых (7 чел.). При этом у всех уровень речевого развития выше, чем уровень развития мыслительных операций. То есть, то что мы работали над развитием анализа, синтеза, сравнения, обобщения, дало качественный скачок речевому развитию.

Так же представим сводные результаты первичной и повторной логопедической и психолого-педагогических диагностик в виде графика на Рисунке 6. Графическое представление результатов дает возможность нам наглядно убедиться в тесной взаимосвязи развития двух компонентов психики: речь и мыслительные операции.

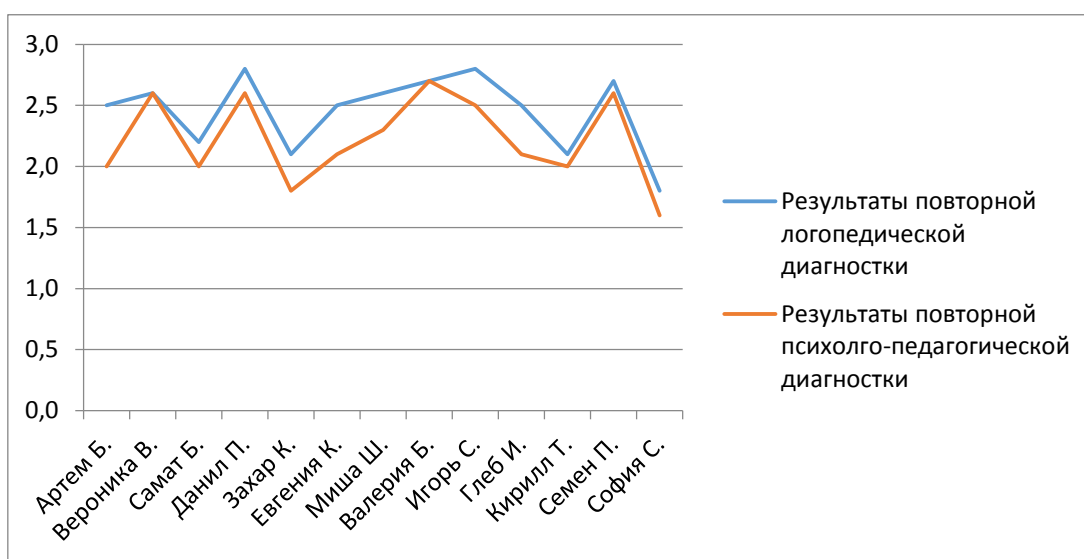


Рис. 6 График результатов повторной логопедической и психолого-педагогических диагностик

Очевидно, что изменение количественных показателей связано с тем, что старшие дошкольники, демонстрировавшие на этапе первичной диагностики низкие уровни, перешли на более высокий уровень как в развитии речи, так и в развитии уровня мыслительных операций. Развитие носило планомерный характер и при этом затрагивало все изучаемые компоненты. При сопоставлении результатов стадии первичной диагностики и контрольной стадии исследования, с полной уверенностью можно констатировать положительную динамику в развитии речи и мыслительных

операций. Организация психолого-педагогического воздействия сделала возможным для большинства детей переход на более высокий уровень развития речевых компонентов и более высокий уровень сформированности мыслительных операций.

Таким образом, положительная динамика в преодолении фонетико-фонематического недоразвития речи и повышение уровня сформированности мыслительных операций подавляющего большинства детей старшего дошкольного возраста, участвовавших в эксперименте, свидетельствует об успешной реализации нами комплекса педагогических условий развития мыслительных операций в процессе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Выводы по 2 главе

Реализовав экспериментальную работы по развитию мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с ФФН в процессе психолого-педагогического сопровождения и проанализировав результаты, мы можем сделать ряд выводов.

Нами была проведена диагностика для выявления актуального уровня развития компонентов речевой системы у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием дошкольного возраста, с исследования которой входили такие компоненты речи как, состояние моторики, фонематические процессы, состояние звукопроизношения и слоговой структуры слова. Изучив и проанализировав результаты, мы увидели значительные отставания в уровнях развития от возрастной нормы. А значит данная категория детей нуждается в проведении коррекционно-развивающей работы.

