



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ  
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И  
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Развитие фонематического восприятия у младших школьников с  
задержкой психического развития**

Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями  
здоровья»  
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

95 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«16» 01 2024 г.


Зав. кафедрой ПППО и ПМ

 Корнеева Н.Ю.

Выполнил:

Студент группы ЗФ-309-170-2-2  
Закирова Акмарал Мукатовна 

Научный руководитель:

д.фил.н., профессор  
Кожевников М.В. 

Челябинск  
2024

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	7
1.1 Формирование фонематического восприятия у младших школьников в норме	7
1.2 Особенности развития детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	13
1.3 Особенности развития фонематического восприятия у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	27
1.4 Система коррекционно-развивающей работы по развитию фонематического восприятия у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	38
2 Коррекционно-педагогическая работа по развитию фонематического восприятия у младших школьников с задержкой психического развития	48
2.1 Организация эксперимента по развитию фонематического восприятия у младших школьников с задержкой психического развития	48
2.2 Анализ проведения экспериментальной деятельности по развитию фонематического восприятия у младших школьников с задержкой психического развития	52
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	84
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	86
ПРИЛОЖЕНИЕ	91

## ВВЕДЕНИЕ

Перемены, происходящие в общественно - политической жизни страны за последние десятилетия, неизбежно повлекли за собой изменение нравственно - духовных ориентиров, идеалов, содержания всех форм общественного создания. Убедительно звучат слова Лидера Нации Назарбаева Н.А, изложенные им в «Стратегии «Казахстан-2030», «Я часто спрашиваю себя, каким он будет «Казахстанец будущего». Его глаза должны гореть жаждой новых знаний. Его ум должен быть отточен для решения самых сложных задач. Его сердце должно пылать беззаветной любовью к Родине». В Послании Главы государства Касым-Жомарт Токаева народу Казахстана «Конструктивный общественный диалог - основа стабильности и процветания Казахстана», он подчеркивает, что «Мы обязаны создавать равные возможности для людей с особыми образовательными потребностями» [1, с. 185].

Решение задач социализации детей с ограниченными возможностями в современных условиях диктует необходимость перехода в новое качественное состояние всего процесса специального образования. Государство признает детство важным этапом жизни человека и исходит из принципов приоритетности подготовки детей с задержкой психического развития к полноценной жизни в обществе. Этим обусловлено большое внимание к обеспечению нормативно - правового поля для создания детям с особыми возможностями для гибкой социализации в обществе. Права ребенка с ограниченными возможностями реализуются на базе следующих нормативно - правовых документов:

- Международные документы: «Конвенция о правах ребенка» (1989 год), «Конвенция о правах инвалидов» Конвенция о правах инвалидов» (2006 года) и другие.;

- Законы Республики Казахстан: «О правах ребенка в Республике Казахстан» (2002 год); «Об образовании» (2007 год); «О социальной и

медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями» (2002 год) и другие;

- Законы Республики Казахстан в области образования: Закон Республики Казахстан «Об образовании» (2007), «Об утверждении типовых учебных планов начального, основного среднего, общего среднего образования Республики Казахстан» (2012 год), «Об утверждении типовых учебных программ по общеобразовательным предметам, курсам по выбору и факультативам для общеобразовательных организаций» (2013 год), «О положении психолого- педагогических консилиумах в организациях образования» (2016 год), «Об утверждении Типовых правил деятельности организаций образования соответствующих типов» (2018 год), «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования» (2018 год), «Об утверждении правил оказания государственных услуг в сфере психолого-педагогической поддержки, оказываемых местными исполнительными органами» (2020 год) и другие.

Проблема развития детей с задержкой психического развития определяет разноплановость направлений исследований, количество прикладных разработок, интерес к проблеме со стороны дефектологии, психологии, педагогики и др. Многочисленные исследователи, занимающиеся изучением детей с задержкой психического развития, отмечают сложность и разнообразие картины дефекта, затронутость различных сторон психической деятельности детей (Т.А. Власова, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, У.В. Ульенкова, Н.А. Цыпина, В.В. Лебединский) и др.

В своих работах авторы указывали, что у данной категории детей, наряду с нарушениями различных психических функций, в той или иной степени оказываются несформированными речевая система и оперирование элементами речи на практическом уровне, что, в свою очередь, ограничивает возможности перехода к усвоению речи на более высоком уровне и к осознанию сложных языковых закономерностей. У детей

младшего школьного возраста с задержкой психического развития наблюдается целый ряд пробелов в развитии фонематической стороны речи. Задержка в формировании фонематического восприятия у младших школьников затрудняет овладение учебными программами, приводит к нарушениям формирования языковых процессов анализа и синтеза, к расстройствам письменной речи. Также недоразвитие фонематического восприятия приводит к тому, что младший школьник с задержкой психического развития испытывает значительные затруднения не только в процессе овладения произносительной стороной речи, но и в процессе овладения грамотой, письмом и чтением и, как следствие, программой начального обучения в целом. Поэтому так важно заботиться о своевременном формировании речи детей с задержкой психического развития, о ее чистоте и правильности, предупреждая и исправляя различные нарушения, которыми считаются любые отклонения от общепринятых норм данного языка. Успешное обучение чтению и письму предполагает, как обязательное условие формирования фонематического восприятия и развитие навыков звукового анализа.

Однако исследования носят теоретический и методологический характер, который определяет общие подходы к обучению и развитию детей данной категории, что создает необходимость в проведении исследований касающихся условий, методики и форм развития фонематического восприятия у младших школьников с задержкой психического развития.

Актуальность исследования обусловлена возрастающим количеством детей с задержкой психического развития имеющими проблемы развития фонематического восприятия, недостаточностью учебно-методической литературы для данной категории детей по развитию фонематического восприятия.

Исходя из актуальности изучаемой проблемы, была поставлена цель исследования: разработать и апробировать коррекционно-развивающую

программу по развитию фонематического восприятия детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Объект исследования: фонематическое восприятия у младших школьников с задержкой психического развития.

Предмет исследования: программа по коррекции и развитию фонематического восприятия у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В соответствии с целью дипломного исследования была выдвинута следующая эмпирическая гипотеза: если на уроках русского языка использовать разработанную коррекционно-развивающую программу, то улучшится анализ отдельных элементов и их взаимовлияние, в частности дифференцированное произношение пар или группы звуков и правильность произношения звуков, способности дифференцировать звуки по противопоставлениям, узнавание, различение и сравнение отдельных звуков в ряду и слов - паронимов наличие или отсутствие заданного звука в слове.

Для достижения поставленной цели педагогическим коллективом были выдвинуты следующие задачи:

1. Провести теоретический анализ проблемы фонематического восприятия детей младшего школьного возраста в норме.

2. Изучить особенности развития детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

3. Проанализировать особенности развития фонематического восприятия у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

4. Разработать программу развитию фонематического восприятия у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

5. Провести экспериментальное исследование эффективности применения разработанной программы и проанализировать результаты исследования.

Эмпирической базой дипломного исследования является общенаучный диалектический метод познания и его разновидности: исторический, метод логического анализа, положения о системном подходе к анализу речевых нарушений (Левина Р.Е. Лубовский В. И); исследования физиологических механизмов речи Н.И. Жинкина, А.Р. Лурия, В.И. Бельтюкова, принцип связи речи с другими сторонами психического развития, выдвинутый Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, А.О. Лурия; учение о функциональных системах речи А.В. Запорожца, Л.А. Венгера.

В работе использованы следующие методы исследования:

- теоретические, анализ психолого-педагогической литературы в аспекте изучаемой проблемы;
- экспериментальные: обучающий и контрольный эксперимент, анализ документации, методы исследования: логопедическое обследование (Тестовая методика диагностики фонематического восприятия (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова), диагностика фонематического восприятия (сост. О.Б. Иншакова), тест фонематического восприятия (сост. А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина), тестовая методика экспресс - диагностики устной речи младших школьников Т. А. Фотековой;
- статистические: количественный и качественный анализ данных исследований констатирующего и контрольного экспериментов.

Исследование проводилось в течение 2022-2023 учебного года и состояло из следующих этапов:

1. Изучение научных источников; определение теоретических и методологических основ, проблем, предмета, цели и задач, построение гипотезы исследования;
2. Подбор диагностических процедур, разработка коррекционно-развивающей программы;
3. Проведение констатирующего, формирующего эксперимента и контрольного экспериментов;

4. Статистическая обработка и обобщение полученного материала, анализ эффективности коррекционно-развивающей программы, описание результатов и выводов.

Практическая значимость: полученные результаты исследования найдут широкое применение в работе специалистов системы коррекционно-развивающего обучения

Структура работы состоит из введения, двух глав с подпунктами, заключения, приложений, списка используемых источников.



# **1 ТЕОРИТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

## **1.1 Формирование фонематического восприятия у младших школьников в норме**

Речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза (индивидуального развития организма от момента его зарождения до конца жизни) параллельно с физическим и умственным развитием ребенка и служит показателем его общего развития.

Правильная речь - один из показателей готовности ребенка к обучению в школе, залог успешного освоения грамоты и чтения: письменная речь формируется на основе устной, и дети, страдающие недоразвитием фонематического слуха, являются потенциальными дисграфиками и дислексиками (детьми с нарушениями письма и чтения).

Развитие фонематического восприятия является одной из важнейших задач, стоящих перед педагогами, работающими с детьми с ЗПР.

Несформированность фонематического восприятия негативно влияет на формирование звукопроизношения: для детей характерно употребление диффузных звуков неустойчивой артикуляции, многочисленные замены и смешения при относительно благополучном состоянии строения и функции артикуляционного аппарата. Дети с нарушением фонематического восприятия часто искажают в речи те звуки, которые умеют произносить правильно. Причина неправильной речи кроется не в нежелании ребёнка говорить правильно, а в недостатках фонематического восприятия. Для детей с недоразвитием фонематического восприятия также характерны нарушения звуковой и слоговой структур слова (пропуск, вставка, перестановка, повторение звуков и слогов). С помощью выработки

артикуляционных навыков можно добиться лишь минимального эффекта, и притом временного. Фонематическое восприятие является важнейшим стимулом формирования нормированного произношения. Стойкое исправление произношения может быть гарантировано только при формировании фонематического восприятия.

Несомненна связь фонематических и лексико-грамматических представлений. При планомерной работе по развитию фонематического восприятия дети намного лучше воспринимают и различают: окончания слов, приставки в однокоренных словах, общие суффиксы, предлоги при стечении согласных звуков и т.п. Кроме того, без достаточной сформированности фонематического восприятия, невозможно становление фонематических процессов, формирующихся на его основе: формирование полноценных фонематических представлений, фонематического анализа и синтеза. В свою очередь, без длительных специальных упражнений по формированию навыков звукового анализа и синтеза дети не овладевают грамотным чтением и письмом.

Дети с нарушением фонематического восприятия плохо справляются в школе со звуковым анализом слов, что приводит к затруднениям в чтении и к грубым нарушениям письма (пропуски, перестановка, замена букв) и является причиной их неуспеваемости. Работа по развитию фонематического восприятия имеет большое значение для усвоения правильного звукопроизношения и для дальнейшего успешного обучения детей в школе. Она подводит ребёнка к полному анализу звукового состава слова, необходимому при обучении грамоте. Ребёнок с хорошим фонематическим восприятием даже при наличии нарушения звукопроизношения, то есть при неумении правильно произносить какой-нибудь звук, в чужой речи правильно его узнаёт, связывает с соответствующей буквой, и ошибок в письме не делает [2, с. 16].

Нарушение фонематического восприятия негативно влияет на формирование звукопроизношения, звуковой и слоговой структуры слова,

ведёт к затруднениям в звуковом анализе и синтезе, к затруднениям в чтении и к грубым нарушениям письма у младших школьников с задержкой психического развития [3, с. 87].

Исследования ряда психологов, педагогов, лингвистов (Д.Б. Эльконина, А.Р. Лурия, Д.Н. Богоявленского, Ф.А. Сохина, А.Г. Тамбовцевой, Г.А. Тумаковой и др.) подтверждают, что элементарное осознание фонетических особенностей звучащего слова влияет и на общеречевое развитие ребёнка - на усвоение грамматического строя, словаря, артикуляции и дикции. И будет лучше для ребёнка с речевыми нарушениями прийти в школу не только с фонетически чистой речью, грамматически правильной, лексически развёрнутой, но и умеющим читать.

Навык чтения формируется у ребёнка только после овладения слиянием звуков речи в слоги и слова. По мнению известного психолога Д.Б. Эльконина, «чтение - есть воссоздание звуковой формы слова по его графической (буквенной модели)». К.Д.Ушинский отмечал, что «сознательно читать и писать может только тот, кто понял звуко-слоговое строение слова».

Несовершенное фонематическое восприятие, с одной стороны, отрицательно влияет на становление детского звукопроизношения, с другой - тормозит, усложняет формирование навыков звукового анализа, без которых полноценное чтение и письмо невозможны.

Формирование правильного произношения зависит от способности ребёнка к анализу и синтезу речевых звуков, т.е. от определённого уровня развития фонематического слуха, обеспечивающего восприятие фонем данного языка. Фонематическое восприятие звуков речи происходит в ходе взаимодействия поступающих в кору слуховых и кинестетических раздражений. Постепенно эти раздражения дифференцируются, и становится возможным вычленение отдельных фонем. При этом большую роль играют первичные формы аналитико-синтетической деятельности,

благодаря которым ребёнок обобщает признаки одних фонем и отличает их от других [4, с. 356].

При помощи аналитико-синтетической деятельности происходит сравнение ребёнком своей несовершенной речи с речью старших и формирование звукопроизношения. Недостаточность анализа и синтеза сказывается на развитии произношения в целом. Однако, если наличия первичного фонематического слуха достаточно для повседневного общения, то его недостаточно для овладения чтением и письмом. А.Н. Гвоздев, В.И. Бельтюков, Н.Х. Швачкин, Г.М. Лямина доказали, что необходимо развитие более высоких форм фонематического слуха, при которых дети могли бы делить слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, т.е. 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. Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма. Правильное развитие фонематического слуха и фонематического восприятия лежит в основе безошибочного усвоения письма и чтения в процессе школьного обучения

Следовательно, одним из основных условий беспроблемного вхождения детей в школьное обучение и эффективного освоения навыков чтения и письма служит определенный (и достаточно высокий) уровень развития фонематических процессов (А.Н. Гвоздев, Л.Е. Дурова, Г.А. Каше, Н.Х. Швачкин, А.Р. Лурия, Р.Е. Левина, Н.Ф. Соботович, Д.Б. Эльконин и др.). К моменту поступления в первый класс у ребенка должны быть сформированы направленность внимания на звуковую сторону речи и практические навыки дифференциации фонем родного языка. Последнее - различение звуков на слух и в собственном произношении- становится

возможным лишь после овладения способностью произвести сложную работу, которая заключается в выделении существенных признаков речевого звука и отвлечении от посторонних, несущественных для его различения.

Фонематическое восприятие является одним из фонематических процессов, составляющих понятие «фонематический слух». Фонематическое восприятие в норме – способность человека к полному анализу и синтезу речевых звуков, то есть слух, обеспечивающий восприятие фонем данного языка. Он вырабатывается в процессе речевого развития у ребенка, так как без него, по выражению Н.И. Жинкина, невозможна генерация речи. Фонематический слух – слух, посредством которого осуществляется смысловое восприятие слова как комплекса фонем и контроль над ним [5, с. 124].

Традиционно в логопедии термином «фонематический слух» обозначают фонематические процессы: фонематическое восприятие, фонематические представления, фонематический анализ и фонематический синтез [6, с. 25].

Фонематическое восприятие осуществляет операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова. Качественное многообразие звуков можно свести к небольшому числу их общих типов – фонем (греч. – *phone* – звук речи), которые участвуют в смысловой дифференциации слов [7, с. 21].

Система фонем есть совокупность фонем данного языка как различительных единиц, противопоставленных друг другу. Процесс развития фонематического восприятия длительный и сложный, т.к. при восприятии речи ребенок сталкивается с многообразием звучаний в ее потоке: фонемы в потоке речи изменчивы. Основой для развития фонематического восприятия является нормальное развитие фонетического восприятия: уже в 1-2 месяца отмечаются ориентировочные реакции на слуховой раздражитель (звучание погремушки, голос матери, мелодия); в 2-

3 месяца – ориентировочно-поисковые реакции; в 3-4 месяца ребёнок находит источник звука, различает голоса близких, различает строгую и ласковую интонации, спокойную и плясовую мелодии, по-разному реагирует на своё и чужое имя, начинает формироваться избирательное внимание к речи окружающих. Интонация играет ведущую семантическую роль в понимании и выражении ребёнка во вторую четверть первого года его жизни. М.Ф. Фомичева подчёркивает, что возникновение сенсомоторных связей, относящихся к четвёртому месяцу жизни ребёнка, является важнейшей предпосылкой речи вообще и звуков речи в частности.

В 6-7 месяцев развивается способность не просто слышать звуки, но и воспринимать звучащую речь. На шестом месяце особую семантическую функцию получает ритм [8, 127]. На 7-8 месяце ребёнок понимает многие слова, узнаёт названия некоторых предметов, которые ему показывают. В конце первого года жизни вслед за интонацией и ритмом семантическую значимость начинает получать звуковой рисунок слова. Этот этап развития детской речи автор назвал дофонемным. Речь является просодической. В этот период речи звук сопровождает артикуляцию и следует движениям речедвигательного аппарата. Под воздействием изменения семантики происходит переход к фонематическому восприятию речи, связанный с коренной перестройкой и артикуляции и речевого слуха ребёнка. Начатки этого перехода отмечают в начале второго года жизни. Речь второго периода М.Ф. Фомичева назвала фонемной. Фонематическое становление речи ребёнка существенно зависит от психологических особенностей фонем:

#### 1) Обобщённость фонемы

Фонема возникает в связи со становлением слова. Будучи смыслоразличителем слова, фонема включает в себя ряд фонетических представлений и, конкретизируясь в процессе речи, является представлением, образом. Одновременно с этим фонема является

обобщением фонетических представлений, сходных по своей смысловоразличительной функции.

#### 2) Различительная функция фонемы.

Фонема-звук, различающий значения слов. Психологическая особенность различения значений с особой чёткостью обнаруживается в момент образования фонемы. Возникновение фонем связано с развитием способности различения значения; она рождается в процессе развития этой способности, является своеобразным вестником этого явления.

#### 3) Константность фонемы.

Благодаря ей, мы разное «к» в словах «кот», «кат» воспринимаем как одинаковое «к».

#### 4) Произвольность или преднамеренность фонемы.

Фонема-звук, произвольно или преднамеренно произносимый. Произвольность фонемы чётко выявляется в момент её возникновения. В период до-фонемной речи ребёнок произносит звуки произвольно, они сопровождают артикуляцию. Иная природа звуков фонемной речи. С момента возникновения фонемы ребёнок начинает произвольно произносить звуки речи. Здесь оказывается, что он не в состоянии произнести все звуки, которые он произвольно произносил в до-фонемный период. Ребёнок, овладевая фонематической системой языка, поглощён наблюдениями за звуками своей речи и очень чувствителен к звуковой недостаточности своей и чужой речи. Впоследствии, с развитием автоматизации, фонема получает произвольный характер. Но это иная произвольность, чем произвольность до-фонемной речи. Эта произвольность является продуктом обобщения артикуляции фонемы, и в любой момент, когда это необходимо, фонема может вновь обнаружить свою произвольную природу.

Н.Х. Швачкин составил общую схему фонематического развития в норме [9, с.215].

На первой стадии ребенок овладевает различением гласных:

- А в отличие от других гласных;
- противопоставление по ряду И-У, Э-О, И-О, Э-У;
- противопоставление гласных среднего и верхнего подъема И-Э, У-О.

На второй стадии учится определять наличие или отсутствие согласных в слове, затем овладевает умением различать согласные:

- различение сонорных– шумных;
- различение твердых – мягких;
- различение сонорных между собой;
- различение губных и язычных;
- различение взрывных и щелевых;
- различение переднеязычных и заднеязычных;
- различение глухих и звонких согласных;
- различение шипящих и свистящих;
- различение плавных и йот.

На основе данных Р.Е. Левиной можно выделить несколько этапов усвоения фонематической системы языка в онтогенезе [10, с. 26].

1) дофонематический (доязыковой) этап - от рождения до шести месяцев.

Отсутствует дифференциация звуков речи на слух. Слово воспринимается глобально и опознается по общему звуковому «облику» с опорой на просодические особенности (интонационно-ритмические характеристики). Понимание речи не развито.

2) Фонематический (языковой) этап.

- начальный этап. От шести месяцев до двух лет.

Дифференцируются контрастные фонемы. Активно развивается понимание. Критика к своей и чужой речи снижена. Правильное и неправильное произношение не различаются. Звукопроизносительная сторона речи искажена.

От двух до четырех лет.



На протяжении от двух до трех лет совершенствуются реакции ребенка на неречевые и речевые звуки. Различает звуки в соответствии с их фонематическими признаками. Сенсорные эталоны фонематического восприятия еще не стабильны. Замечет различие между правильным и неправильным произношением. Звукопроизношение несовершенно.

К возрасту четырех лет.

В норме фонематическое восприятие и представления сформированы. Формируется критика к собственной речи. Ребенок различает на слух все фонемы языка. Правильно произносится большинство фонем.

К пяти годам.

Завершается процесс спонтанного фонематического развития. Сформированы дифференцированные образы слов и отдельных звуков. Ребенок не только слышит, но и правильно произносит все звуки родного языка.

3) Заключительный этап.

К шести – семи годам наступает осознание звуковой стороны слова.

Опираясь на данные А.И. Гвоздева, Н.Х. Швачкина, Р.Е. Левиной и других исследователей детской речи, можно констатировать, что к четырехлетнему возрасту формирование фонематического восприятия ребёнка с нормальным интеллектом в основном заканчивается, что в этом возрасте он различает на слух все фонематические тонкости речи окружающих его взрослых.

Благодаря раннему развитию фонематического слуха, ребёнок впервые учится различать разнообразные фонематические элементы речи, их точные слуховые представления, которые становятся регулятором для выработки этих элементов в его собственном произношении [11, с. 26].

Осознание различительной функции фонем начинается в дошкольном возрасте. Это проявляется у ребёнка в намеренных упражнениях в усвоении звуков, в стремлении исправить ошибки в произношении других.

В возрасте 5-6 лет у детей уже довольно высокий уровень фонематического развития; они правильно произносят звуки родного языка. У них формируются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков. Всё это составляет основу для овладения звуковым анализом и синтезом. От развития фонематического восприятия зависит формирование всей фонематической системы ребёнка, а в дальнейшем и процесс овладения устной и письменной речью.

Значимость этой проблемы требует постоянной корректировки методик формирования фонематического восприятия у детей [12, с. 17].

## 1.2 Особенности развития детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Одной из задач развития государства в рамках модернизации, выдвинутая Главой государства в своем Послании народу Казахстана «Конструктивный общественный диалог - основа стабильности и процветания Казахстана» - это поддержка института семьи и детства, создание инклюзивного общества. Президент обратил внимание на то, что «особое внимание должно уделяться семьям, у которых на попечении находятся дети с ограниченными возможностями. Только по официальной статистике на учете по инвалидности стоит более 80 тысяч детей. Необходимо расширить сеть малых и средних центров реабилитации для детей в «шаговой» доступности. Мы обязаны создавать равные возможности для людей с особыми потребностями» [1, с. 194].

В соответствии с рекомендациями международных документов в системе образования Казахстана выделяются следующие категории детей с особыми образовательными потребностями:

- дети с различными нарушениями психофизического развития: слуха, зрения, интеллекта, речи, опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития и эмоционально-волевыми расстройствами;

-дети со специфическими трудностями в обучении (дисграфией, дислексией и пр.), поведенческими и эмоциональными проблемами;

-дети, у которых особые образовательные потребности возникают в силу социально-психологических, экономических, языковых, культурных причин.

-дети с различными нарушениями психофизического развития.

Гарантии права детей с особыми образовательными потребностями на получение образования закреплены в Конституции РК, Законах РК «О правах ребенка в Республике Казахстан», «Об образовании», «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями», «О социальной защите инвалидов в Республике Казахстан», «О специальных социальных услугах».

Актуальность внедрения в образовательную практику инклюзии является актуальной и обусловлена не только необходимостью оценки готовности нашего общества принять инклюзию и увеличение количества детей с особыми образовательными потребностями, но и в необходимости успешной реализации базовых принципов инклюзии, осознания того, что основные ценности этого вида образования- часть наших национальных ценностей [13,45].

На сегодняшний момент в Казахстане сохраняется низкий охват детей с особыми образовательными потребностями (54,7%). Поэтому, приоритетными задачами государственной политики в области инклюзивного образования является обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования, и поощрения возможности обучения на протяжении всей жизни для всех. Необходимо обеспечить высокий статус профессии педагога; обновить квалификационные требования для педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования (учителя- предметники, педагоги, педагоги- ассистенты и другие) на основе профессионального стандарта, разработать нормы подушевого финансирования при размещении госзаказа, внедрить

мобильную консультативно- методическую помощь педагогам, родителям и детям с особыми образовательными потребностями [14, с.12].

Для казахстанской системы образования инклюзивное образование выступает определенной инновацией, хотя и американская и европейская системы образования давно знакомы основными принципами инклюзии. Обращаясь к опыту мирового сообщества, следует отметить, что развитие инклюзивного образования с конца прошлого столетия стало ведущим ориентиром образовательной политики многих развитых стран мира: США, Испании, Германии, Финляндии, Великобритании и других. Дети с особыми образовательными потребностями успешно обучались совместно с нормально развивающимися детьми. Однако, основным условием достигнутых положительных результатов явилась психолого-педагогическая система поддержки, включающая не только материально-технические и педагогические условия, но и общественное мнение к детям данной категории, как к полноценному и необходимому обществу людям [15, с. 32].

Ценности инклюзивного образования входят в общую систему ценностей гуманистического общества. Положительные аспекты инклюзивного образования в нашей стране указаны многими ведущими учеными PhD Ермекбаева Л.Х., Закаева Г.З. Они обращают внимание на то, что в ходе инклюзивного образования достигается наиболее полная социализация детей с особыми образовательными потребностями [16, с. 18].

Следует отметить, что в рамках общего образования дети с особенными потребностями в обучении показывают более высокий уровень социального взаимодействия со сверстниками по сравнению с воспитанниками специальных организаций образования. Если количество детей с особыми образовательными потребностями по отношению к «нормальным» детям находится в естественной пропорции, то механизмы социализации налаживаются [17, с163]. Кроме того, ученики с особыми образовательными потребностями, находясь в условиях

общеобразовательных школ, получают больше возможностей для взаимодействия со здоровыми сверстниками и для психического и интеллектуального развития. «Обычные» дети в этом случае являются носителями социальной модели, свойственной конкретному возрасту, возможность обучения и развития всех детей по месту жительства, поддержка различий между детьми с различными образовательными потребностями [18, с. 176].

Клиническое изучение ЗПР представляет определенные сложности, так как в этих случаях речь идет о структурных признаках и закономерностях динамики не болезненного состояния, а аномалии развития- нарушениях психического онтогенеза.

Если болезнь является бесспорной компенсацией клинициста, то аномалия психического развития в значительной степени представляет собой область специальной психологии, дефектологии, изучающей деформацию нормальных психических функций и психического развития в условиях патологии. Тем не менее, тесная связь психопатологических болезненных симптомов с отклонениями психического развития способствует тому, что различные аномалии психического развития всегда были объектом изучения не только психологов, дефектологов и педагогов, но и психиатров [19, с. 71].

Особое значение проблема соотношения динамики болезненных расстройств и аномалии развития имеет, естественно, в детском возрасте, так как из-за незрелости мозга практически любое более или менее длительное патогенное воздействие приводит к отклонениям психического развития. В зависимости от характера, локализации, степени распространенности процесса, времени воздействия вредности, условий воспитания и обучения эта аномалия развития имеет свою модальность (различные типы нарушений развития интеллекта, эмоциональной сферы, моторики, зрения, слуха и т.д.), а также ту или иную степень выраженности [20, с. 19].

В случаях раннего воздействия вредности тяжесть аномалии развития может перекрывать выраженность связанных с болезнью энцефалопатических расстройств, как это имеет место при олигофрении. В.В. Колалев (1979) при систематике резидуальных нервно- психических расстройств в детском возрасте выделяет «преимущественно дизонтогенетические формы» (аномалии развития, по терминологии отечественной дефектологии), «преимущественно энцефалопатические», при которых преобладает симптоматика болезни, а не нарушения развития, и «смешанные-дизонтогенетически-энцефалопатические».

Львов М.Р. отмечал, что аномалия развития, квалифицируемая как задержка психического развития, встречается значительно чаще других, более грубых нарушений психического онтогенеза [21, с. 321].

Проблема ЗПР является одной из актуальных не только в дефектологии, но и в общей педагогике, так как теснейшим образом связана с проблемой школьной неуспеваемости [22, с. 15].

Айдарбекова А.А. подчеркивала, что задержка психического развития- особый тип аномалии психического развития ребенка. ЗПР имеет различное происхождение. Она связана с дефектами конституции ребенка, в следствие чего, по своему физическому и психическому развитию он начинает соответствовать более раннему возрасту различным соматическим заболеваниям (физически ослабленные дети), органического поражения центральной нервной системы (дети с минимальной мозговой дисфункцией) [23, с. 17].

Задержка психического развития (ЗПР)-это психолого-педагогическое определение для наиболее распространенного среди всех встречающихся у детей отклонений в психофизическом развитии. Задержка психического развития относится к «пограничной» форме дизонтогенеза и выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций. В целом для данного состояния являются характерными гетерохромность (разновременность) проявления отклонений и

существенные различия как в степени их выраженности, так и в прогнозе последствий [24, с. 113].

Для психической сферы ребенка с ЗПР типичным является сочетание дефицитарных функций с сохранными. Парциальная (частичная) дефицитарность высших психических функций может сопровождаться инфантильными чертами личности и поведения ребенка. При этом в отдельных случаях у ребенка страдает способность, в других случаях - произвольность в организации деятельности, в-третьих, - мотивация к различным видам познавательной деятельности и т.д. [25, с. 40].

Задержка психического развития у детей является сложным полиморфным нарушением, при котором у разных детей страдают разные компоненты их психической, психологической и физической деятельности [26, с. 132].

Для того, чтобы понять, что является первичным нарушением в структуре данного отклонения, необходимо вспомнить структурно-функциональную модель работы мозга (по А.Р. Лурия). В соответствии с данной моделью выделяются три блока- энергетический, блок приема, переработки и хранения информации и блок программирования, регуляции и контроля. Слаженная работа указанных трех блоков обеспечивает интегративную деятельность мозга и постоянное взаимообогащение всех его функциональных систем.

Известно, что в детском возрасте функциональные системы с коротким временным периодом развития в большей степени обнаруживают тенденцию к повреждению. Это характерно, в частности, для систем продолговатого и срединного мозга. Признаки же функциональной незрелости проявляют системы с более длительным постнатальным периодом развития- третичные поля анализаторов и формации лобной области. Поскольку функциональные системы мозга созревают гетерохромно, то патогенный фактор, который воздействует на разных этапах пренатального или раннего постнатального периода развития

ребенка, может вызвать сложное сочетание симптомов как негрубого повреждения, так и функциональной незрелости различных отделов коры головного мозга.

Подкорковые системы обеспечивают оптимальный энергетический тонус коры головного мозга и регулируют его активность. При их функциональной или органической неполноценности у детей возникают нейродинамические расстройства-лабильность (неустойчивость) и истощаемость психического тонуса, нарушение концентрированности, уравновешенности и подвижности процессов возбуждения и торможения, явления вегетососудистой дистонии, обменно- трофические нарушения, аффективные расстройства. Структурно- функциональный анализ показывает, что при ЗПР могут быть первично нарушены как отдельные вышеназванные структуры, так и основные функции в различных сочетаниях. [27, с. 70]. При этом глубина повреждений и (или) степень незрелости может быть различной. Именно этим определяется многообразие психических явлений, встречающееся у детей с ЗПР. Разнообразные вторичные наслоения еще более усиливают внутригрупповую дисперсию в рамках данной категории.

При задержке психического развития у детей отмечаются разнообразные этиопатогенетические варианты, где ведущим причинно-образующим фактором может быть:

- низкий темп психической активности (корковая незрелость),
- дефицит внимания с гиперактивностью (незрелость подкорковых структур),
- вегетативная лабильность на фоне соматической ослабленности (в силу незрелости или вследствие ослабленности самой вегетативной нервной системы на фоне социальных, экологических, биологических причин),
- вегетативная незрелость (как биологическая невыносливость организма),



-энергетическое истощение нервных клеток (на фоне хронического стресса) и другие.

Определение «задержка психического развития» также используется для характеристики отклонений в познавательной сфере у ребенка с педагогической запущенностью, обусловленной социальной депривацией.

Таким образом, в данном определении отражаются как биологические, так и социальные факторы возникновения развертывания такого состояния, при котором затруднено полноценное развитие здорового организма, задерживается становление личностно развитого индивида и неоднозначно складывается формирование социально зрелой личности [28, с. 57].

Первоначально задержку психического развития у детей связывали в основном с минимальной мозговой дисфункцией (ММД), наличие которой у детей подтверждает органическую природу нарушений, характерных для ЗПР (А.А. Strauss, L.E.Lehtinen, 1947; М.С. Певзнер, 1960; Ю. И. Даленскене, 1973; Л.О. Бадалян, 1975; М.Г. Рейдибойм, 1978; И.Ф. Марковская, 1977 и другие). Эти органические поражения могут быть вызваны внутриутробной гипоксией плода, асфиксией в родах, недоношенностью, заболеваниями головного мозга травматического инфекционного и токсического характера на ранних этапах развития ребенка (А.Р. Лурия, 1956; И.Ф. Марковская, 1977; К.С. Лебединская, 1982). Сейчас доказано, что ММД- это сборная группа различных по причине, механизма развития и клиническим проявлениям патологических состояний. На ее основе может развиваться задержка психического развития, но далеко не всегда при ЗПР регистрируются органические повреждения коры головного мозга.

В исследованиях Р.Н.Wender (1972), Т.Б.Глезерман (1978) описаны случаи дисграфии, дислексии у ближайших родственников детей с ЗПР, что указывает на возможности генетической обусловленности парциальных нарушений отдельных корковых функций инфантильных черт поведения.

В отдельных работах имеются указания на культурную депривацию и неблагоприятные условия воспитания как на первопричину ЗПР у детей (В.В. Ковалев, 1973, 1995; А. Е. Личко, 1977; К.С. Лебединская, 1980; Й.Лангмейер, З. Матейчек, 1984 и другие). [30, с. 5]

Горчакова А.М. отмечает, что в клинической и психолого - педагогической литературе представлено несколько классификаций задержки психического развития у детей. Внимание клиницистов прежде всего было обращено на инфантильные черты психики многих детей, испытывающих трудности в обучении: их эмоциональную незрелость, слабость мотивации поведения, игровой характер интересов, неспособность к волевому усилию [29, с. 28].

Специальные исследования показали клиническое разнообразие вариантов психического инфантилизма, наблюдаемого у этих детей.