Для выявления оценки актуального уровня развития мыслительных операций – анализа, синтеза, сравнения, обобщения – у детей с ФФН дошкольного возраста, нами была проведена психолого-педагогическая диагностика. После глубокого анализа результатов, мы пришли к выводу, что участники экспериментальной группы нуждаются в развитии мыслительных операций. Для того, чтобы увидеть роль уровня развития мыслительных операций в развитии и формировании компонентов речевой системы нами были сопоставлены результаты двух исследований. Благодаря этому стала очевидна тесная взаимосвязь двух компонентов психики – речи и мыслительных операций. И стала очевидна необходимость проведения комплексного психолого-педагогического сопровождения, в рамках которого мы работаем не только над преодолением недостатков речи, но и развиваем психические процессы.

В процессе психолого-педагогического сопровождения нами была осуществлена реализация комплекса педагогических условий формирования мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. В этот комплекс входило 3 группы

педагогических условий: диагностические, коррекционно-развивающие, организационно-методические. Реализовывались они поэтапно всеми участниками психолого-педагогического сопровождения.

Для оценки эффективности проведенной нами реализации комплекса педагогических условий формирования мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи нами была проведена контрольная диагностика динамики речевого развития и уровня развития мыслительных операций. После тщательного сравнения и анализа результатов мы констатировали положительную динамику в преодолении фонетико-фонематического недоразвития речи и повышение уровня сформированности мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста, участвовавших в эксперименте. Такие результаты говорят об успешной реализации нами комплекса педагогических условий развития мыслительных операций в процессе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Заключение.

Целью нашей исследовательской работы стала необходимость теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить педагогические условия развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием в процессе психолого-педагогического сопровождения. Для достижения этой цели в начале нашей исследовательской работы нами были поставлены задачи, которые были выполнены в ходе исследования.

Первая задача включала в себя анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования. Проанализировав философскую, клиническую, психологическую, педагогическую, логопедическую и методическую литературу по проблеме развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в процессе психолого-педагогического сопровождения мы сделали выводы, что для формирования речевого развития в соответствии с возрастными нормами, большое значение играет на каком уровне развития находится мышление. Недоразвитие таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение находится в прямой связи с нарушением речи, так недоразвитие анализа и синтеза имеет непосредственное влияние на недоразвитие фонематических анализа и синтеза. Из вышесказанного можно заключить, что для преодоления фонетико-фонематического недоразвития речи необходимо включать в коррекционный процесс развитие мыслительных операций.

Вторая задача заключалась в выявлении особенности развития мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. Теоретически изучив и проанализировав клинико-психолого-педагогическую характеристику детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи можно сделать вывод, что дети данной категории отстают в развитии всех высших психических функций – мышления, памяти, внимания. Протекание

мыслительных операций также имеет свои особенности: замедленность, трудности в понимании, несформированная аналитико-синтетическая деятельность, что оказывает отрицательное влияние на развитие в целом, ведь посредством аналитико-синтетической деятельности происходит формирование звукопроизношения. Недостаточность анализа или синтеза у детей с ФФН сказывается на развитии не только произношения в целом, но и на развитии других психических функций.

Для решения третьей задачи нам было необходимо определить педагогические условия для реализации психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. После подробного рассмотрения проблемы исследования, мы пришли к выводу, что необходимо разработать комплекс педагогических условий формирования мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в рамках психолого-педагогического сопровождения. Нами были выделены три группы условий: диагностические, коррекционно-развивающие, организационно-методические, которые поэтапно реализовывались в процессе психолого-педагогического сопровождения. В ходе психолого-педагогического сопровождения отбираются, разрабатываются различные методы и приемы коррекционно-развивающего воздействия, направленных на преодоление трудностей не только в речевом компоненте, но и на развитие высших психических функций в целом. Определяются задачи каждого участника психолого-педагогического сопровождения, оказывается методическая поддержка. Для большей наглядности нами была разработана модель процесса реализации комплекса педагогических условий развития мыслительных операций в процессе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ФФН.

Четвертая задача заключалась в необходимости экспериментально проверить эффективность комплекса педагогических условий развития

мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием в процессе психолого-педагогического сопровождения. Для этого с помощью логопедической и психолого-педагогической диагностики нами была выявлена экспериментальная группа детей старшего дошкольного возраста, нуждающихся в коррекционном воздействии. На внутреннем консилиуме, всеми участниками психолого-педагогического сопровождения были определены направления, формы, содержание, методы и приемы коррекционно-развивающего воздействия. Далее каждый участник приступил к реализации своей части. На каждом этапе реализации оказывалась методическая поддержка, вся работа происходила в регулярном взаимодействии участников процесса. Все участники психолого-педагогического сопровождения выполнили поставленные перед ними задачи.