Первая клиническая классификация ЗПР была предложена в 1967 г. Т.А. Власовой и М.С. Певзнер. М.С. Певзнер считала, что легкие органические изменения в ЦНС и незрелость эмоционально- волевой сферы при правильной лечебной и коррекционно-воспитательной работе должны быть обратимы. Поэтому ЗПР иногда определяли, как «временную задержку психического развития». Однако, как показали данные катamnестических исследований М.Г. Рейдибойма (1971), И.А. Юрковой (1971), М.И. Буянова (1986), по мере уменьшения черт эмоциональной незрелости с возрастом ребенка на первый план нередко выступают признаки интеллектуальной недостаточности, а зачастую и психопатоподобные нарушения [30, с. 17].

М.С. Певзнер была предложена классификация этих состояний, в которых инфантилизм выступал как в чистом виде («неосложненный инфантилизм»), так и в виде вариантов, осложненных недоразвитием познавательной деятельности, речи. Т.А. Власовой, М.С. Певзнер была выделена «вторичная» ЗПР, обусловленная нарушением познавательной деятельности и работоспособности в связи со стойкой церебрастенией-повышенной истощаемостью психических функций. Этиологическими

факторами чаще являлись негрубые церебральные вредности, обменно-трофические расстройства, действующие на ранних этапах онтогенеза. В патогенезе инфантилизма ведущая роль отводилась замедлению темпа созревания лобных и лобно-диэнцефальных систем мозга, в норме обеспечивающих как уровень развития личности, так и формирование целенаправленной деятельности.

В классификации, предложенной М.С. Певзнер и Т.А. Власовой:

- 1) ЗПР, связанная с психическим и психофизическим инфантилизмом;
- 2) ЗПР, обусловленная длительной церебрастенией - заложены основные принципы клинического подхода к пониманию механизмов формирования ЗПР: возможность ее возникновения как за счет замедления созревания эмоционально-волевой сферы, так и за счет нейродинамических расстройств, тормозящих развитие познавательной деятельности.

Разность патогенетических механизмов обуславливала и различие прогноза. ЗПР в виде неосложненного психического инфантилизма расценивалась как прогностически более благоприятная, большей частью не требующая специальных методов обучения. При преобладании же выраженных нейродинамических, в первую очередь стойких церебрастенических расстройств, ЗПР оказывалась более стойкой и нередко нуждающейся не только в психолого-педагогической коррекции, но и лечебных мероприятиях.

Автором следующей классификации является В.В. Ковалев (1979). Он подразделял задержку психического развития на дизонтогенетический и энцефалопатический варианты.

Для первого варианта характерно преобладание признаков незрелости лобных и лобно-диэнцефальных отделов головного мозга, для второго более выражены симптомы повреждения подкорковых систем. Кроме этих двух вариантов автором выделялись смешанные резидуальные нервно-психические расстройства-дизонтогенетически-энцефалопатические.

Таким образом, он выделяет три варианта ЗПР, обусловленных влиянием биологических факторов:

- Дизонтогенетический (при психическом инфантилизме);
- Энцефалопатический (при негрубых органических поражениях ЦНС).

ЗПР вторичного характера при сенсорных дефектах (при ранних нарушениях зрения, слуха), ЗПР связанная с ранней социальной депривацией (например, при госпитализме). Более поздняя классификация на основе учета этиологии и патогенеза основных форм задержки психического развития была предложена в 1980 г. К.С. Лебединской. Она вошла в литературу как этиопатогенетическая классификация. В этиологии задержки психического развития играют роль: конституциональные факторы, хронические соматические заболевания, патология беременности и родов, частые болезни в первые годы жизни, неблагоприятные условия воспитания.

С.К. Лебединская классифицирует задержки психического развития, основываясь на причинах ее возникновения:

а) ЗПР конституционального происхождения: при ней эмоционально-волевая сфера находится как бы на более ранней ступени развития, во многом напоминая нормальную структуру эмоционального склада детей более младшего возраста.

б) ЗПР психогенного происхождения связана с неблагоприятными условиями воспитания, которые препятствуют правильному формированию личности ребенка.

в) ЗПР соматогенного происхождения обусловлена длительной соматической недостаточностью: хроническими инфекциями, аллергическими состояниями

г) ЗПР церебрально- органического происхождения (обладает большой стойкостью и выраженностью нарушений в эмоционально-волевой сфере и в познавательной деятельности) [31, с. 15].

Каждый из этих типов ЗПР имеет свою клинико- психологическую структуру, свои особенности эмоциональной незрелости и нарушений познавательной деятельности, нередко осложнен рядом болезненных признаков- соматических, энцефалопатических, неврологических. Во многих случаях эти болезненные признаки нельзя расценивать только как осложняющие, так как они играют существенную патогенетическую роль в формировании самой ЗПР.

Представленные клинические типы наиболее стойких форм ЗПР в основном отличаются друг от друга именно особенностью структуры и характером соотношения двух основных компонентов этой аномалии развития: структурой инфантилизма и характером нейродинамических расстройств. В замедленном темпе формирования познавательной деятельности с инфантилизмом связана недостаточность интеллектуальной мотивации и произвольности, а с ней нейродинамическими расстройствами- тонус и подвижность психических процессов [32, с. 24].

1. ЗПР конституционального происхождения. Речь идет о так называемом гармоническом инфантилизме (неосложненном психическом и психофизическом инфантилизме, по классификации М.С. Певзнер и Т.А. Власовой), при котором эмоционально- волевая сфера находится как бы на более ранней ступени развития, во многом напоминая нормальную структуру эмоционального склада детей более младшего возраста. Характерны преобладание эмоциональной мотивации, повышенный фон настроения, непосредственность и яркость эмоций при их поверхностности и неустойчивости, легкая внушаемость. Затруднения в обучении, нередко наблюдаемые у этих детей в младших классах, М.С. Певзнер и Т.А. Власова связывают с незрелостью мотивационной сферы и личности в целом, преобладанием игровых интересов.

Гармонический инфантилизм является как бы ядерной формой психического инфантилизма, в котором черты эмоционально- волевой незрелости выступают в наиболее чистом виде и часто сочетаются с

инфантильным типом телосложения. Такая гармоничность психофизического облика, не редкость семейных случаев, непатологичность психических особенностей позволяют предположить преимущественно врожденно- конституциональную этиологию этого типа инфантилизма (А.Ф. Мельникова, 1936; Г.Е. Сухарева, 1965). Однако нередко происхождение гармонического инфантилизма может быть связано с негрубыми обменно- трофическими расстройствами, внутриутробным либо первых лет жизни. В этих случаях речь идет об экзогенной фенкопии генетического происхождения. В этом отношении представляют интерес данные Г.П. Бертынь (1970) об относительной частоте гармонического инфантилизма у близнецов и предположение о патогенетической роли гипертрофических явлений, связанных с фактором многоплодия.

2. ЗПР соматогенного происхождения. Этот тип аномалии развития обусловлен длительной соматической недостаточностью различного генеза: хроническими инфекциями и аллергическими состояниями, врожденными и приобретенными пороками развития соматической сферы, в первую очередь сердца (В.А. Ковалев, 1979).

В замедлении темпа психического развития этих детей значительная роль принадлежит стойкой астении, снижающей не только общий, но и психический тонус. Нередко имеет место и задержка эмоционального развития- соматогенный инфантилизм, обусловленный рядом невротических наслоений- неуверенностью, боязливостью, капризностью, связанными с ощущением своей физической неполноценности, а иногда индуцированными и режимом определенных ограничений и запретов, в котором находится соматически ослабленный или больной ребенок.

3. ЗПР психогенного происхождения. Этот тип ЗПР связан с неблагоприятными условиями воспитания, препятствующими правильному формированию личности ребенка. Социальный генез этой аномалии развития не исключает ее патологического характера. Как известно, неблагоприятные средовые условия, рано возникшие, длительно

действующие и оказывающие травмирующее влияние на психику ребенка, могут привести к стойким сдвигам его нервно- психической сферы, нарушению сначала вегетативных функций, а затем и психологического, в первую очередь эмоционального, развития. В таких случаях речь идет о патологическом (аномальном) развитии личности. Этот тип ЗПР следует отличать от явлений педагогической запущенности, не представляющих собой патологического явления, а ограниченных дефицитом знаний и умений вследствие недостатка интеллектуальной информации.

ЗПР психогенного происхождения наблюдается прежде всего при аномальном развитии личности по типу психической неустойчивости (Г.Е. Сухарева, 1959, В.В. Ковалев, 1979 и др.), чаще всего обусловленном явлениями гипоопеки- условиями безнадзорности, при которых у ребенка не воспитываются чувство долга и ответственности, формы поведения, связанные с активным торможением аффекта. Не стимулируется развитие и познавательной деятельности, интеллектуальных интересов и установок. Поэтому черты патологической незрелости эмоционально- волевой сферы в виде аффективной лабильности, импульсивности, повышенной внушаемости у этих детей часто сочетаются с недостаточным уровнем знаний и представлений, необходимых для усвоения школьных предметов.

Вариант аномального развития личности по типу кумира семьи обусловлен, наоборот, гиперопекой- неправильным изнеживающим воспитанием, при котором ребенку не прививаются черты самостоятельности, инициативности, ответственности. Для этого психогенного инфантилизма, наряду с малой способностью к волевому усилию, характерны черты эгоцентризма и эгоизма, нелюбовь к труду, установка на постоянную помощь и опеку.

Вариант патологического развития личности по невротическому типу чаще всего наблюдается у детей, в семьях которых имеют место грубость, жестокость, деспотичность, агрессия к ребенку, другим членам семьи. В такой обстановке нередко формируется личность ребенка робкая,

боязливая, эмоционально незрелость которой проявляется в недостаточной самостоятельности, нерешительности, малой активности и инициативы. Неблагоприятные условия воспитания приводят к задержке развития и познавательной деятельности.

4. ЗПР церебрально- органического происхождения. Это тип ЗПР занимает основное место в данной полиморфной аномалии развития. Он встречается чаще других вышеописанных типов, нередко обладает большей стойкостью и выраженностью нарушений как в эмоционально- волевой сфере, так и в познавательной деятельности.

Усвоение детьми звуковой стороны родного языка, по мнению А.Н. Гвоздева, показывает наличие негрубой органической недостаточности нервной системы, чаще- резидуального характера: патологию беременности (тяжелые токсикозы, инфекции, интоксикации и травмы, несовместимость крови матери и плода по резусу-, АВО- и др. факторам), недоношенность, асфиксию и травму при родах, постнатальные нейроинфекции, токсико-дистрофирующие заболевания первых лет жизни [33, с. 302].

Анамнестические данные указывают и частое замедление смены возрастных фаз развития: запаздывание формирования статистических функций, ходьбы, речи, навыков опрятности, этапов игровой деятельности (В.В. Лебединский, Н.Л. Белопольская, 1976).

В соматическом состоянии наряду с частыми признаками задержки физического развития (недоразвитие роста, мускулатуры, недостаточность мышечного и сосудистого тонуса) нередко наблюдается общая гипотрофия, что не позволяет исключить патогенетической роли нарушений вегетативной регуляции трофических и иммунологических функций (М.Г. Рейдибойм, 1978); могут наблюдаться и различные виды диспластичности телосложения [25, с. 40]

В неврологическом состоянии часто встречаются гидроцефальные, а иногда и гипертензионные стигмы, стертый гемисиндром, нарушения



черепно- мозговой иннервации, пирамидные знаки, явления вегетативно-сосудистой дистонии (Е.С. Иванов. 1968, С.С. Мнухин, 1968; Ю. Дауленскене, 1973, И.Ф. Марковская, 1977 и др.) [34, с. 5].

В зависимости от преобладающего эмоционального фона можно выделить два основных вида органического инфантилизма:

1. Неустойчивый- с психомоторной расторможенностью, эйфорическим оттенком настроения и импульсивностью, имитирующими детскую жизнерадостность и непосредственность. Характерны малая способность к волевому усилию и систематической деятельности, отсутствие стойких привязанностей при повышенной внушаемости.

2. Тормозимый- с преобладанием пониженного фона настроения, нерешительностью, безынициативностью, часто боязливостью.

В формировании ЗПР церебрально- органического генеза значительная роль принадлежит и нарушениям познавательной деятельности, обусловленным недостаточностью памяти, внимания, инертностью психических процессов, их медлительностью и пониженной переключаемостью, а также дефицитарностью отдельных корковых функций.

У детей с ЗПР церебрально- органического генеза, как правило, наблюдается ряд энцефалопатических расстройств.

1) Церебрастенические явления встречаются наиболее часто проявляются в ряде феноменов, отражающих нейродинамические расстройства, в первую очередь повышенную истощаемость ЦНС. К ним относятся нарушения интеллектуальной работоспособности с падением по мере утомления способности к запоминанию, концентрации внимания, нарастание психической медлительности; эмоциональные расстройства с феноменом «раздражительной слабости»; ранимостью, тормозимостью, слезливостью (чаще у девочек), либо раздражительностью, возбудимостью (чаще у мальчиков), склонностью к немотивированному понижению настроения дистимического характера- со слабодушием, ощущением

физического дискомфорта; двигательные расстройства: моторная расторможенность либо, наоборот, гиподинамия; явления вегетативной дистонии: повышенная чувствительность к шуму, яркому свету, жаре, духоте, нарушения аппетита и сна, склонность к сосудистой гипотонии, неприятным ощущениям в различных частях тела, функциональным расстройствам желудочно-кишечного тракта и т.п. Головные боли тесно связаны с нарушениями вегетативно-сосудистой регуляции.

2) Неврозоподобные явления, патогенетически связанные с церебральной почвой: тревожность, боязливость, склонность к страхам темноты, одиночества, ипохондрическим (за здоровье свое и близких); тикозные гиперкинезы- навязчивые движения, большей частью в мышцах нижней половины лица, шеи, плеч, связанные с мышечной дистонией; неврозоподобное заикание; неврозоподобный энурез.

3) Синдром психомоторной возбудимости, чаще наблюдаемый у мальчиков: аффектная и общая двигательная расторможенность, отвлекаемость, суетливость.

4) Аффективные нарушения проявляются в немотивированных колебаниях настроения церебрально-органического регистра: дисфорическом состоянии- пониженном настроении со злобностью, недоверчивостью, склонностью к агрессивным разрядам; эйфорическом состоянии- повышенном настроении с элементами дурашливости, назойливости, бесцельной суетливости.

5) Психопатоподобные нарушения: сочетание двигательной расторможенности, аффективной неустойчивости, снижения интереса к интеллектуальной деятельности с отрицательным отношением к учебе, иногда- расторможенности влечений (склонность к побегам, воровству, лживости, онанизму и т.д.).

6) Эпилептиформные нарушения - различные виды судорожных припадков и других нервно-психических пароксизмов.

7) Апатико- адинамические расстройства- снижение инициативы и побуждений в интеллектуальной деятельности, выраженные эмоциональная вялость и двигательная заторможенность.

Вся вышеописанная структура нарушений познавательной деятельности – мозаичность и преимущественная недостаточность памяти, внимания, темпа психических процессов, дефицитарность отдельных корковых функций свидетельствуют о повреждении ЦНС на ранних этапах онтогенеза, чем о первичном недоразвитии, как это имеет место при олигофрении. [35, с. 112]

Определяющим фактором развития личности младшего школьника с задержкой психического развития является его самосознание – понимание себя как личности, своих качеств, отношения к себе окружающих и причин такого отношения. Самосознание непосредственно проявляется в самооценке, т.е. в том, как ребенок оценивает свои возможности и недостатки, свои достижения и неудачи. Самооценка личности ребенка, являясь регулятором поведения, напрямую оказывает влияние на его внутреннее состояние, на его деятельность, поведенческие реакции, взаимоотношения в коллективе. Неправильная самооценка ведет к большим личностным и коммуникационным проблемам.

А. Бекетанова отмечает, что особую актуальность проблема самооценки приобретает, когда речь идет о детях с задержкой психического развития. Для таких детей самооценка определяет успешность их социальной интеграции, поэтому изучение особенностей ее формирования и коррекции имеет особое значение. В связи с нарушениями в личностном и познавательном развитии, а также с наличием негативного влияния социальных факторов у учащихся с задержкой психического развития самооценка своеобразна и больше, чем у обычных детей зависима от мнения окружающих его людей. Формирование самооценки учащихся с задержкой психического развития сильно отстает от нормы, отличается

нерасчлененностью, упрощенностью, противоречивостью, неустойчивостью [36, с. 2].

Неадекватная самооценка характерна для многих детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста. Сам возрастной период накладывает своеобразный отпечаток, так как в этом возрасте начинается процесс обучения, оказывающий влияние на эмоциональный фон ребенка. Также большую психологическую травму учащийся может получить и в результате нахождения определенного количества времени в обычной школе. Несоответствие требований таких школ и возможностей учащего с задержкой психического развития может усугубить и так неустойчивую психику ребенка, вызвать неуверенность в себе, что непременно скажется на самооценке.

Известный ученый А.Д. Виноградова, изучая самооценку таких школьников, отмечала, что «в младшем возрасте отмечаются заниженная и завышенная самооценки». Автор объясняет неадекватную самооценку в младшем школьном возрасте «незрелостью личности, непониманием выдвигаемых целей деятельности, неумением анализировать и соотносить достигнутые в ходе деятельности результаты с исходными данными и др.»

У младших школьников с ЗПР как правило, отношение к себе не критичное, обобщенное, они не умеют адекватно оценить свою деятельность, проанализировать ее. Учащиеся начальных классов стремятся угадать отношение к себе других людей, они ждут только положительных оценок своих действий. Ребенок обычно высоко оценивает только то, что ему приятнее и ближе по его переживаниям, ответные чувства на воздействия окружающего мира у него бывают часто неадекватны [37, с. 97].