Для проверки эффективности проведенной нами реализации комплекса педагогических условий развития мыслительных операций в процессе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием был проведён контрольный эксперимент. После тщательного сравнения и анализа результатов, мы констатировали положительную динамику в преодолении фонетико-фонематического недоразвития речи и повышение уровня сформированности мыслительных операций у детей старшего дошкольного возраста, участвовавших в экспериментальной группе. Очевидно, что изменение количественных показателей связано с тем, что старшие дошкольники, демонстрировавшие на этапе первичной диагностики низкие уровни, перешли на более высокий уровень как в развитии речи, так и в развитии уровня мыслительных операций. Так как развитие носило планомерный характер и при этом затрагивало все изучаемые компоненты. Такие результаты говорят об успешной реализации нами комплекса педагогических условий развития мыслительных операций в процессе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного

возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. То есть благодаря нашей работе, речевое развитие и уровень развития мыслительных операций перешло у всей группы на новый, более высокий уровень. Стоит отметить, что у всех детей экспериментальной группы уровень речевого развития значительно повысился и стал выше, чем уровень развития мыслительных операций. То есть, то что мы работали над развитием анализа, синтеза, сравнения, обобщения, дало качественный скачок речевому развитию.

Обобщая результаты нашей исследовательской работы, можно говорить о том, что выдвинутая нами гипотеза утверждающая, что преодоление фонетико-фонематического недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста будет более эффективным, если процесс психолого-педагогического сопровождения будет реализован с учетом комплекса условий для развития мыслительных операций этих детей - диагностических, коррекционно-развивающих, организационно-методических - подтверждена, цель исследования достигнута, задачи решены.

Библиографический список

1. Алексеева, М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. - М. : Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
2. Альманах научно-исследовательских работ студентов факультета педагогики и психологии детства ПГГПУ. Выпуск 3 / под ред. О. В. Прокументик, О. Р. Ворошникова, Л. Р. Лизунова. - Пермь, 2015. - 222 с.
3. Бадалян, Л. О. Невропатология: Учебник для студ. дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений / Л. О. Бадалян – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 332 с.
4. Боскис, Р. М. Развитие письменной речи в начальных классах школы слабослышащих. Пособие для учителя / Р. М. Боскис, Л. Е. Фингерман. - М. : Советский спорт, 2004. - 304 с: ил.
5. Брушлинский, А. В. Субъект: мышление, учение, воображение / А. В. Брушлинский. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2008.– 406 с.
6. Введение в психологию / Под общ. ред. проф. А.В. Петровского. - М. : Академия, 1997. - 496 с.
7. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов / Т. Г. Визель - М. : АСТ Астрель Транзиткнига, 2005.- 384 с.
8. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. / Г. А. Волкова. - СЕЮ. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004 — 144 с
9. Волынкин, В. И. Педагогическое сопровождение в социокультурной деятельности: монография /В. И. Волынкин. - Астрахань: Астраханский ун-т, 2011. — 229 с.
10. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл, 2004. – 512 с.

11. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. - М. : Лабиринт, 1999. – 352 с.
12. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. - М.: Педагогическое общество России, 2003. — 512 с.
13. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. - СПб. : Изд-во «Творческий центр Сфера», 2007. - 470 с.
14. Глухов, В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. - М. : АСТ: Астрель, 2005. — 351с.
15. Голубева, Г. Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников / Г.Г. Голубева. – СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 183 с.
16. Голубева, Г. Г. Нарушения фонетической стороны речи у дошкольников с ЗПР / Г. Г. Голубева // Логопед в детском саду. – 2006. – № 4. – С. 16–21.
17. Гуменная, Г. С. Расстройства речи и методы их устранения / Под ред. С. С. Ляпидевского. – М.: Министерство Просвещения РСФСР, 1975. – 196с.
18. Давыдов, В. В. Наследие Л.С. Выготского и теория деятельности / В. В. Давыдов // Альманах «Восток». – 2005. - № 100. – С. 20-29.
19. Денисова, О. А. Детская логопсихология / О. А. Денисова, Т. В. Захарова, В. Н. Поникарова. - М. : ВЛАДОС, 2008. — 175 с.
20. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / Под ред. Е. А. Стребелевой. – М. : Полиграф сервис, 1998. – 336 с.
21. Детская психология / под ред. Б. Д. Эльконина. - 4-е изд., стер. - М. : Издательский центр «Академия», 2007. — 384 с.
22. Детство в современном мире: материалы Всерос. студ. науч. практ. конф. молодых ученых и студентов / под общ. ред. О. Р. Ворошиной. – Пермь, 2014. – 298 с.
23. Дубровина, И. В. Психология / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан. - М. : Издательский центр «Академия», 2004. - 464 с.

24. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л. Н. Ефименкова. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 358 с.
25. Жинкин, Н. И. Интеллект, язык, речь / Н.И. Жинкин // Нарушения речи у дошкольников: сост. Р. А. Белова-Давид. – М. : Просвещение, 1972. – С. 9–31.
26. Жукова, Н. С. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Масюкова, Т. Б. Филичева. - М. : Соц.-полит, журн., 1994. — 96 с.
27. Забрамная, С. Д. Методические рекомендации к пособию "Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей" / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. - М. : Владос, 2003 - 32 с.
28. Забрамная, С. Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей / С. Д. Забрамная. - М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 32 с.
29. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. - М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. — 208 с.
30. Каше, Г. А. Исправление недостатков речи у дошкольников / Г. А. Каше; под ред. Р. Е. Левиной. - М. : «Просвещение», 1971. - 192 с.
31. Киселева, В. А. Коррекционно-логопедическая работа по предупреждению нарушений чтения и письма у старших дошкольников со стертой формой дизартрии: дисс. канд. пед. наук. Москва, 2001.
32. Клиническая психология / под ред. Карвасарского Б.Д. - 4-е изд. - СПб. : Питер, 2004. - 553 с.
33. Коноваленко, В. В. Коррекционная работа воспитателя в подготовительной логопедической группе (для детей с ФФН) / В. В. Коноваленко. – М. : Педагогика, 2001. – 97 с.
34. Коноваленко, В. В. Индивидуально-подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения. Пособие для логопедов / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М. : Гном-Пресс, 2011. - 136с.

35. Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста / А. Е. Иванова, О. Ю. Кравец, И. А. Рыбкина и др. - СПб.: КАРО, 2008. - 112с
36. Лалаева, Р. И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: Учеб. пособие / Р. И. Лалаева. - СПб. : "Союз", 2002. - 224 с.
37. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 2001. – 156 с.
38. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. - СПб. : СОЮЗ, 1999. — 160 с.
39. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В. В. Лебединский. - 2-е изд., испр. - М. : Издательский центр «Академия», 2004. - 144 с.
40. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей. Избранные труды Научно-публицистическое издание / Р. Е. Левина. – М. : Аркти, 2005. - 222 с.
41. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М. : Просвещение, 1967. - 70с.
42. Логопедические занятия в период обучения грамоте: Рабочая программа. Технологические карты логопедических занятий: Программно-методические материалы/ Ю. Е. Розова, Т. В. Коробченко; под науч. ред. О. В. Елецкой. - Ч.1. – М. : Редкая птица, 2017. – 336с.
43. Логопедия / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской - М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. - 680 с.
44. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. – 480 с.

45. Логопсихология / авт.-сост. С.В. Лауткина. – В. : Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2007. – 173 с.
46. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской. - Ростов н/Д. : Феникс, 1998. - 416 с.
47. Маклаков, А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. - СПб. : Питер, 2001. - 592 с.
48. Максаков, А. И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников. / А. И. Максаков - М. : Мозаика-Синтез, 2005. - 64 с.
49. Малашихина, И. А. Логопедия. Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи / И. А. Малашихина, Н. В. Черепкова. - Ставрополь: Изд-во СГУ, 2008. - 87 с.
50. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. / Е. М. Мастюкова – М. : Просвещение, 1992. – 95 с.
51. Матюшкин, А. М. Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. - М. : НПО «МОДЭК», 2003. - 720 с.
52. Монгуш, О. О. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста / О. О. Монгуш // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. - М. : Буки-Веди, 2015. - С. 59-62.
53. Наука, образование и инновации: сборник статей Международной научно - практической конференции / - Уфа: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2016. – 226 с.
54. Немов, Р. С. Психология / Р. С. Немов. - 4-е изд. - М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 688 с.
55. Немов, Р. С. Психологический словарь / Р. С. Немов. - М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. - 560 с.
56. Никашина, Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников. Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / Н. А. Никашина; под ред. Левиной Р.Е. - М. : Просвещение, 1965. – 66 с.