По исследованиям Дудковской О.А., Шельшаковой Н.Н. большинству учащихся сложно оценить себя реально, они дают только положительные суждения о себе. Самооценка у младших школьников неустойчивая, может меняться на полярно противоположную, не мотивирована. Она опирается на

«оценки взрослых или на общее представление о себе». Многие дети «находятся под властью своих впечатлений, стремятся не принимать никакой критики, заглушить ее, ощущают внутреннюю слабость, зависимость». Для правильного развития самооценки младших школьников необходимо тщательно следить за ее уровнем. Два раза в год требуется проведение контрольного тестирования. Завышенная оценка, равно как и заниженная, по мнению многих ученых, требует самого пристального внимания со стороны педагогов и родителей. Чтобы развитие и коррекция самооценки младших школьников было наиболее продуктивным, в своей работе педагоги должны придерживаться некоторых правил.

Безусловно, опираться в этой работе нужно на ведущую для данного возраста деятельность – учебную. Именно от благополучности ее протекания, от успеваемости, от успехов в учении зависит уровень самооценки. Процесс обучения имеет колоссальные возможности коррекции, начиная с первых дней попадания ребенка в школу.

Обучение таких детей должно обязательно иметь и воспитывающую, и развивающую, и коррекционную направленность. Х.С. Замский считает, что воспитывающая направленность обучения школьников с ОВ состоит в формировании у учащихся нравственных представлений и понятий, адекватных способов поведения в обществе. Это реализуется, прежде всего, в содержании учебного материала и в соответствующей организации деятельности учащихся в школе и вне ее. Развивающая направленность работы с такими детьми проявляется в содействии общему развитию учащихся. Но их развитие не может быть успешным без коррекции психических функций и мышления. Поэтому обучение детей с ОВ должно носить коррекционно-развивающий характер.

Среди педагогических условий развития адекватной самооценки необходимо особо выделить обучение ребенка умению учиться – умению видеть настоящие учебные задачи и находить соответствующие способы их решения. При этом содержание преподаваемого материала должно быть

продуманным с точки зрения соответствия научным достижениям и быть доступным для восприятия. Соблюдение принципов систематичности и последовательности обучения, связи обучения с жизнью для таких детей обязательно. Как и при обучении обычных младших школьников, необходимо широко использовать принцип наглядности. На уроках важно развивать сознательность и активность самих учащихся. К таким детям необходим особый индивидуальный и дифференцированный подход.

Так как самооценка младших школьников практически лишена самостоятельности и имеет большую зависимость от взрослых, важно давать детям и их поступкам самые объективные оценки. Как подчеркивает Виноградова А.Д., «в формировании правильной самооценки определяющая роль принадлежит оценке учителем деятельности, поступков, высказываний учащихся». При этом оценки должны быть и положительными, и отрицательными. Если отдавать предпочтение только положительным оценкам, то в сознании учащегося может произойти перекося в сторону переоценивания себя. И.В. Коротенко исследуя самооценку у младших школьников с задержкой психического развития, объясняла это тем, что собственная малоценность ребёнка с ЗПР компенсируется «искусственной» переоценкой своей личности, скорее всего неосознаваемой ребёнком». Такие психозащитные механизмы начинают возникать, по мнению Коротенко И.В, в результате прессинга «детей со стороны значимых взрослых, а также особенностями их личностного развития.

Для ребенка с задержкой психического развития важным является получение определенного уровня общего образования для того, чтобы продолжить свое обучение в профессионально-технических учреждениях или даже ВУЗах, а также поднять уровень своей конкурентоспособности на рынке труда. Такие возможности может дать обучение в системе общего образования, поскольку уровень специального (коррекционного) образования, как правило, не является альтернативой общему, а также

преследует другие цели. Поэтому именно инклюзивное образование дает возможности детям с ограниченными возможностями получить достойное образование и быть адаптированными и конкурентоспособными. Успешность внедрения специального образования в общеобразовательные школы во многом зависит от того, как субъекты образовательного процесса готовы принять новую систему обучения, при этом важно, как они относятся к самим инвалидам и какое место занимают дети с ограниченными возможностями в системе общего образования. Признавая общую гуманистическую идею инклюзии, тем не менее, важно подходить к этому вопросу рационально, с тщательным продумыванием каждого шага на пути к образованию для всех, чтобы не навредить ни одному из участников инклюзии [38, с. 93].

Практический опыт по повышению качества знаний в специальных организациях образования показывает, что для формирования перцептивных действий, учащиеся прежде всего должны овладеть практическими действиями с предметами, в ходе которых выявляются и осваиваются их свойства, решаются практические задачи. Это происходит в процессе обучения различным видам содержательной деятельности, внутри которых подбираются и выделяются практические действия, дающие максимальные возможности для выполнения внешних ориентировочных действий. Они могут выделяться учащимся стихийно или представляются им в готовом виде. Это требует обучения внешним развернутым способам обследования свойств предметов, их сопоставления с другими предметами, обладающими заданными свойствами, а также обучения двигательному и предметному моделированию, включения этих способов в решение практических задач. Далее должна осуществиться интериоризация внешних ориентировочных действий, т.е. их перенос в образный план. В ходе сенсорного обучения происходит усвоение общепринятых эталонов, овладение связями, объединяющими их в системы, а затем иерархизация этих систем.

Динамика развития перцептивных умений выглядит следующим образом: от усвоения средств осуществления перцептивных действий к овладению перцептивными операциями, а на их основе – к усвоению общественно выработанных систем эталонов, их интериоризации [39, с. 15].

Важно понимать, что для учащегося начальных классов важен результат деятельности, а не процесс работы и ее планирование. Поэтому необходимо регулярно напоминать учащимся о контроле каждого этапа своих действий, промежуточных результатов, правильно их оценивать. Это, безусловно, положительно скажется на результатах их учебной деятельности и создаст добротные основы формирования самооценки.

### **1.3 Особенности развития фонематического восприятия у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Современное представление об особенностях развития фонематического восприятия у детей с ЗПР представлено как система многоуровневой структуры процесса восприятия речи (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, В.И. Галунов, Л.А. Чистович, Е.Н. Винарская и др.). По данным указанных авторов, функционирование каждого последующего уровня опирается на результаты анализа речевого воздействия предыдущего уровня, при этом на более высоких уровнях осуществляется сжатое описание сообщения, но по более существенным признакам. Процесс восприятия речи, по Н.И. Жинкину, И.А. Зимней, включает такие уровни как сенсорный, перцептивный, языковой, смысловой, По Галунову В.В., Чистович А. А., в процессе восприятия речи можно выделить ступени собственно слухового восприятия, (долингвистические) и лингвистические ступени. При этом конечным звеном лингвистических ступеней является расшифровка смысла речевого сообщения. Е. Н. Винарская, анализируя нарушения функциональной звуковой системы, выделяет фонетический (сенсомоторный) и фонологический (языковой) уровни восприятия. С



развитием логопедической науки и практики, физиологии и психологии речи (Р. Е. Левина, Р. М. Боскис, Н. Х. Швачкин, А. Р. Лурия и др.) стало ясно, что в случаях нарушения артикуляторной интерпретации слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие. Р. Е. Левина на основе психологического изучения речи детей пришла к выводу о важнейшем значении фонематического восприятия для полноценного усвоения звуковой стороны речи. Было установлено, что у детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками [40, с. 421].

В настоящее время чрезвычайно актуальна проблема диагностики и коррекции фонематического восприятия. Педагогическая диагностика призвана: во- первых, оптимизировать процесс индивидуального обучения; во- вторых, определить результаты обучения, поле прогноза; в- третьих, свести к минимуму диагностические ошибки.

Исходной теоретической основой разработки принципов диагностики и организации коррекционной работы стало учение о закономерностях, компенсаторных и резервных возможностях, а также о движущих силах развития ребенка. Это разработано в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, А.В. Запорожца и других исследователей. Выбор целей, направленности диагностики, коррекции, стратегии ее осуществления определяются рядом принципов. Одним их принципов является комплексный подход. Комплексный подход, как один из основных педагогических принципов, означает требование всестороннего тщательного обследования и оценки особенностей развития ребенка с задержкой психического развития. Этот подход охватывает не только речевую, интеллектуальную, познавательную деятельность, но и поведение, эмоции, уровень овладения навыками, а также состояние зрения, слуха, двигательной сферы, его неврологический, психический и речевой

статусы. Таким образом, логопедическое исследование является органической частью комплексного подхода к всестороннему обследованию ребенка. Этот принцип позволяет строить коррекционную работу не как простую тренировку фонематических умений и навыков, а как целостную систему, органически вписывающуюся в повседневную деятельность ребенка.

Для высшей нервной деятельности детей с задержкой психического развития характерно снижение нервных основных процессов, повышенная их склонность к иррадиации, некоторые проявления инертности, обозначающие в целом недостаточность нейродинамики. Исследования нейрофизиологических механизмов интегративной деятельности мозга показали существенное отличие от системной организации у детей с задержкой психического развития по сравнению с нормально развивающимися детьми. Это проявляется в ослабленной и замедленной межполушарной интеграции, и передачи сенсорной информации из одного полушария в другое. Патогенетическую основу изучаемых состояний можно связывать с недоразвитием у детей некоторых мозговых систем, чаще это касается наиболее сложных мозговых систем, развивающихся у ребенка позже (в случае не осложненных форм психофизического инфантилизма), а также выраженными органическими дефектами, возникшими в раннем детстве (при осложненных формах инфантилизма и церебростенических состояниях). В частности, нарушается развитие фонематического анализа и синтеза, также наблюдается сравнительно низкий уровень развития восприятия (в том числе слухового). Нарушение фонематического восприятия, анализа и синтеза обнаружены в меньшей степени у детей с не осложненной формой психического инфантилизма в отличие от всех других форм, задержки психического развития.

Отмечая основные выявленные исследованиями особенности речи, следует заметить, что самостоятельная устная речь детей, с задержкой психического развития (при отсутствии выраженных дефектов)

удовлетворяет потребности повседневного общения. Многие особенности речи детей с задержкой психического развития являются проявлением специфичности их познавательной деятельности, а не чисто речевых нарушений. У фонематической стороны речи у детей с задержкой психического развития выявляется несколько состояний:

- недостаточное различение и затруднение в анализе только тех звуков, которые нарушены в произношении (наиболее легкая степень недоразвития);

- нарушение звукового анализа, недостаточное различение большого количества звуков, относимых к разным фонетическим группам при сформированной их артикуляции в устной речи;

- не различение звуков в слове, неспособность выделить их из состава слова и определить последовательность (тяжелая степень недоразвития) [41, с. 513].

Произносительные ошибки оцениваются по-разному: одни затрагивают лишь оттенки фонем и не нарушают смысла высказывания, другие ведут к смешению фонем, к их не различению. Последние – более грубые, так как затрудняют понимание высказывания.

Состояние фонематического развития детей с задержкой психического развития влияет на овладение звуковым анализом. Уровень сформированности действия по выделению последовательности звуков в слове и умение сознательно ориентироваться в звуковых элементах слова находятся в зависимости от степени недоразвития фонематического восприятия и от того, является ли это недоразвитие первичным или вторичным. Вторичное недоразвитие фонематического восприятия наблюдается при нарушениях речевых кинестезии, имеющих место при анатомических и двигательных дефектах органов речи. В этих случаях нарушается нормальное слухопроизносительное взаимодействие, которое является одним из важнейших механизмов развития произношения. Имеет

значение и низкая познавательная активность ребенка в период формирования речи, и ослабленное произвольное внимание.

При первичном нарушении фонематического восприятия предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень сформированности действия звукового анализа ниже, чем при вторичном.

Особое внимание следует уделить особенностям произношения звуков, которое выражается в вариативности. Так, звонкие звуки заменяются глухими звуками и др. Некоторые дети всю группу свистящих и шипящих звуков, т. е. звуков фрикативных, заменяют более простыми по артикуляции взрывными звуками т, т, д, д. В других случаях процесс дифференциации звуков еще не произошел и вместо артикуляционно близких звуков ребенок произносит средний, неотчетливый звук, например, мягкий звук ш вместо щ, вместо с - с, вместо ч - т и т. п.

Наиболее распространенной формой нарушения является искаженное произнесение звуков, при котором сохраняется некоторая сходность звучания с нормативным звуком. Обычно при этом восприятие на слух и дифференциация с близкими звуками не страдает.

Такая форма нарушения, как отсутствие звука или замена близким по артикуляции, создает условия для смешения соответствующих фонем и осложнений при овладении грамотой.

При смешении близких звуков у ребенка формируется артикуляция, но процесс фонемообразования еще не закончен. В таких случаях затрудняется различение близких звуков из нескольких фонетических групп, происходит смешение соответствующих букв.

В фонетико-фонематическом развитии детей выявляется несколько состояний:

- недостаточное различение и затруднение в анализе только нарушенных в произношении звуков. Весь остальной звуковой состав слова и слоговая структура анализируются правильно. Это наиболее легкая степень фонетико-фонематического недоразвития;

- недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп при достаточно сформированной их артикуляции в устной речи. В этих случаях звуковой анализ нарушается более грубо;

- при глубоком фонематическом недоразвитии ребенок «не слышит» звуков в слове, не различает отношения между звуковыми элементами, неспособен выделить их из состава слова и определить последовательность [42, с. 67].

Таким образом, недостатки звукопроизношения могут быть сведены к следующим характерным проявлениям:

а) замена звуков более простыми по артикуляции, например, звуки с и ш заменяются звуком ф;

б) наличие диффузной артикуляции звуков, заменяющей целую группу звуков;

в) нестабильное использование звуков в различных формах речи;

г) искаженное произношение одного или нескольких звуков.

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

Одни из них затрагивают лишь образование оттенков фонем и не нарушают смысла высказывания, другие ведут к смещению фонем, их неразличению. Последние являются более грубыми, так как нарушают смысл высказывания.

При наличии большого количества дефектных звуков, как правило, нарушается произношение многосложных слов со стечением согласных («качиха» вместо ткачиха). Подобные отклонения в собственной речи детей также указывают на недостаточную сформированность фонематического восприятия.

Низкий уровень собственно фонематического восприятия с наибольшей отчетливостью выражается в следующем:

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

б) неподготовленность к элементарным формам звукового анализа и синтеза;

в) затруднение при анализе звукового состава речи.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием нередко имеется определенная зависимость между уровнем фонематического восприятия и количеством дефектных звуков, т. е. чем большее количество звуков не сформировано, тем ниже фонематическое восприятие. Однако не всегда имеется точное соответствие между произношением и восприятием звуков. Так, например, ребенок может искаженно произносить 2 - 4 звука, а на слух не различать большее число, причем из разных групп. Относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов. В таких случаях только применение специализированных заданий вскрывает сложную патологию. Также у них наблюдается общая смазанность речи, «сжатая» артикуляция, недостаточная выразительность и четкость речи. Это в основном дети с ринолалией, дизартрией и дислалией — акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы. Для них характерна неустойчивость внимания, отвлекаемость. Они хуже, чем нормально говорящие дети, запоминают речевой материал, с большим количеством ошибок выполняют задания, связанные с активной речевой деятельностью. Раннее выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием является необходимым условием для успешной коррекции недостатков в дошкольном возрасте и предупреждения нарушений письма [43, с. 49].

В фонетико-фонематическом развитии детей выявляется несколько состояний:

– Недостаточное различение и затруднение в анализе только нарушенных в произношении звуков. Весь остальной звуковой состав слова

и слоговая структура анализируются правильно. Это наиболее лёгкая степень фонетико-фонематического недоразвития.

– Недостаточное различие большого количества звуков из нескольких фонетических групп при достаточно сформированной их артикуляции в устной речи. В этих случаях звуковой анализ нарушается более грубо.

– При глубоком фонематическом недоразвитии ребёнок не слышит звуков в слове, не различает отношения между звуковыми элементами, не способен выделить их из состава слова и определить последовательность.

Признаками нарушения фонематического восприятия являются:

- нарушение дифференциации звуков на слух;
- нарушения звукопроизношения (смещения и замены звуков);
- нарушения звуковой структуры слова (пропуск, вставка, перестановка, повторение звуков);
- нарушения слоговой структуры слова (пропуск, вставка, перестановка, повторение слогов).

У детей с ЗПР нередко имеется определённая зависимость между уровнем фонематического восприятия и количеством дефектных звуков, то есть, чем больше количество звуков не сформировано, тем ниже фонематическое восприятие. Однако не всегда имеется точное соответствие между произношением и восприятием звуков. Несформированность фонематического восприятия встречается и при правильном произнесении звуков. Так, например, ребёнок может искажённо произносить два – четыре звука, а на слух не различать большее число, причём из разных групп. Относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов. У детей с относительно сохранным звукопроизношением недоразвитие фонематического восприятия диагностируется только при обучении в школе.

В таких случаях только применение специализированных заданий вскрывает сложную патологию.

Среди основных причин, вызывающих недоразвитие фонематического восприятия, исследователи называют нарушения в деятельности левой височной области коры головного мозга вследствие родовых травм, или воспалительных заболеваний в раннем детстве. Микронарушения в деятельности отдельных зон мозга могут передаваться и по наследству, что провоцирует возникновение трудностей при овладении грамотой на фоне в целом благополучного общего развития. Причиной недостаточности фонематических процессов может выступать также отсутствие необходимого опыта наблюдения и выделения фонематических явлений, обусловленное отсутствием внимания к этому аспекту развития детей со стороны близких взрослых.