57. Ножкина, Т. В, Общая психология / Т. В. Ножкина, Н. В. Прусова, И. А. Пивоварова. – М. : Экзамен, 2007. - 470 с.
58. Общая психолингвистика: Хрестоматия / под ред. К. Ф. Седова. - М. : Лабиринт, 2004. - 320 с.
59. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ М-ва образования и науки России от 17 октября 2013 г. № 1155 // Информационно-правовое обеспечение «Гарант» : [сайт]. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения 30.11.2018).
60. Об усвоении ребенком звуковой (фонемной) системы языка / В. И. Бельтюков, А. Д. Салахова // Вопросы психологии. – 1975. - №4. – С. 71-80.
61. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др.; под ред. Т. В. Волосовец - М. : «Академия», 2002. - 200 с.
62. Парамонова, Л. Г. Логопедия для всех / Л. Г. Парамонова. - М. : АСТ, 2002. - 336 с.
63. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников / В. Г. Петрова, И. В. Белякова - М. : Академия, 2002. - 160 с.
64. Петухов, В. В. Психология мышления / В. В. Петухов. – М. : издательство московского университета, 1987. - 89 с.
65. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка / Жан Пиаже. - СПб. : Союз, 1997. - 256 с.
66. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. - Ростов-на-Дону : «Феникс», 2002 - 448 с.
67. Поваляева, М. А. Настольная книга логопеда / М. А. Поваляева. - М. : АСТ, Астрель, Полиграфиздат, 2010. - 608 с.
68. Познавательные психические процессы: хрестоматия / ред. А. Г. Маклакова. – СПб. : Питер, 2001. - 480 с.

69. Подготовка дошкольников к чтению и письму. фонетическая символика: пособие для логопеда / под ред. Т. А. Ткаченко – М. : Владос, 2015.- 128 с.
70. Проблема субъекта в психологической науке / под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Воловикова, В. Н. Дружинина, - М. : «Академический проект», 2000. - 320 с.
71. Психология детей дошкольного возраста / под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, - М. : Просвещение, 1964. – 350 с.
72. Психология, педагогика, образование: актуальные и приоритетные направления исследований: сборник статей Международной научно - практической конференции / Уфа : АЭТЕРНА, 2017. - 188 с.
73. Психолого-педагогический взгляд на профессионально ориентированное образование: Сборник статей по итогам Международной научно - практической конференции. / Стерлитамак: АМИ, 2017. - 202 с.
74. Психологический практикум: мышление и речь / под ред. А. А. Маленова, А. Ю. Маленова. - Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. - 108 с.
75. Пятница, Т. В. Логопедия в таблицах и схемах / Т. В. Пятница. – М. : Феникс, 2019. – 174 с.
76. Развитие речи детей дошкольного возраста / Ф. А. Сохина. - М. : Просвещение, 1979. — 223 с.
77. Реан, А. А. Психология и педагогика / А. А. Реан, Н. В. Бордовская, С. И. Розум. - СПб. : Питер, 2010. - 432 с.
78. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2009. — 720 с.
79. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. - СПб. : Речь, 2005. - 384 с.
80. Смирнова, Е. О. Детская психология / Е. О. Смирнова. - М. : ВЛАДОС, 2006. - 366 с.
81. Специальная психология / под ред. Е. С. Слепович, А. М. Полякова. - Минск : Выш. шк., 2012 - 511 с.

82. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е. Ф. Соботович. - М. : Классике Стиль, 2003. - 160 с.
83. Солодовникова, Т. В. Генезис понятия «педагогическое сопровождение» / Т. В. Солодовникова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2014. - № 4 (89). - С. 38-43.
84. Тихомиров, О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. - 4 е изд. - М. : «Академия», 2008. - 288с.
85. Тихомирова, Л. Ф. Упражнения на каждый день: Логика для дошкольников / Л. Ф. Тихомирова. – Ярославль : «Академия развития», 1999. – 256 с.
86. Ткаченко, Т. А. Развитие фонематического восприятия. Альбом дошкольника: Пособие для логопедов, воспитателей и родителей / Т. А. Ткаченко. - М. : Издательство ГНОМ и Д, 2005. - 32 с.
87. Ткаченко, Т. А. Формирование навыков звукового анализа и синтеза. Альбом для индивидуальных и групповых занятий с детьми 4-5 лет / Т. А. Ткаченко. - М. : «Издательство ГНОМ и Д», 2005. - 48 с.
88. Трошин, О. В. Логопсихология / О. В. Трошин, Е. В. Жулина. - М. : ТЦ СФЕРА, 2005. - 256 с.
89. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология / Г. А. Урунтаева. - М. : Академия, 1996. - 267с.
90. Ушакова, О. С. Теория и практика развития речи дошкольников. / О. С. Ушакова. - М. : ТЦ «Сфера», 2008. - 240 с.
91. Флерова, Ж. М. Логопедия. / Ж. М. Флерова. - М. : Феникс, 2004 г. - 320 с.
92. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. - М. : Айрис-пресс, 2007. – 224 с.
93. Филичева, Т. Б. Основы логопедии. / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. - М. : Просвещение, 1989. - 223 с.