Недостатки фонематического восприятия могут быть изолированными или сочетаться с нарушениями звукопроизношения (фонетико- фонематическое недоразвитие речи). Выявленные учителем признаки фонетико- фонематического недоразвития речи у ребенка требуют обязательной консультации и, вполне возможно, коррекционно- речевой помощи со стороны учителя- логопеда. Между произносительной деятельностью и фонемообразованием существует тесная взаимосвязь: правильное артикулирование звуков уточняет и стабилизирует воспроизведение услышанной речи. Дефекты же произношения нарушают четкость кинестезии и тем самым дезорганизуют процесс фонемообразования, что, в свою очередь, затрудняет звукобуквенный анализ и во многих случаях делает его неверным. Р.Е. Левина отмечает, что недостатки произношения часто оказываются индикатором, свидетельствующим о неблагополучии в сфере звукового анализа.

У детей с ЗПР не дифференцированы понятия «буква», «звук», «слово». Они испытывают большие затруднения в звукобуквенном анализе слов. Они не могут определить последовательность и количество слогов и звуков в слове. У детей выявлено недоразвитие фонетико-фонематической стороны речи. Особую трудность вызывает употребление обобщающих



понятий (мебель, посуда и т. д.). Дети не осознают взаимоотношений между родовыми и видовыми понятиями («стол, шкаф, мебель, кровать»). Вместе с тем, в пассивном словаре детей встречаются обобщающие понятия, например, они правильно подбирают картинки к словам «мебель», «посуда» и т. д.

В активном словаре широко представлены неологизмы («подметальщики», «кирпичник», «шахтерка» (вместо швея), «сто лист»).

У детей с задержкой психического развития с нарушением формирования фонематических процессов наблюдаются общая смазанность речи, недостаточная ее выразительность и четкость. А.Р. Лурия подчеркивает, что высшей категорией фонематического слуха является формируемая под влиянием обучения способность выделять звуки в слове, устанавливать их последовательность. Г.В. Гуровец, С.И. Маевская считают, что в основе возникновения фонетико-фонематических расстройств лежат нарушения различных уровней и отделов нервной системы. Поражение нижнелобных отделов сенсомоторной области коры ведет к недостаточному пониманию речи окружающих. Речевая активность снижена, словарный запас беден, фраза короткая. Фонематические нарушения характеризуются отсутствием или заменами звуков. При поражении нижнетеменных отделов сенсомоторной области коры фонематический слух не сформирован, наблюдаются нечеткость, смазанность речи, нестойкие звуковые замены, ускоренный темп речи, нарушение плавности речевого потока, спотыкание. При поражении верхневисочных отделов коры головного мозга чувство ритма грубо нарушено, трудно сочетать речь с движением. При развивающейся большой речевой активности наблюдаются замена и потеря слоговых элементов, замены звуков, перестановки и пропуски слогов, нарушение ритмической структуры слова.

Особенности звуковой стороны речи и фонематического восприятия впервые были представлены в работах М.Ф. Фомичевой. Она считает, что

фонетико-фонематическая сторона речи характеризуется фонематической неопределенностью и нестойким фонетическим оформлением. Произношение звуков у детей с задержкой психического развития носит диффузный характер, что обусловлено неустойчивой артикуляцией и низкими возможностями слухового распознавания. У таких детей дефектных звуков может быть значительно больше, чем правильно произносимых. В произношении детей I уровня речевого развития противопоставляются друг другу лишь гласные–согласные, ротовые–носовые, взрывные–щелевые. Фонематическое развитие находится в зачаточном состоянии: задача выделения отдельных звуков для ребенка с таким развитием речи непонятна и невыполнима. Фонетическая и фонематическая сторона речи детей II уровня речевого развития характеризуется наличием множества искажений, замен и смешений; у них нарушено произношение мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, аффрикат, звонких и глухих. При этом звуки, находящиеся в изолированной позиции, дети могут произносить правильно, ошибки возникают при спонтанном произношении. При правильном воспроизведении контура слов нарушается их звукозаполняемость («морашки» вместо ромашки, «кукика» вместо клубника) [44, 125].

Р.Е. Левиной и сотрудниками ее лаборатории была разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития речи. У детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи распространенными являются трудности в овладении звукопроизношением, а также нарушения фонематического восприятия. Хорошо развитый фонематический слух обеспечивает правильное формирование звукопроизношения, четкое и внятное произнесение слов в соответствии с общепринятыми литературными нормами. Сформированность фонематического слуха является необходимым

условием обучения детей умению производить звуковой анализ слов, подготовки их к овладению чтением и письмом. Р.Е. Левина на основе психологического изучения речи детей с задержкой психического развития пришла к выводу о важнейшем значении фонематического восприятия для полноценного усвоения звуковой стороны речи. Она отмечает, что у детей с задержкой психического развития с сочетанием нарушения произношения и нарушения восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками. Также, одной из существенных характеристик психики детей с задержкой психического развития является пониженная познавательная активность. А недостаточная психическая активность «достигшая степени самостоятельной аномалии, пишет Р.Е. Левина, - может привести к отклонениям в речевом развитии». Р.Е. Левина (1958) отмечает, что недостатки произношения часто оказываются индикатором, свидетельствующим о неблагополучии в сфере звукового анализа.

Исследователи Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина выделяют разные варианты дефектов звукопроизношения:

1) недифференцированное произнесение пар или групп звуков. В этих случаях для ребёнка один и тот же звук может служить заменителем двух или трёх звуков;

2) замена одних звуков другими, более простыми по артикуляции и представляющими поэтому меньшую произносительную трудность для ребёнка. Обычно звуки, сложные для произношения, заменяются более лёгкими, которые характерны для раннего периода речевого развития;

3) смешение звуков. Это явление характеризуется неустойчивым употреблением целого ряда звуков в различных словах. В одних случаях ребёнок употребляет звук верно, в других - этот же самый звук заменяет другими, близкими артикуляционно или акустически. Причём неустойчивость усиливается в самостоятельной речи детей [45, с. 158].

Авторы видят в этом свидетельство того, что подобные отклонения в формировании произношения связаны в значительной степени с недостаточностью фонематического восприятия. Выделяя признаки, позволяющие судить о недостаточном уровне развития фонематического восприятия, они отмечают следующие особенности:

- 1) дети затрудняются воспроизводить ряды слогов с оппозиционными звуками, хотя изолированно эти же звуки произносят правильно;
- 2) допускаются ошибки при выделении звуков из слогов и слов, а также при определении наличия звука в слове;
- 3) большие затруднения возникают у детей при отборе картинок и придумывании слов с определённым звуком;
- 4) дети испытывают затруднения при выполнении элементарных заданий, связанных с выделением ударного звука в слове;
- 5) узнавание первого, последнего согласного в слове, слогаобразующего гласного в односложных словах практически им недоступно.

Исследования, проведенные Е.П. Фуреевой, выявили у детей с задержкой психического развития нарушения кинетической и кинестетической организации двигательного акта в сфере артикуляторной моторики. Овладение произношением фонем в значительной мере зависит от состояния речеслуховой и речедвигательной функций. Точное слуховое восприятие звуков стимулирует правильное произношение, а правильная артикуляция, в свою очередь, способствует лучшему фонематическому восприятию [46, с. 21].

По данным Е.В. Мальцевой, среди детей с задержкой психического развития, имеющих дефекты речи испытывали существенные затруднения при дифференциации звуков на слух. При этом дети плохо различали не только нарушенные в произношении звуки, но также и некоторые правильно произносимые звуки: твердые и мягкие, звонкие и глухие согласные звуки. Это проявлялось в том, что дети часто ошибались при

повторении слогов с акустически близкими звуками. Причем увеличение количества слогов приводило к существенному росту ошибок. Следует отметить, что использование некоторых облегченных приемов (дополнительное предъявление, замедление его темпа) не привело к уменьшению количества ошибок. Она отмечает, что у детей с задержкой психического развития нарушение слухового восприятия сказывается и на звуковом анализе слова - «узловом образовании», связывающих различные формы речевой деятельности - звукопроизношения, чтения, письма. Осознание звуковой структуры слова - необходимая предпосылка обучения грамоте. Звуковой анализ предполагает умение дифференцировать звуки на слух и в произношении, выделять в многообразии звуков речи фонемы, характерные для данного языка, Кроме того, звуковой анализ включает в себя умение устанавливать точное место каждого звука в слове, вычленять звуки в той последовательности, в которой они следуют в слове. Было установлено, что к моменту поступления в школу дети с задержкой психического развития осуществляют звуковой анализ значительно хуже, чем их нормально развивающие сверстники. При выделении из слова отдельных звуков наибольшую трудность для детей с задержкой психического развития представляют различение и выделение безударного гласного из конца слова. При неразвитом фонематическом слухе, по мнению С.Ф. Суворовой, ребенок испытывает стойкие трудности в налаживании позитивных коммуникаций в обществе, в детских коллективах. При этом, по ее мнению, важную роль отводится именно коррекционно- развивающим программам, которые должны проводиться с учащимися инклюзивных и специальных организаций образования. Важное место в их осуществлении отводится дефектологам [47, с. 19].

Особые трудности возникают при последовательном выделении звуков, определении их количества, установление позиционных соотношений звуков в слове. Уровень этого умения у поступающих в школу детей с задержкой психического развития резко отличаются от того, что

наблюдается у их нормально развивающихся сверстников. Более половины нормально развивающихся детей самостоятельно справляются с последовательным выделением звуков из слова. Дети с задержкой психического развития, как правило, допускают при этом ошибки. По данным Е.В. Мальцевой, они сохраняются в течении нескольких лет, вызывая нарушения чтения и письма.

Отмечено также, что для младших школьников с задержкой психического развития характерна несформированность процессов интонационной выразительности речи. У детей данной категории нарушены процессы дифференциации различных видов интонации, их имитация, а также самостоятельное воспроизведение. Наиболее сложной для дифференциации и воспроизведения оказалась восклицательная интонация, легче всего у детей с задержкой психического развития проходил процесс различения и использования в речи повествовательной интонации. У детей с задержкой психического развития сохранены все те анализаторы, которые необходимы для благоприятного развития речи. Свидетельство тому – отсутствие затруднений в сфере устного речевого общения. Однако появление трудностей, связанных с недоразвитием фонематического слуха при обучении грамотой детей с задержкой психического развития закономерно.

По данным Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, замена некоторых звуков другими, более простыми по артикуляции, чаще всего встречается в группе сонорных («дюка» вместо рука, «палоход» вместо пароход), свистящих и шипящих («тотна» вместо сосна, «дук» вместо жук). Смещение чаще всего касается йотированных звуков и звуков ль, г, к, х, при этом наблюдается искажение артикуляции некоторых звуков (межзубное произношение свистящих и шипящих, горловое р).

Одной из характерных особенностей детей II уровня речевого развития является недостаточность фонематического восприятия, неподготовленность к усвоению навыков звукового анализа и синтеза.

Для детей III уровня речевого развития характерно недифференцированное произнесение звуков (свистящих, шипящих, сонорных), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы (звук сь заменяет звуки с, ш, ц, ч, щ). Кроме того, звуки, сложные по артикуляции, заменяются простыми (ф или т заменяет группу свистящих или шипящих, звук й – звуки л, р). У таких детей наблюдаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному, и смешения, когда в изолированной позиции звуки произносятся правильно, а в предложении они взаимозаменяются. Встречаются ошибки при передаче звуконаполняемости слов – перестановки, сокращения и замены звуков и слогов, особенно при стечении согласных звуков. Отмечается и недостаточность фонематических процессов. По данным Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, у некоторых детей наблюдаются нечеткое произношение звука ы (среднее между ы–и), недостаточное озвончение согласных б, д, г в словах и предложениях, замены и смешения звуков к, г, х, т, д, дь, й. Фонематическое недоразвитие детей с задержкой психического развития проявляется в несформированности процессов дифференциации звуков. Недоразвитие фонематического восприятия отмечается при выполнении элементарных действий звукового анализа – при узнавании звука, придумывании слова на заданный звук. Учет уровня речевого развития и характерных этому уровню особенностей фонетико-фонематической стороны речи определяет задачи всей коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушение речи. Состояние звукопроизношения детей с задержкой психического развития характеризуется следующими особенностями:

-отсутствие в речи тех или иных звуков и замены звуков. Сложные по артикуляции звуки заменяются простыми по артикуляции, например, вместо [с], [ш] - [ф], вместо [р], [л] - [л`], [й], вместо - глухих; свистящие и шипящие (фрикативные) заменяются звуками [т], [т`], [д], [д`];

- отсутствие звука или замена его другим по артикуляционному признаку создаёт условия для смешения соответствующих фонем. При смешении звуков, близких артикуляционно или акустически, у ребёнка формируется артикулема, но сам процесс фонемообразования не заканчивается;

- трудности различения близких звуков, принадлежащих разным фонетическим группам, приводят к их смешению при чтении и на письме; чаще всего оказываются несформированными свистящие и шипящие ([с]-[с`], [з]-[з`], [ц], [ш], [ж], [ч], [щ]); [т`] и [д`]; звуки [л], [р], [р`]; звонкие замещаются парными глухими; недостаточно противопоставлены пары мягких и твёрдых звуков; отсутствует согласный [й]; гласный [ы];

- замены группы звуков диффузной артикуляцией. Вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков произносится средний, неотчётливый звук, вместо [ш] и [с]-мягкий звук [ш], вместо [ч] и [т]-нечто вроде смягчённого [ч];

- нестойкое употребление звуков в речи. Некоторые звуки по инструкции изолированно ребёнок произносит правильно, но в речи они отсутствуют или заменяются другими. Иногда ребёнок одно и то же слово в разном контексте или при повторении произносит различно. Бывает, что у ребёнка звуки одной фонетической группы заменяются, звуки другой - искажаются. Такие нарушения называются фонетико-фонематическими;

- искажённое произношение одного или нескольких звуков. Ребёнок может искажённо произносить 2-4 звука или говорить без дефектов, а на слух не различать большее число звуков из разных групп. Относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов.

Кроме перечисленных особенностей произношения и фонематического восприятия у детей с задержкой психического развития наблюдаются: нечеткая дикция, некоторая задержка в формировании словаря и грамматического строя речи (ошибки в падежных окончаниях,



употребление предлогов, согласовании прилагательных и числительных с существительными) [48, с. 38].

Большая распространенность нарушений речи у детей с задержкой психического развития вызывает необходимость их дальнейшего углубленного изучения и определения путей повышения эффективности коррекционного воздействия. Нарушения речи при ЗПР часто носят системный характер, затрагивают многие стороны речевой системы. Вопросы соотношения мышления и речи, дифференциальной диагностики нарушений психического развития у детей с ЗПР и других категорий аномальных детей, несмотря на имеющиеся исследования, продолжают оставаться актуальными.

#### **1.4 Система коррекционно-развивающей работы по развитию фонематического восприятия у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

В конце XX века в науке появился термин «децелерация», обозначающий замедленный темп роста и развития детей. Количество детей с нарушениями психического развития значительно и, к сожалению, обнаруживается тенденция к некоторому его увеличению во всем мире.

Дети с задержкой психического развития органического генеза нуждаются в обучении в специально- организованных условиях в специальных организациях образования. Специальные организации образования, реализуют специальные учебные программы, разработанные на основе общеобразовательных учебных программ дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего, общего среднего образования, образовательных программ технического и профессионального, послесреднего образования в соответствии с государственным общеобязательным стандартом образования в соответствии с подпунктом 5-1) статьи 5 Закона «Об образовании».

Государство обеспечивает лицам с особыми образовательными потребностями специальные условия для получения ими образования, коррекции нарушения развития и социальной адаптации. Специальные организации образования, решая с общеобразовательной организацией задачи, одновременно выполняют специфические, направленные на восстановление утраченных функций, коррекцию первичных и вторичных нарушений, развитие функций сохранных анализаторов. В приказе Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 604 «Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования всех уровней образования» дано определение понятия «инклюзивное образование» как процесса, обеспечивающего равный доступ к воспитанию и обучению всех воспитанников с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Так же, в рамках инклюзивного образования деление класса на группы по отдельным учебным предметам настоящего Стандарта осуществляется при уменьшении наполняемости класса общего количества обучающихся на три в расчете на каждого ребенка с особыми образовательными потребностями.

Для детей с задержкой психического развития предусматриваются, на основании приказа Министра образования и науки Республики Казахстан от 8 ноября 2012 года № 500 «Об утверждении типовых учебных планов начального, основного среднего, общего среднего образования Республики Казахстан» Типовые учебные планы (обновленного содержания) для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Система коррекционно- развивающей работы по развитию фонематического восприятия у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития проводится в урочной деятельности как в рамках предметом инвариантного компонента (урок), так и в рамках коррекционного компонента индивидуальные и групповые коррекционные

занятия). Урок (занятие) в специальной (или инклюзивной) организациях образования (классе) должен реализовывать следующие направления:

- оздоровительное направление. Полноценное развитие ребенка возможно лишь при условии физического благополучия. К этому же направлению можно отнести задачи упорядочения жизни ребенка: создание нормальных жизненных условий (особенно для детей из социально-неблагополучных семей), введение рационального режима дня, создание оптимального двигательного режима и т.д.

- коррекция и компенсация нарушений развития высших психических функций методами нейропсихологии. Уровень развития современной детской нейропсихологии позволяет достичь высоких результатов в коррекции познавательной деятельности, школьных навыков (счет, письмо, чтение), нарушений поведения (целенаправленность, контроль).

- развитие сенсорной и моторной сферы. Особенно важно это направление при работе с детьми, имеющими сенсорные дефекты и нарушения опорно-двигательного аппарата. Стимуляция сенсорного развития очень важна и в целях формирования творческих способностей детей.

- развитие познавательной деятельности. Система психологического и педагогического содействия полноценному развитию, коррекции и компенсации нарушений развития всех психических процессов (внимания, памяти, восприятия, мышления, речи) является наиболее разработанной и широко должна использоваться в практике.

- развитие эмоциональной сферы. Повышение эмоциональной компетентности, предполагающее умение понимать эмоции другого человека, адекватно проявлять и контролировать свои эмоции и чувства, важно для всех категорий детей.