94. Филичева, Т. Б. Дети с фонетико - фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. / Т. Б. Филичева, Т.В. Туманова. - М. : «ГНОМ и Д», 2000. – 80 с.
95. Филичева, Т. Б. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : МГОПИ, 1993. – 72 с.
96. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения. / М. Ф. Фомичева. – М. : Просвещение, 1996, - 239 с.
97. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми / Г. В. Чиркина. – М. : АРКТИ, 2005. - 240с.
98. Хватцев, М. Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста / М. Е. Хватцев. - М. : Дельта. Аквариум, 1996. – 384 с.
99. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зинина. - М. : «Академия», 2003. – 240 с.
100. Швачкин, Н. Х. Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия / Н. Х. Швачкин; под ред. К. Ф. Седова - М. : Лабиринт, 2004. - 330 с.
101. Шипицына, Л. М. Комплексное сопровождение детей дошкольного возраста / Л. М. Шипицына, А. А. Хилько, Н. Н. Яковлева. - СПб. : «Речь», 2003. - 240 с.
102. Шимшек, О. П., Казаков И. С. Педагогическое сопровождение развития познавательного интереса у дошкольников / О. П. Шимшек, И. С. Казаков // Молодой ученый. - 2016. - №9.3. - С. 37-39.
103. Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д. Б. Эльконин. - М. : «Академия», 2007. - 384 с.
104. Яковлева, Н.О. Сопровождение как педагогическая деятельность / Н. О. Яковлева // «Образование. Педагогические науки». – 2017. - №15. – С. 46-49.
105. Ястребова, А. В. Учителю о детях с недостатками речи / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина. - М. : АРКТИ, 1997. - 131 с.

РЕЧЕВАЯ КАРТА
на ребенка старшего дошкольного возраста

I. Общие сведения

Фамилия _____ Имя _____ Отчество _____

Дата рождения _____

Домашний адрес _____

II. Анатомическое строение артикуляционного аппарата

Губы (*толстые, тонкие, расщелины, шрамы, норма*) _____

Зубы (*редкие, кривые, мелкие, крупные, вне челюстной дуги, кариозные, отсутствуют резцы, норма*) _____

Челюсти (*прогения, прогнатия, норма*) _____

Прикус (*открытый боковой, открытый передний, асимметрия прикуса, норма*) _____

Твердое небо (*высокое, узкое, готическое, плоское, укороченное, расщелина, субмукозная щель, норма*) _____

Мягкое небо (*укороченное, отсутствует маленький язычок, норма*) _____

Язык (*обычный, массивный, широкий, географический, маленький, длинный, короткий, узкий*) _____

Подъязычная связка (*обычная, короткая, укороченная, спайки*) _____

Кончик языка (*истонченный, широкий, толстый, раздвоенный, норма*) _____

Позиция языка в полости рта (*правильная, оттянут назад, лежит на дне полости рта, при фонации в межзубном положении*) _____

ВЫВОД: _____

| III. Моторная сфера | | | |
|---|---|----------------|---------------|
| Пробы | 5-6 лет | И/ года | К/года |
| 1.Общая моторика | Маршировать, стоп по сигналу Постоять на правой, а затем на левой ноге. Попрыгать на двух ногах. Попрыгать на правой, а затем на левой ноге. Поймать мяч. | | |
| 2.Мелкая моторика | Упражнения «Игра на рояле» (<i>ведущей рукой</i>) «Зайчик» (<i>одной рукой</i>) «Коза» (<i>одной рукой</i>) «Столик» (<i>попеременно</i>) | | |
| 3.Артикуляционная моторика | Губы: - «Улыбка». - «Трубочка». - чередовать упражнения. Язык: - «Лопата» - «Жало» - чередовать упражнения. - «Качели» - «Часики» Саливация | | |
| V. Фонематические процессы. | | | |
| 1.Повторение слогов с оппозиционными звуками | Ба-па-ба Да-та-да Га-ка-га За-са-за Та-тя-та | | |
| 2.Слова паронимы | Бочка-почка Том-дом Кот-год Тень-день Галина-калина | | |
| 3.Выделение заданного гласного из ряда звуков. | Хлопни в ладоши, если услышишь звук «А» «И» «У» | | |
| 4.Выделение начального ударного гласного из слов. | Облако Аист Удочка Иглы | | |
| 5.Выделение последнего согласного из слов. | _____ | | |
| 6.Выделение первого согласного из слов. | _____ | | |
| 7.Выделение последнего гласного из слов. | _____ | | |
| Выводы | | | |
| VI. Звукопроизношение | | | |