- формирование видов деятельности, свойственных тому или иному возрастному этапу: игровой, продуктивных видов (рисование, конструирование), учебной, общения, подготовки к трудовой деятельности.

Особенно следует выделить специальную работу по формированию учебной деятельности у детей, испытывающих трудности при обучении.

В поурочном планировании педагога, обучающего детей с задержкой психического развития важно отдельно отразить план деятельности на уроке для каждого ребенка. Рекомендуется составление общего плана для класса с включением в него блоков-заданий для детей с ЗПР, нуждающихся в силу особенностей развития, в дифференцированном и индивидуальном подходе, дополнительном внимании. На уроке целесообразно проводить дифференцированное закрепление нового материала и проведение опроса, давать разноуровневое домашнее задание, которое фиксируется в классном журнале (тема урока записывается общая). С точки зрения дифференциации, выделяя в одном классе различные группы, к которым предъявляются в начале разные требования по содержанию, темпу обучения, необходимо помнить, что в результате все дети, в данном случае с ЗПР, должны овладеть базовым уровнем подготовки по предмету. Таким образом, задача педагога при планировании – отразить в ходе урока траекторию деятельности детей с ЗПР, находящихся в классе с детьми «нормы» [49, с. 8].

Этапы формирования чтения путем анализа слов имеют важное значение в обучаемости учащихся с задержкой психического развития. Важное место занимает коррекция процесса чтения и развитии фонематического восприятия [50, с. 33].

Важным принципом коррекции познавательных процессов является учет формы и степени тяжести задержки психического развития.

Наиболее удачным и действенным методом являются коррекционно-развивающие игры и упражнения. Погружаясь в игровое действие, ребенок не просто играет, а участвует в процессе непроизвольного, неосознанного обучения и развития. В процессе решения игровой задачи происходит активизация познавательных процессов. Игровая ситуация позволяет поддержать интерес и мотивацию к деятельности.

Коррекционно-развивающие игры и упражнения направлены на развитие предпосылок интеллекта: зрительно-пространственного восприятия, памяти, мышления, внимания, навыков самоконтроля и регуляции деятельности, а также на развитие познавательных мотивов.

Игры подбираются в соответствии с уровнем актуального развития, с учетом результатов диагностики, структуры дефекта, индивидуальных особенностей, с постепенным усложнением материала, в соответствии с коррекционными задачами. Их спектр широк и разнообразен [51, с. 21].

Дети с тяжелыми речевыми нарушениями составляют одну из многочисленных групп среди детей с ограниченными возможностями здоровья. В качестве характеристик таких дошкольников выделяют слабость эмоционально-волевой сферы, быструю смену настроения, снижение самоконтроля во всех видах деятельности, суетливость.

В силу своих возрастных особенностей приглашение к игре младшие школьники воспринимают с радостью. Игры должны обеспечивать ребенку активность, возможность самонаблюдения и самоконтроля. В игре ребенку легче оценить свои возможности, соотнести их с возможностями других учащихся, подчиниться определенным требованиям, проявить индивидуальные личностные качества [52, с. 10].

Большой воспитательный потенциал имеют такие игровые ситуации, в которых ученику отводится роль педагога. С позиции руководителя ребенок может поделиться своими знаниями, проконтролировать других, исправить их ошибки. Игровой характер заданий, подразумевающий элементы состязательности, соревнования, активизации внимания, стимулирует речевую, умственную, творческую деятельность и оказывает эффективное влияние на развитие адекватной самооценки.

Большой простор для организации полезных для развития самооценки игр предоставляет внеурочная деятельность. Она позволяет смоделировать ситуации необходимого взаимодействия и взаимопомощи, сплочения с другими участниками игры. Здесь есть возможность для фантазии,

импровизации, проявления личностных качеств, демонстрации таких собственных умений и навыков, которые не применяются в обыденной жизни. Полезно предоставить возможность для проявления умений учащегося, в которых у него наметились заметные успехи. Это поможет приобрести заслуженное уважение окружающих.

Среди факторов развития самооценки решающими является и обученность учащихся с задержкой психического развития. Важно понимать, что именно русский язык является не просто учебным предметом, по мнению А.К. Аксенова, но и средством общего развития ребенка, что для учащегося начальных классов важен результат деятельности, а не процесс работы и ее планирование. Он обращает внимание, что в развитии фонематического восприятия необходимо уделять внимание поэтапной, контролю правильности выполнения на каждом этапе работы, необходимости использования специальных приемов [53, с. 113]. Поэтому необходимо регулярно напоминать учащимся о контроле каждого этапа своих действий, промежуточных результатов, правильно их оценивать. У хорошо успевающих школьников важно развивать самокритичность, умение ставить перед собой возрастающие по трудности задачи и находить пути их решения. Не следует забывать и о формировании ретроспективной и прогностической самооценки. Первая обращена в прошлое и направлена на осуществления самооценки выполненных действий. Вторая направлена на прогнозирование и предвосхищение необходимых операций, оценку своих возможностей еще до совершения реальных действий. Целью использования этих двух самооценок является пониманием самими учащимся характера происходящих изменений, касающихся структуры их знаний, развития умений.

Сам школьник, постоянно находясь в оси координат взаимооценок его и его сверстников, обсуждения способов решения задач и их оценивания, применения разных критериев, постепенно будет приближаться к необходимому уровню адекватности самооценки [54, с. 38].

Таким образом, развитие и коррекция самооценки младших школьников с задержкой психического развития обусловлено многими внешними и внутренними факторами, главными среди которых являются уровень общего развития учащегося и восприятие его окружающими. Поэтому для развития необходимых позитивных коммуникаций, по мнению Л.С. Бушуевой, необходимо включать игровую деятельность, которая положительно повлияет на речевую активность ребенка [55, с. 32].

Учащиеся с ЗПР нуждаются в специальном психолого - педагогическом сопровождении. Важное место отводится изучению индивидуальных особенностей младших школьников

В таких классах решаются задачи коррекционно - развивающего обучения с развитием психофизиологических функций, обеспечивающих готовность к обучению и личностных компонентов учебной деятельности; обогащения кругозора детей; формирования социально - нравственного поведения и учебной мотивации, умений и навыков, соответствующих возрасту; повышения уровня общего развития школьников и коррекция индивидуальных отклонений [56, с. 47].

Учитывая выраженность психопатологических, соматических нарушений у школьников с ЗПР в общей реабилитационной программе значительную роль должны играть лечебные коррекционные мероприятия, организация благоприятного психологического климата в школе, дома.

Одна из существенных особенностей деятельности детей с задержкой психического развития состоит в недостаточной ее регуляции с помощью речи. Это выражается в том, что учащиеся затрудняются в адекватном словесном обозначении совершаемых действий и точном выполнении предложенных речевых инструкций. В их словесных отчетах нет четкого обозначения последовательности произведенных действий. Вместе с тем в них содержится описание второстепенных, малозначимых моментов. Устные отчеты о проделанной работе свидетельствуют о трудностях их речевого оформления, нечеткости и ограниченности словарного запаса,

малой вариативности употребляемых грамматических форм. Нарушение регулирующей функции речи отрицательно сказывается на формировании умения осуществлять необходимый поэтапный анализ согласно предложенному образцу. Дети не всегда находят допущенные ошибки даже после просьбы взрослого проверить выполненную работу. Для характеристики учебной деятельности детей рассматриваемой категории значимым является тот факт, что при выполнении очередного задания один и тот же ученик может действовать как правильно, так и ошибочно. Например, ученику дается задание, состоящее из ряда частных заданий: выписать из текста определенные слова, разделить их на слоги, подчеркнуть в этих словах слоги с заданной буквой. При выполнении последнего задания ученик действует по-разному: подчеркивает нужный слог, подчеркивает в нем одну букву, вообще ничего не подчеркивает. Подобное «соседство» правильного выполнения с ошибочным убеждает в том, что в данном и аналогичных случаях, имеет место не непонимание инструкции, а временная утеря ее из-за усложненных условий работы, проблемы фонематического восприятия.

В упражнениях по русскому языку в учебнике часто встречается образец, который может быть назван словесным. В качестве образца используются отдельные слова или предложения, с помощью которых показано, какую именно работу следует проделать учащимся. Например, показано, как разделить слова для переноса, как подчеркнуть определенный слог, каким образом изменить слова и т.д. Ребенок должен осуществить сложную умственную работу, чтобы разобрать с позиции образца все упражнение. Дети с задержкой психического развития недостаточно вдумываются в смысл предложенного задания и затрудняются в вычленении словесного образца, так как он не всегда обозначен специальным словом «образец» и располагается в различных упражнениях по-разному: в самом начале упражнения, в середине его либо в конце. Они не соотносят имеющийся образец с инструкцией, не анализируют его;



образец не определяет в нужной мере последующей деятельности детей. Например, вместо того, чтобы подчеркнуть в слове слог с определенной буквой (как представлено в образце), учащиеся подчеркивают лишь одну букву этого слога либо все слово целиком: иногда указанное требование вообще игнорируется [57, с. 43].

С целью развития фонематического восприятия у детей с ЗПР необходимо следовать определенным рекомендациям:

- поддерживать и поощрять любые проявления школьником инициативы и самостоятельности;
- создавать ситуации успеха, в которых ученик имел бы возможность проявить свои сильные стороны; - избегать предъявления завышенных и заниженных требований к ученику;
- давать задания в соответствии с темпом деятельности и возможностями ученика;
- ограничиться минимальным количеством отвлекающих предметов в классе (картин, стендов и т.п.);
- учитывать индивидуальные особенности вхождения ребенка в деятельность (период вработывания);
- изменять тактику руководства деятельностью ребенка в связи с динамическими изменениями в процессе деятельности (при утомлении, пресыщении);
- давать на определенный отрезок времени лишь одно задание, которое предлагать в виде последовательных частей и периодически контролировать ход работы над каждой частью, внося необходимые коррективы (постепенно передавая функции контроля самому ребенку);
- использовать групповые методы работы на уроке, когда каждый ребенок выполняет определенную посильную часть задания, ведущую к достижению общего результата;

- устраивать паузы активного отдыха с легкими физическими упражнениями и расслаблением; - использовать в процессе обучения игровые приемы, элементы соревнования, дидактические игры;

- ввести знаковую систему оценивания, вознаграждать хорошее поведение и успехи в учебе, хвалить ученика, если он успешно справился даже с небольшим заданием, но при этом потрудился;

- направлять энергию гиперактивных детей в полезное русло (например, попросит во время урока вытереть доску, собрать тетради и т.д.);

- по возможности придерживаться постоянного расписания занятий;

- совместно с психологом помогать ребенку адаптироваться в условиях школы и классном коллективе;

- воспитывать навыки работы в школе, обучать необходимым социальным нормам и навыкам общения [58, с. 14].

Навыки регуляции собственной деятельности появятся у младших школьников с ЗПР в результате направленной работы педагога в таких направлениях: формирование приемов работы с учебником и наглядным материалом; формирование умения удерживать общую цель деятельности, планировать совместно с учителем этапы выполнения задания, работать по образцу при пошаговом контроле со стороны учителя; использование учителем обучающей, стимулирующей и организующей помощи на разных этапах выполнения заданий; проведение части работы на уроке в виде индивидуальных и групповых упражнений; закрепление навыков в разнообразных упражнениях и ситуациях (тренировка переноса); обсуждение вместе с учеником успешно выполненные задания и причины трудностей [59, с. 412].

Формирование правильного произношения зависит от способности ребенка к анализу и синтезу речевых звуков, т.е. от определенного уровня развития фонематического слуха, обеспечивающего восприятие фонем данного языка. Фонематическое восприятие звуков речи происходит в ходе взаимодействия поступающих в кору слуховых и кинестетических

раздражений. Постепенно эти раздражения дифференцируются и становится возможным вычленение отдельных фонем. При этом большую роль играют первичные формы аналитико-синтетической деятельности, благодаря которым ребенок обобщает признаки одних фонем и отличает их от других. Развитие фонематического слуха у детей с задержкой психического развития происходит с большим опозданием и отклонениями.

Они недостаточно дифференцируют звуки родного языка, что сказывается и на понимании речи окружающих и на развитии собственной речи. Чем раньше начинается специальная коррекционная работа в этом направлении, тем больше возможностей для предупреждения в отставании пассивной и активной части детей. При этом полноценнее формируется смысловая сторона речи, усваивается лексический материал. При развитии речевого слуха работа также проходит от различения и узнавания к восприятию и представлению, от слухозрительного восприятия к слуховому восприятию. Слухозрительное восприятие слова – это такое восприятие, при котором ребенок не только «слышит голос, но видит губы говорящего. Не следует путать слухозрительное восприятие с восприятием со зрительной опорой, при котором ребенок слышит название предмета и видит сам предмет или картинку. Восприятие со зрительной опорой намного легче. По существу, этот процесс является не слуховым восприятием слова, а лишь различением, узнаванием. Слухозрительное восприятие речи легче, чем восприятие на слух. Поэтому каждый раз, когда ребенок затрудняется при восприятии слов на слух, нужно переходить к слухозрительному восприятию. Среди основных причин, вызывающих недоразвитие фонематического восприятия, исследователи называют нарушения в деятельности левой височной области коры головного мозга вследствие родовых травм, травм или воспалительных заболеваний в раннем детстве. Микронарушения в деятельности отдельных зон мозга могут передаваться и по наследству, что провоцирует возникновение трудностей при овладении грамотой на фоне в целом благополучного,

общего развития. Причиной недостаточности фонематических процессов может выступать также отсутствие необходимого опыта наблюдения и выделения фонематических явлений, обусловленное отсутствием внимания к этому аспекту развития детей со стороны близких взрослых [60, с. 158].

Недостатки фонематического восприятия могут быть изолированными или сочетаться с нарушениями звукопроизношения (фонетико-фонематическое недоразвитие речи). Выявленные педагогом признаки фонетико-фонематического недоразвития речи у ребенка требуют обязательной консультации и, вполне возможно, коррекционной помощи со стороны учителя-логопеда. Между произносительной деятельностью и фонемообразованием существует тесная взаимосвязь: правильное артикулирование звуков уточняет и стабилизирует воспроизведение услышанной речи. Дефекты же произношения нарушают четкость кинестезии и тем самым дезорганизуют процесс фонемообразования, что, в свою очередь, затрудняет звукобуквенный анализ и во многих случаях делает его неверным. Таким образом, большинству детей с задержкой психического развития доступны лишь элементарные формы звукового анализа. Многие из них свободно выделяют в словах только первый звук. Большинство определяют последовательность звуков, исключительно состоящих из обратных слогов в односложных словах. У детей рассматриваемой группы возникают значительные трудности при необходимости выделить безударный гласный в конце слова (согласных при их стечении в одном слоге и в парных слогах; следующих за согласными гласных). Все это свидетельствует о том, что вследствие нейропсихологических особенностей у детей с задержкой психического развития в дошкольный период не накопилось достаточного речевого опыта, необходимого для овладения грамотой. Они оказались недостаточно подготовленными к языковым наблюдениям, сравнениям и обобщениям.

Поэтому, после обследования детей с задержкой психического развития фонетико-фонематическим недоразвитием необходимо:

-сгруппировать дефектные звуки по степени участия органов артикуляции и вычленил нарушения: звуков раннего онтогенеза (м, п, б, т, г, х, с) и среднего онтогенеза (ы, твердые, мягкие, л, озвончение всех согласных);

-выделить смешиваемые звуки и звуки-субституты, встречающиеся и при нормальном речевом развитии (на определенном возрастном этапе);

-вычленил искаженные звуки за счет неправильного уклада органов артикуляции (р горловое и пр.);

-вычленил звуки, имеющие постоянные субституты, из числа более простых по артикуляции.

Работа с детьми с ЗПР, учитывает их психологические особенности и проводится по следующим направлениям:

-развитие мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения;

-развитие зрительного восприятия, анализа, зрительной памяти;

-формирование пространственных представлений;

-развитие слухового восприятия, внимания, памяти;

-коррекция нарушений моторного развития, особенно нарушений ручной и артикуляторной моторики;

-коррекция нарушений звукопроизношения, искажений звукослоговой структуры слова;

-развитие лексики (обогащение словаря, уточнение значения слова, формирование лексической системности, структуры значения слова, закрепление связей между словами);

-формирование морфологической и синтаксической системы языка;

- развитие фонематического анализа, синтеза, представлений;

-формирование анализа структуры предложений;

-развитие коммуникативной, познавательной и регулирующей функции речи.

Коррекционно-педагогическое воздействие при ЗПР носит комплексный и в то же время дифференцированный характер. Дифференциация коррекционно-педагогического воздействия осуществляется с учетом клинической характеристики, индивидуально-психологических особенностей ребенка, особенностей его психической деятельности, работоспособности, уровня недоразвития и механизмов нарушений речи.

В процессе коррекционной работы педагогу необходимо уметь организовать умственную и речевую деятельность детей, вызвать положительную мотивацию, максимально активизировать познавательную деятельность детей с ЗПР, использовать разнообразные приемы и методы, эффективно осуществлять помощь детям в зоне их ближайшего развития.

## **2. КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ НА УРОКАХ**

### **2.1 Организация эксперимента по развитию фонематического восприятия у младших школьников с задержкой психического развития**

Экспериментальное исследование проводилось с 1 сентября по 30 апреля 2023 года на базе КГУ «Центр поддержки детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области.

Данная организация образования начала свою деятельность в 1961 году, директором является Дмитриева Ирина Николаевна. Центр поддержки включает общую площадь здания - 5024,9 кв.м., в том числе спальные корпуса - 557,4 кв.м., учебный корпус - 3731,4 кв.м., медпункт - 147,4 кв.м., столовая - 357,5 кв.м., склады - 231,2 кв. м. Проектная мощность рассчитана на 136 мест, на апрель 2021 года обучается 133 учащихся, в том числе 28 детей- сирот. Общее количество сотрудников составляет 114 человек. Педагогов (учителей и воспитателей) - 59, из них 28 учителей, в том числе с высшим образованием - 28, «педагог- мастер» - 1, «педагог- исследователь» - 12, «педагог- эксперт» - 2, «педагог- модератор» - 3. Воспитателей с высшим образованием - 22, из них с высшей категорией – 3, педагогов дополнительного образования - 8, из них с высшим образованием - 6, с высшей категорией - 2. Оснащение: 5 интерактивных кабинетов, компьютерный класс, сенсорная комната, 6 комнат отдыха, кабинет «Самопознания», кабинет социально - бытовой ориентировки, мастерские, кабинет хореографии, библиотека с книжным фондом 10835 экземпляров,

столовая и 2 обеденных зала на 98 посадочных мест, актовый зал, спортивный зал, медицинский кабинет, прививочный кабинет.

Миссией Центра поддержки является создание наиболее благоприятных условий развития для всех учащихся с учетом особенностей развития, различий их склонностей и способностей, использование возможностей образовательного пространства школы-интерната, дальнейшая гибкая социализация в общество.

Центр поддержки детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области работает по теме «Современные подходы к организации образовательного процесса в условиях перехода на новые учебные планы» и реализует следующую цель - создать условия для объединения усилий педагогического коллектива в условиях перехода на новые учебные планы через осуществление учебно - воспитательного процесса, направленного на формирование гармонично развитой личности, способной к самообразованию и самореализации.

Для реализации поставленной цели определены следующие задачи:

1. Создание образовательной среды, обеспечивающей личности учащегося с задержкой психического развития и умственной отсталостью через доступность образования и повышение его качества в соответствии с государственными образовательными стандартами и социальным заказом.

2. Совершенствование системы мониторинга и диагностики успешности образования, развития личностных качеств учащихся с задержкой психического развития и умственной отсталостью, профессионального мастерства педагогов.

3. Сохранение и укрепление физического, нравственного и психического здоровья учащихся с задержкой психического развития и умственной отсталостью, формирование стремления к здоровому образу жизни.



4. Выявление и поддержка способных детей через проведение конкурсов, фестивалей, смотров и привлечение внешкольных учреждений к сотрудничеству для развития творческих, интеллектуальных, индивидуальных возможностей, учащихся с задержкой психического развития и умственной отсталостью

В исследовании, направленном на определение уровня фонематического восприятия у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, принимали участие 24 испытуемых, которые в соответствии с поставленными в начале целями и задачами были разделены на 2 группы:

1. Экспериментальная группа (I), в нее вошли 12 учащихся с задержкой психического развития 3 «А» класса КГУ «Центр поддержки детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области.

2. Контрольная группа (II), в нее вошли 12 учащихся с задержкой психического развития 3 «Б» класса КГУ «Центр поддержки детей с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области.

В качестве исследования были взяты младшие школьники с задержкой психического развития 3-х классов- возраст детей- 8-9 лет (данные приведены в таблице 1). В ходе эксперимента установлен контакт с каждым из исследуемых школьников, осуществлен индивидуальный и дифференцированный подход к каждому ребенку.

Таблица 1

Список учащихся 3 «А» и 3 «Б» классов

Код	ФИО учащегося	Класс	Диагноз	Определение группы участия в эксперименте
3-1	АДВ	3 «А»	ЗПР	I

3-2	ВМА	3 «А»	ЗПР	I
3-3	ИСС	3 «А»	ЗПР	I
3-4	КЕС	3 «А»	ЗПР	I
3-5	КММ	3 «А»	ЗПР	I
3-6	СКД	3 «А»	ЗПР	I
3-7	СВА	3 «А»	ЗПР	I
3-8	СНИ	3 «А»	ЗПР	I
3-9	ТМА	3 «А»	ЗПР	I
3-10	ТШП	3 «А»	ЗПР	I
3-11	ЧАА	3 «А»	ЗПР	I
3-12	ЧМА	3 «А»	ЗПР	I
3-13	АНИ	3 «Б»	ЗПР	II
3-14	БОА	3 «Б»	ЗПР	II
3-15	ЗДН	3 «Б»	ЗПР	II
3-16	КРЮ	3 «Б»	ЗПР	II
3-17	НДВ	3 «Б»	ЗПР	II
3-18	НАА	3 «Б»	ЗПР	II
3-19	ОВО	3 «Б»	ЗПР	II
3-20	СПИ	3 «Б»	ЗПР	II
3-21	ТДМ	3 «Б»	ЗПР	II
3-22	ТВН	3 «Б»	ЗПР	II
3-23	УТИ	3 «Б»	ЗПР	II
3-24	УАС	3 «Б»	ЗПР	II

Обследование фонематических процессов проходило в первую половину дня в кабинете логопеда индивидуально с каждым ребенком и фронтально. Исследование проводилось в 3 этапа:

- 1.Констатирующий эксперимент (сентябрь - декабрь).
- 2.Формирующий эксперимент (январь - март).
- 3.Контрольный эксперимент (апрель)

На первом этапе осуществлялся подбор и анализ теоретических источников, разработка программы экспериментального исследования, подбор методик исследования, проведение констатирующего эксперимента.

На втором этапе была разработана программа формирующего эксперимента и ее апробация, подготовлен материал для защиты работы.

На третьем этапе был проведен контрольный эксперимент, сформулированы выводы, разработаны рекомендации, оформлены материалы дипломной работы.

Для апробации выдвинутой гипотезы был проведен эксперимент с использованием методик, которые могут быть использованы для обследования учащихся с задержкой психического развития на основании сохранности интеллекта, а также обучения учащихся данной категории по общеобразовательным учебным программам, учебно-методическим материалам (см. Приложение А).

1. Тестовая методика диагностики фонематического восприятия (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова [61, с. 19]).

Данная методика направлена на определение способности дифференцировать звуки по противопоставлениям: звонкость - глухость, твердость- мягкость, свистящие -шипящие и т.д. Материал текстовой методики включала несколько серий: повторение серий из двух слогов, повторение серий из трех слогов, повторение слов с использованием картинок на слова – квазиомонимы, придумывание предложений со словами - квазиомонимами ).

2. Диагностика фонематического восприятия (сост. О.Б. Иншакова) [62, с. 101].

Диагностический инструментарий составлен на основе иллюстрированного материала О. Б Иншаковой для проведения индивидуального обследования устной речи детей младшего школьного возраста. Методика изучения уровня речевого развития включает в себя обследование состояния звуковой стороны речи, состояние фонематических процессов, обследование слоговой структуры слова, словарного запаса, грамматического строя речи, связной речи и соответствует следующим требованиям: материал и условия выполнения подбираются с расчетом на максимальную доступность для детей по всем параметрам. В методику включена серия однородных заданий, что исключает влияние случайных причин. Проанализировать результаты диагностики помогают краткие характеристики (критерии) уровней развития речи. Совпадение

качественных оценок указывает на общую оценку уровня речевого развития: высокий, средний, низкий.

3. Тест фонематического восприятия (сост. А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина) [63, с. 107].

Задания направлены на оценку фонематического восприятия. Для оценки фонематического восприятия в комплекс включены задания, направленные на узнавание, различение и сравнение: отдельных звуков в ряду (задание 1) и слов - паронимов (задание 2). Особое внимание в заданиях обращено на различение свистящих и шипящих, аффрикаты глухих и звонких, твердых и мягких фонем. К моменту применения данного теста необходимо располагать данными о состоянии физического слуха ребенка. Это связано с тем, что даже незначительное снижение слуха затрудняет различение речевых звуков. Вместе с тем и у детей с нормальным физическим слухом нередко возникают специфические трудности в различении тонких дифференциальных признаков фонем. Эти трудности влияют на ход развития всей звуковой системы.

4. Тестовая методика экспресс - диагностики устной речи младших школьников. Т. А. Фотековой [64, с. 18].

В методике использованы речевые пробы, предложенные Р.И.Лалаевой (1988г.) и Е.В. Мальцевой (1991г.). Данная методика направлена на выявление особенностей речевого развития, учащихся младшего школьного возраста, проверку фонематического восприятия. Обработка полученных результатов проводится сначала по балльной системе, затем абсолютное значение переводится в процентное выражение.

По результатам диагностических методик была разработана программа формирующего эксперимента по коррекции и развитию фонематического восприятия у детей с задержкой психического развития, которая была реализована на уроках русского языка. С нашей точки зрения, именно на учебном предмете «Русский язык» можно было реализовать в соответствии с календарно- тематическим планом разработанную нами

программу по коррекции и развитию фонематического восприятия. Программа реализовывалась в рамках коррекционно - развивающего этапа на каждом уроке и включала игры и упражнения. Данное количество уроков позволяет системно и комплексно подойти к проблеме развития фонематического восприятия у младших школьников с задержкой психического развития.

Были использованы такие формы урока, как: комбинированный урок, урок- путешествие, урок- исследование, урок- сказка, урок усвоения новых знаний, урок обобщения знаний. Структура уроков включала следующие компоненты: основные элементы урока (сообщение темы и цели урока, изучение нового материала, формирование умений и навыков, закрепление и совершенствование приобретенных ЗУН, применение полученных ЗУН, анализ результатов обучения на уроке, проверка и оценка ЗУН, домашнее задание, подведение итогов урока, самоанализ), формы организации урока (индивидуальная, фронтальная, групповая, коллективная, парная, дифференцированная), приемы (разъяснение, рассуждение, общая характеристика), методы обучения (словесные, наглядные, практические).

При подготовке программы по коррекции и развитию фонематического восприятия у учащихся с задержкой психического развития были использованы рекомендуемые Министерством образования Республики Казахстан учебно-методический комплекс, включающий учебно- методический комплекс для учащихся третьих классов. При подготовке игр и упражнений коррекционно- развивающей программы использовался материал учебно- методического комплекса по русскому языку для учащихся 3 класса [65], [66, с. 15], [67]. Также было использовано методическое пособие учителя-дефектолога, учителя начальных классов школы - интерната Гулиенко Елены Александровны «Система игр и упражнений по развитию фонематического восприятия у младших школьников с задержкой психического развития» [3, с. 38].

## 2.2 Анализ проведения экспериментальной деятельности по развитию фонематического восприятия у младших школьников с задержкой психического развития

По результатам констатирующего эксперимента по развитию фонематического восприятия детей с задержкой психического развития контрольной и экспериментальной групп были получены количественные и качественные показатели.

Проверка первого задания по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из двух слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова) показала, что большинство учащихся хорошо справились с заданием (см. приложение Б таблица 1).

Также, анализируя полученные результаты (см. приложение Б таблица 2) по указанной выше методике в контрольной группе, можно отметить, что был получен аналогичный результат, а именно - большинство учащихся контрольной группы показала высокий уровень фонематического восприятия.

В результате анализа полученных результатов двух групп (см. Таблица 1), можно сделать вывод о том, что в экспериментальной группе высокий уровень составил 81,8%, средний уровень соответственно - 18,2%, низкий уровень - 0%.

В контрольной группе высокий уровень составил 90,9%, средний уровень соответственно - 9,1%, низкий уровень - 0%.

Сравнение количественных результатов учащихся сравниваемых групп показывает, что динамика высокого уровня просматривается снижение на 9,1%, в среднем уровне просматривается увеличение на 9,1%.

Таблица 2

Результаты экспериментальной и контрольной групп по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из двух слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова)

	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Динамика
Уровни	%	%	%
Высокий	81,8	90,9	-9,1
Средний	18,2	9,1	+9,1
Низкий	0	0	0
Очень низкий	0	0	0

Отметим, что большинство учащихся экспериментальной и контрольной группы не испытывают трудностей в способности дифференцировать звуки по противопоставлениям: звонкость - глухость, твердость - мягкость, свистящие - шипящие и т.д. По полученным данным можно сделать вывод, что подавляющее большинство учащихся контрольной и экспериментальной групп (86,3%) показали высокий уровень дифференциации звуков по противопоставлениям. При этом, следует отметить, что всего 1 учащийся (4,2%) экспериментальной группы выполнил все предложенные задания правильно, без ошибок.

Качественный анализ результатов учащихся экспериментальной группы по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из двух слогов» (см. приложение Б таблица 3) показывает успешность выполнения предложенных заданий. Так, результаты находятся в пределах от 8,75 до 10,5 соответственно по 24 парам.

Проверка выполнения заданий по 24 парам по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из двух слогов» (см. приложение Б таблица 4) учащимися контрольной группы

Показывает разбег результатов от 7,5 до 10,5.

Сравнение качественных результатов учащихся экспериментальной и контрольных групп, представленные на таблице 2, наглядно

свидетельствуют о том, что просматривается небольшая динамика (разбег от +1,25 до -1,25), что подчеркивает схожесть качественных результатов учащихся двух групп, а, следовательно, и существующие проблемы.

Таблица 3

Качественный анализ в экспериментальной и контрольной группах по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из двух слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова)

Показатели	Э/г	К/г	Динамика
1	9	10	+1
2	9	10	+1
3	9	10	+1
4	10,5	9,5	-1
5	10	9,5	-0,5
6	10	10,5	+0,5
7	9,5	9,5	0
8	10,5	10	-0,5
9	8,75	10	+1,25
10	8,5	8	-0,5
11	9	10	+1
12	10	9	-1
13	10	9	-1
14	7,25	8,25	+1
15	9,5	9,5	0
16	10	9,5	-0,5
17	8	8,5	+0,5
18	8	6,5	-1,5
19	11	8,75	-2,25
20	10	8,5	-1,25
21	9,5	9,5	0
22	9,5	9,5	0
23	10	9	-1
24	10,5	9,25	-1,25

Таким образом, подводя итог результатов качественных характеристик состояния фонематического восприятия у учащихся экспериментальной и контрольной групп показал, что наблюдаются одинаковые трудности как у учащихся экспериментальной, так и контрольных групп. Данные трудности обозначены в парах (12,13,18,19).



А именно, в процессе исследования звуко-слоговой структуры отмечались нарушения на уровне слов и предложений.

В ходе проведения первого задания «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из трех слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова) 11 обучающихся экспериментальной группы показали результаты высокого и среднего уровней, при отсутствии результатов «очень низкого уровня» (см. приложение Б таблица 5)

Следует отметить, что учащиеся контрольной группе по «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из трех слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова) показали также хорошие результаты: все 12 учащихся показали результаты высокого и среднего уровней (см. приложение Б таблица 6).

В результате анализа результатов количественных результатов учащихся экспериментальной и контрольной групп (см. таблица 3) можно сделать вывод, о том, что в экспериментальной группе высокий уровень составил 54,5%, средний уровень составил 36,3%, низкий уровень составил 9,2%. В контрольной группе высокий уровень составил 36,3%, средний уровень составил 63,6%, низкий уровень составил %. Таким образом, динамика соответственно в экспериментальной и контрольной группах составила: высокий уровень +18,2%, средний уровень 27,3%; низкий уровень +9,2%.

Таблица 4

Результаты экспериментальной и контрольной групп по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из трех слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова)

	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Динамика
Уровни	%	%	%
Высокий	54,5	36,3	+18,2

Средний	36,3	63,6	-27,3
Низкий	9,2	0	+9,2
Очень низкий	0	0	0

Цифровые показатели качественных характеристик экспериментальной группы по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из трех слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова), (см. приложение Б таблица 7) свидетельствуют о том, что разбег составляет от 6,75 до 11.

Цифровые показатели качественных характеристик экспериментальной группы по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из трех слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова), (см. приложение Б таблица 8) свидетельствуют о том, что разбег составляет от 6,22 до 11.

Как видно из сводной таблицы (см. таблица 4) качественного анализа между экспериментальной и контрольной групп по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из трех слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова.) просматривается небольшая разница в динамике пар при разбеге от -3,5 до +1,75

Следует отметить, что качественный показатель серии из трех слогов показал, что с увеличением трудности предъявляемого материала наблюдаются разные результаты в экспериментальной и контрольной группах. Так, у учащихся экспериментальной групп затруднения вызвали такие серии, как «чащача», «чатяча», «кагака», «шасаша», «шащаша», у учащихся контрольной группы- «бапаба», «сацаса», «засаза», «гакага», «тячатя», «шащаша». Это подчеркивает неоднородность трудностей фонематического восприятия у детей с задержкой психического развития.

Таблица 5

Качественный анализ в экспериментальной и контрольной группах по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из трех слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова

Показатели	Э/г	К/г	Динамика
1	11	7,5	-3,5
2	8,75	8,5	-0,25
3	9,5	8,5	-1
4	8	8,5	+0,5
5	9,75	10,5	+0,75
6	9,25	8,5	-0,75
7	9,5	9	-0,5
8	8,25	7,75	-0,5
9	9,5	8,75	-0,75
10	6,5	8,25	+1,75
11	9	8,75	-0,25
12	6,75	6,25	-0,5
13	8,5	8,25	-0,25
14	6,75	7,5	+0,75
15	8,5	7	-1,5
16	7,25	6,75	-0,5
17	8,5	7,25	-1,25
18	7,25	6,5	-0,75
19	8	4	-4
20	6,5	3,5	-3

Полученные результаты исследования фонематического восприятия с использованием картинок на слова – квазиомонимы «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия» учащихся экспериментальной группы (см. приложение Б таблица 9) показали, что все учащиеся успешно справились и с заданиями, отсутствуют учащиеся, которые не смогли выполнить задания.

Полученные результаты исследования фонематического восприятия с использованием картинок на слова – квазиомонимы «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия» учащихся контрольной группы (см. приложение Б таблица 10) показали, что все учащиеся показали высокий уровень.