| | | | |
|---|---|--|--|
| С Сь З Зь Ц Ш Ж Ч Щ Л ЛЬ Р РЬ | | | |
| _____ | | | |
| С Сь З Зь Ц Ш Ж Ч Щ Л ЛЬ Р РЬ | | | |
| _____ | | | |
| Выводы | | | |
| VII. Слоговая структура слова. | | | |
| 1. Повторение слов разной слоговой структуры. | Лопата Аквариум Телефон Милиционер Велосипед Сковорода Полотенце Мотоцикл Телевизор Снеговик | | |
| 2. Повторение предложений. | Дети слепили снеговика. Повар печет блины на сковороде. Милиционер стоит на перекрестке. | | |
| Выводы | | | |

Логопедическое заключение:

Учитель-логопед

_____ / О.Ю. Шишкина

Упражнение на развитие мыслительных операций.

Анализ.

«Назови свойства». Предложите ребенку ряд понятий (яблоко, стол, собака и т.д.) и попросите назвать существенные признаки каждого из них. Например, яблоко круглое, зеленого цвета, растет на дереве. Чем больше свойств назовет школьник, тем лучше. Для усложнения задания можно попросить ребенка выделить определенное количество признаков (не менее пяти, семи, десяти).

«Раздели по признаку». Ученику предлагается набор различных фигур (маленькие/большие, красные/синие/зеленые/желтые квадраты/круги/треугольники), которые необходимо разделить по определенному признаку: сначала по форме, потом по цвету и, наконец, по размеру.

Синтез.

«Нарисуй недостающую фигуру». Ребенку предлагается несколько фигур, объединенных по какому-то признаку (цвет, форма, размер). В ряду не хватает одного объекта – школьник должен его назвать и дорисовать.

«Выложи фигуру». Из набора элементов ребенку нужно сложить предмет: квадрат, треугольник, ромб, домик, стул и т.д.

Сравнение

«Что общего?» Ребенку дается ряд предметов и предлагается найти сходство между ними. Это могут быть фигуры одинаковой формы/цвета/размера, цветы/животные одного вида, похожие люди и др.

«Чем различаются?» Данное задание схоже с предыдущим, только здесь необходимо сказать, в чем отличие предметов. Можно использовать фигуры одного цвета, но разной формы, животных разных видов (кошка и собака) и т.д. Для совсем маленьких детей используются максимально непохожие объекты. Также можно предложить ребенку две картинки на поиск отличий между ними.

Обобщение

«Подбери картинку». Данное упражнение может выполняться двумя способами. 1. Ребенку дается набор картинок, изображающих различные предметы/явления (стол, шкаф, книга, кукла, чашка, собака, ручка, радуга, яблоко и т.д.). Его задача найти и отложить все изображения предметов определенной группы (мебель: стол, кровать, стул, шкаф). 2. Дошкольник получает такой же набор картинок, как и в первом варианте, только теперь его задачей будет подобрать изображение предмета, входящего в одну группу с предложенным. Например, предложенный объект – диван, в одну группу с ним входят стул, стол, шкаф, кровать.

«Назови группу». Задание может выполняться на основе картинок или словесных понятий. Ребенку дается ряд изображений/определений, которые ему необходимо объединить в одну обобщающую группу и назвать ее. Например, клубника, вишня, малина, ежевика. Группа – ягоды.

Конспект
подгруппового коррекционно-развивающего занятия
на тему:
«Автоматизация звука [Р] в словах, словосочетаниях и предложениях»

Цель: учить правильно произносить звук [Р] в словах, словосочетаниях и предложениях.

Задачи:

1. Коррекционно-образовательные:

- уточнение представлений детей о звуке [Р].
- закрепление произношения звука [Р] в слогах, словах, словосочетаниях и предложениях;
- закрепление умения определять место звука в слове.

2. Коррекционно-развивающие:

развитие артикуляционной моторики;

- развитие правильного речевого дыхания;
- развитие фонематического слуха и восприятия;
- развитие мыслительных операций – анализа, синтеза, сравнение, обобщение;
- развитие мелкой моторики;
- развитие психических функций ребенка: памяти, внимания, восприятия.

3. Коррекционно-воспитательные:

- формирование положительной мотивации;
- воспитание самоконтроля.

Оборудование: зеркало, ватные палочки, мяч, кубики, предметные картинки, планшет, помидор, лабиринт для гнома, карточки с продуктами.

Ход занятия:

I. Организационный момент

Учитель-логопед: Доброе утро! Посмотрите кто это у нас на картинке?

Дети: Морж

Учитель-логопед: Правильно, послушайте стихотворение про него.

От морского корма морж

Отвернулся. Ну и что ж?

У мороженщицы Фроси

Морж мороженого просит.

Какой звук мы здесь слышим чаще всего?

Дети: звук «Р»

Учитель-логопед: правильно, вот об этом звуке мы с вами сегодня продолжим говорить, а чтобы этот звук у нас был чистым и красивым давайте сделаем гимнастику для нашего язычка.

II. Основная часть занятия.

Артикуляционная гимнастика.

Упражнения: Улыбка-трубочка, Блинчик-иглочка, Орешек, Чистим зубки, Качели, Лошадка, Грибок

Упражнения с ватной палочкой.

Учитель – логопед: Возьмем ватную палочку и будем дотягиваться до нее язычком.

Влево, вправо, вверх, вниз. А теперь язычком держим ватную палочку.

Дыхательная гимнастика

Учитель-логопед: молодцы, наш язычок, справился, но сильно устал и ему жарко, давайте позовем на помощь ветерок. Широкий язычок положили на нижнюю губу, делаем глубокий вдох через нос и плавно выдыхаем.

Дети выполняют упражнение.

Учитель-логопед: Загоним мяч в эти ворота.

Учитель-логопед: молодцы, у вас все получилось. Вспомните, как мы с вами заводим мотор и поможем гному добраться до дома. Проводи пальчиком по дорожке, произнося отчетливо Р-Р-Р

Дети выполняют упражнение.

Учитель-логопед: Замечательно. Следующее задание: до кого я дотронусь, тот произносит сказанный мной слог 3 раза с разным ударением. Готовы? Давайте попробуем.

РА – РА – РА`

РО – РО` – РО

РУ ` – РУ – РУ

РЫ – РЫ – РЫ`.

Учитель-логопед: Молодцы. Встанем и поиграем в игру «Голова, живот, ноги». (Определение места звука [Р] в словах (начало, середина, конец).

Дети встают.

Учитель-логопед: Я буду называть слова со звуком [Р], а вы повторяете его и указываете на часть тела. Если звук слышали вначале слова, то показываем голову. Если в середине – живот. А если в конце, то ноги.

Ракушка, баран, комар, жираф, ветер, рысь, грач, рыжик, норка, рыба.

Учитель-логопед: молодцы, садимся за стол и выполняем задание. Как мы можем назвать все это одним словом.

Дети: Продукты.

Учитель-логопед: Назовите только те, в названиях которых есть звук Р. И закройте их скрепками. Какого цвета у вас скрепки?

Дети: красного, оранжевого, розового.

Учитель-логопед: выберете скрепки только розового цвета.

Дети находят продукты, в названии которых есть звук «Р» и закрывают их скрепками только розового цвета.

Учитель – логопед: Давайте сыграем в игру «Что изменилось?». Посмотрите внимательно на планшет и скажите, что изменилось?

Дети отвечают.

Учитель-логопед: Молодцы. Посмотрите, что у меня в руках.

Дети: Помидор.

Учитель – логопед: Какой помидор?

Дети: Красный, круглый, твердый.

Учитель-логопед: Проследите за ним. Но только глазками.

Дети выполняют зрительную гимнастику.

Учитель – логопед: На картинке мы видим Рому и Иру. Составьте предложения о Роме и Ире.

Дети по очереди составляют предложения.

III. Подведение итогов занятия.

Учитель-логопед: О каком звуке мы сегодня говорили?

Дети: о звуке «р»

Учитель-логопед: Давайте повторим наш звук «Р» еще раз. Но не просто так, а сначала тихо, потом громко.

Дети: Р – Р – Р

Учитель-логопед: отлично, сегодня вы заработали наклейку со зверюшкой, только выберите такую, чтобы в названии животного был звук «Р».

Дети выбирают наклейки.