Рассматривая результаты исследования фонематического восприятия с использованием картинок на слова – квазиомонимы «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова), можно сделать выводы о высоком уровне развития фонематического восприятия в экспериментальной, так и контрольной группах.

Таблица 6

Результаты фонематического восприятия экспериментальной и контрольной групп с использованием картинок на слова – квазиомонимы «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова)

	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Динамика
Уровни	%	%	%
Высокий	90,9	100	-9,1
Средний	9,1	0	+9,1
Низкий	0	0	0
Очень низкий	0	0	0

Результаты высокого уровня в экспериментальной группе составили 90,9%, соответственно средний уровень составил 9,1%, низкий уровень - 0%. В контрольной группе высокий уровень составил 100%, средний и низкий уровни -0%. Таким образом, динамика составила в высоком уровне -9,1%; в среднем уровне +9,1%, что подчеркивает незначительную разницу в результатах, а именно, снижение результата, в экспериментальной группе.

Обращает внимание, что средний показатель высокого уровня составил 95,4 %, количество учащихся, выполнивших данное задание без ошибок соответственно 3 (экспериментальная группа) и 1 (контрольная группа).

Анализируя полученные качественные характеристики учащихся экспериментальной группы по фонематическому восприятию с

использованием картинок на слова – квазиомонимы «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова) (см. приложение Б таблица 11), можно отметить, что разбег составляет от 6,5 до 11, что можно считать хорошим результатом.

Анализируя полученные качественные характеристики учащихся контрольной группы по фонематическому восприятию с использованием картинок на слова – квазиомонимы «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова) (см. приложение Б таблица 12), можно отметить, что разбег составляет от 6,5 до 10,5, что можно считать хорошим результатом.

Полученные результаты экспериментальной и контрольной групп представлены на таблице 6 и наглядно доказывают, что разница в результатах двух групп незначительная и размах составляет 2,25.

При исследовании слуховой дифференциации звуков на материале слов- квазеомонимов было выявлено, что дети с задержкой психического развития наиболее часто неверно указывали на картинку, если в ее названии содержались звуки, отличающиеся по признаку звонкости, глухости. Максимальную сложность для выполнения представил полный, анализ слов, т.е. определение последовательности и количества звуков. Причем большинство ошибок имело место при определении последовательности звуков в словах.

Таблица 7

Качественный анализ в экспериментальной и контрольной группах по фонематическому восприятию с использованием картинок на слова – квазиомонимы «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова)

Показатели	Э/г	К/г	Динамика
1	11	10,5	-0,5
2	11	10	-1
3	10,5	11	+0,5

Продолжение таблицы 7

4	10	9	-1
5	10,5	10,5	0
6	10,5	10	-0,5
7	10,5	9,5	-1
8	10,5	8,75	-1,75
9	9,75	10,5	+0,75
10	11	9,5	-1,5
11	10	9,5	-0,5
12	9,5	10	+0,5
13	10,5	10,5	0
14	9,5	9,5	0
15	11	9,5	+1,5
16	10	9,5	+0,5
17	10	11	-1
18	10,5	10	+0,5
19	11	8,5	-2,5
20	8,75	10	-1,25
21	9	9,5	-0,5

Характерной ошибкой явилось пропуск гласных звуков (пример, в слове «собор» 1-й звук «с», 2-ой звук «б»). Эта ошибка встречалась при анализе слов у всех испытуемых. Еще одной характерной ошибкой было перечисление слогов вместо звуков (пример: «бочка» 1-ый звук «боч», 2-ой «ка»). При определении количества звуков тоже соответственно, допускалось, множество ошибок. Зачастую, дети число звуков определяли наугад.

Почти все дети двух групп при появлении сложностей при выполнении задания замолкают или повторяют названный ими звук, т.е. иначе говоря, эти дети не владеют способами звукового анализа и, столкнувшись с трудностями, они становятся беспомощны.

Подводя общий итог полученных результатов по диагностике по изучению фонематического восприятия с помощью слов-квазиомонимов «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова), можно сделать вывод о том, что средний показатель двух групп составил 95,4 %.

Результаты экспериментальной группы по методике «Диагностика фонематического восприятия» (сост. О.Б. Иншакова) (см. приложение Б таблица 13) показали, что 11 учащихся показали результат, соответствующий высокому уровню, 1 учащийся - среднему уровню.

Результаты контрольной группы по методике «Диагностика фонематического восприятия» (сост. О.Б. Иншакова) (см. приложение Б таблица 14) показали, что 12 учащихся показали результат, соответствующий высокому уровню

В таблице 8 представлены результаты экспериментальной и контрольной групп по методике «Диагностика фонематического восприятия» (сост. О.Б. Иншакова).

Таблица 8.

Результаты экспериментальной и контрольной групп по методике «Диагностика фонематического восприятия» (сост. О.Б. Иншакова)

	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Динамика
Уровни	%	%	%
Высокий	90,9	100	-9,1
Средний	9,1	0	+9,1
Низкий	0	0	0
Очень низкий	0	0	0

Полученные данные учащихся экспериментальная группа показывают, что высокий уровень составил 90,9%, средний уровень составил 9,1% и низкий уровень составил 0%.

Из таблицы видно, что результаты контрольной группы незначительно отличаются от результатов учащихся экспериментальной группа. Так, высокий уровень составил 100%, что на 9,1 % ниже, чем в экспериментальной группе; средний уровень на 9,1% выше, чем в экспериментальной группе.

Проверка качественных показателей в экспериментальной группе (см. приложение Б таблица 15) показала, что средний результат составляет 8,62, при общем разбеге от 8,8 до 10,18

Проверка качественных показателей в контрольной группе (см. приложение Б таблица 16) показала, что средний результат составляет 8,97, что на 0,33 больше, чем средний балл в экспериментальной группе.

Общий разбег составляет от 8,1 до 11, что является результатом выше, чем у экспериментальной группы.

Проведенное исследование качественных характеристик по методике «Диагностика фонематического восприятия» (сост. О.Б. Иншакова) экспериментальной и контрольных групп, представленное на таблице 8 показало, что динамика двух групп незначительная, размах ряда в экспериментальной группе составляет 1,38; размах в контрольной группе составляет 2,9. Следовательно, результаты качественных характеристик в контрольной группе на 1,52 выше.

Также следует отметить, что динамический ряд результатов экспериментальной и контрольных групп по 18 позициям имеют результат ниже единицы, что подчеркивает однотипность полученных результатов двух групп. Обращает внимание, что наличие или отсутствие заданного звука в слове не представляется для детей с задержкой психического развития трудным. Однако. Учащиеся допускают ошибки, без ошибок выполнили задание всего 2 учащихся экспериментальной группы.

Таблица 9

Качественный анализ в экспериментальной и контрольной группах по методике «Диагностика фонематического восприятия» (сост. О.Б. Иншакова)

Показатели	Э/г	К/г	Динамика
1	10,07	9,79	-0,28
2	10,18	9,28	-0,9
3	10,09	9,66	-0,43



4	9,95	9,59	-0,36
5	10,23	9,74	-0,49
6	9,66	8,7	-0,96
7	10	9,05	-0,95
8	9,32	8,1	-1,22
9	9,73	9,32	-0,41
10	10	9,56	-1,17
11	10	8,83	-1,17
12	9,72	9,35	-0,35
13	9,87	8,78	-0,1
14	9,87	9,29	-0,58
15	9,78	8,71	-1,07
16	9,89	8,45	-1,44
17	9,95	9,21	-0,74
18	8,8	10,02	+1,22
19	9,25	8,66	-0,59
20	9,81	8,67	-1,14
21	9,94	9,05	-0,89
22	9,5	8,7	+0,8
23	10,5	10	+0,5
24	11	10	+1

По результатам теста фонематического восприятия (сост. А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина) учащимися экспериментальной группы были получены первичные результаты в первом задании (см. приложение Б таблица 17) и во втором задании (см. приложение Б таблица 18), показывающие результаты обследования, соответствующие оценкам «5» и «4»

По результатам теста фонематического восприятия (сост. А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина) учащимися контрольной группы были получены первичные результаты в первом задании (см. приложение Б таблица 19) и во втором задании (см. приложение Б таблица 20), показывающие результаты обследования, соответствующие оценкам «5» и «4»

Как видно из таблицы 10 результатов экспериментальной и контрольной групп теста фонематического восприятия (сост. А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина) по результатам двух заданий, в экспериментальной группе высокий уровень составил 90,9 %, в

контрольной группе ниже на 9,1. Также следует отметить, что, в двух группах отсутствуют результаты, соответствующие оценкам «3», «2», «1».

Таблица 10

Результаты теста фонематического восприятия (сост. А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина)

Оценка	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Динамика
	%	%	%
5	90,9	81,8	+9,1
4	9,1	18,2	-9,1
3	0	0	0
2	0	0	0
1	0	0	0

Без ошибок выполнили задание 5 учащихся экспериментальной группы, 4 учащихся контрольной группы.

Своеобразие качественных нарушений фонематического восприятия у учащихся с задержкой психического развития просматривается в анализе вышеуказанного теста. Самыми распространенными оказались неразличения звука «Р» в словах «Гриб», «Игла». Детям с задержкой психического развития одинаково трудно определить место звука в слове, используя наглядный материал или опираясь только на слуховое восприятие. Все это является следствием дефицитности высших корковых функций, слабости процессов мышления и мнестической деятельности.

Исследуя фонематическое восприятие у учащихся экспериментальной группы по тестовой методике экспресс - диагностики устной речи младших школьников (Т. А. Фотекова) (см. приложение Б таблица 21) можно отметить, что средний показатель составил 7,9 баллов, разбег составил 1,25, что подчеркивает, что ответы учащихся были на одном уровне, материал был удобен и понятен для учащихся.

Исследуя фонематическое восприятие у учащихся контрольной группы по тестовой методике экспресс - диагностики устной речи младших

школьников (Т. А. Фотекова) (см. приложение Б таблица 22) можно отметить, что средний показатель составил 8,6 баллов, разбег составил 2,8. Полученные результаты в контрольной группе показали, что 2 учащихся испытывают определенные трудности в различении и воспроизведении фонем, что сказалось на результатах по второму показателю.

Сводные результаты в баллах представлены в таблице 11. Они демонстрируют динамику результатов экспериментальной и контрольной групп в баллах. Размах ряда составляет 3 единицы.

Таблица 11

Результаты тестовой методики экспресс - диагностики устной речи младших школьников (Т. А. Фотекова)

Показатели	1	2	3	4	5
Э/г	7,5	6,7	7,5	8,2	9,5
К/г	7,5	6,7	8,5	9,3	6,5
Динамика	0	0	-1	-1,1	+3

Анализируя полученные результаты экспериментальной и контрольной групп в процентном соотношении, представленные в таблице 12, следует отметить, что высокий уровень в экспериментальной группе составил 54,5%, средний уровень- 36,5%, низкий уровень 9%. В контрольной группе высокий уровень составил 18,1%, средний уровень- 63,6%, низкий уровень -18,7%. Таким образом, динамика соответственно экспериментальная и контрольная группы составила в высоком уровне +36,4%; в среднем уровне -27,1%; низком уровне -9,7.

Таблица 12

Результаты тестовой методики экспресс - диагностики устной речи младших школьников (Т. А. Фотекова)

	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Динамика
Уровни	%	%	%
Высокий	54,5	18,1	+36,4
Средний	36,5	63,6	-27,1
Низкий	9	18,7	-9,7
Очень низкий	0	0	0

Без ошибок выполнили задание 2 учащиеся экспериментальной группы.

Качественные показатели показывают, что экспериментальная группа испытывала определенные трудности при воспроизведении слогов «Са-ша-ша-са», в контрольной группе все названные слоги вызвали стойкие трудности.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что у учащихся экспериментальной и контрольной групп не наблюдается большой динамики в результатах, что подчеркивает одинаковый уровень развития фонематического развития.

Целью выявления эффективности проведенной коррекционно-развивающей работы было проведено повторное исследование по тем же самым методикам.

Рассмотрим результаты повторного исследования по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из двух слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова) в экспериментальной группе (см. приложение Б таблица 23).

Мониторинг результатов повторного исследования показывает положительную динамику. Так, количество учащихся, показавших высокий уровень, результата возросло на 2 (16,6%), за счет перехода из среднего уровня. Таким образом в экспериментальной группе был достигнут результат 100% высокого уровня.

Также, анализируя полученные результаты (см. приложение Б таблица 24) по указанной выше методике в контрольной группе, можно отметить, что был получен аналогичный результат, а именно – все учащиеся

контрольной группы показали высокий уровень фонематического восприятия. 1 (8,3%) учащийся повысил свой результат.

Сравнивая динамику относительно увеличения количества учащихся показавших результат высокого уровня, можно констатировать факт, что в экспериментальной группе результат выше на 8,3 %.

В результате анализа исследования фонематического восприятия по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из двух слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова) выявили одинаковые результаты высокого уровня (100%). Мониторинг двух исследований (первого и второго) показывает положительную динамику в экспериментальной группе (+9,1%). Количество учащихся, выполнивших без ошибок задание осталось без изменений -1 (8,3%) (экспериментальная группа).

Таблица 13

Результаты по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из двух слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова)

	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Динамика
Уровни	%	%	%
Высокий	100	100	0
Средний	0	0	0
Низкий	0	0	0
Очень низкий	0	0	0

Анализируя полученные результаты по 24 слогам в экспериментальной группе (см. приложение Б таблица 25) можно отметить, что средний балл составил 9,1, что на 2,7 балла выше первичного исследования. Также можно отметить, что увеличился размах ряда от 8,75-10,5 (первичное исследование) до 8,5 -11. Данный факт можно считать положительным. Обращает внимание, с положительной стороны и то, что

увеличилось количество пар, которые дали высокий показатель (от 9 до 11 баллов)-87,5 %.

Анализируя полученные результаты по 24 слогам в контрольной группе (см. приложение Б таблица 26) можно отметить, что средний балл составил 8,4, что на 1,3 балла ниже первичного исследования, а также на 0,74 балла ниже полученного результата в экспериментальной группе. Также можно отметить, что снизился нижний порог размаха ряда до 6,5 (18 позиция), отсутствует высокие результаты 11 баллов, всего 20,8 % составляют результаты по 10 баллов. Данный факт можно считать отрицательным.

Таким образом, анализ качественных показателей выполнения задания в экспериментальной группе, представленный в таблице 14, показывает, что учащиеся улучшили свой результат в определении способности дифференцировать звуки по противопоставлениям: слоги «чтя- тья» (+1), «гака- кага» (+1,75), общее количество положительной динамики-3 показателя (7,9,10), напротив, в контрольной группе наблюдается повышение результата только в 3-х показателях (7,14,17), при снижении в 9 – и показателях (4,5,6,9,11,13,15,20,24).

Таблица 14

Результаты экспериментальной и контрольной группы (в баллах) по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из двух слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова)

Показатели	Э/г	К/г	Динамика
1	9	10	-1
2	9	10	-1
3	9	10	-1
4	10,5	9	+1,5
5	10	9	+1
6	10	9,5	+0,5
7	10,5	10	+0,5
8	9,5	10	-0,5
9	10,5	8	+2,5
10	8,75	9,5	-0,8

11	8,5	9	-0,5
12	9	9	0
13	10	8,5	+1,5
14	7,25	9	-1,75
15	9,5	9	+0,5
16	10	9,5	+0,5
17	9	9	0
18	9	6,5	+3,5
19	11	9	+2
20	10	8	+2
21	9,5	9,5	0
22	9,5	9,5	0
23	10	9	+1
24	11	9	+2

Рассматривая полученные результаты, с точки зрения, положительного или отрицательного результата на основании динамики в баллах (см. таблица 15), можно отметить, что в ЭГ положительная динамика просматривается в 54,1%, в сравнении КГ 29,1%, что на 25 % больше в ЭГ.

Таблица 15

Результаты экспериментальной и контрольной группы (в баллах) по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из двух слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова) в динамике

Показатели	Положительная динамика в %	Отрицательная динамика в %	Группа
4,5,6,7,9,13,15,16,18,19,20,23,24	54,1	29,1	Экспериментальная
4,5,6,7,9,13,15,16,18,19,20,23,24	29,1	54,1	Контрольная
Общая динамика	25		

Повторная проверка фонематического восприятия по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из трех слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова) в экспериментальной группе (см. приложение Б таблица 27) показывает увеличение количества учащихся на 2, которые выполнили задания в соответствии с высоким уровнем, при уменьшении среднего уровня.

Следует отметить, что учащиеся контрольной группе по «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из трех слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова) показали повторно результаты хуже, а именно, 1 учащийся выполнил задания, соответствующие низкому уровню, 8 учащихся смогли показать результаты среднего уровня и только 3 учащихся выполнили задания, соответствующие высокому уровню (см. приложение Б таблица 28).

Анализ повторения серий из трех слогов показал, что наблюдается доминирование высокого уровня экспериментальной группы (81,8%) при 27,2 % в контрольной группе. При этом, следует отметить, что мониторинг динамики является положительным по отношению к экспериментальной группе и составляет +36,4%. Таким образом каждый третий ученик в экспериментальной группе смог улучшить свой результат, что наглядно представлено в таблице 16.

Таблица 16

Результаты экспериментальная и контрольная группы по методике Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из трех слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова)

	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Динамика
Уровни	%	%	%
Высокий	81,8	27,2	+54,6
Средний	18,2	63,6	-45,4
Низкий	0	9,2	-9,2
Очень низкий	0	0	0

Анализируя полученные качественные результаты в экспериментальной группе, необходимо отметить, что от 6 до 7 баллов набрали -25 % показателей, от 8 до 9 баллов набрали 54,1 %, от 10 до 11 соответственно 20,9 % показателей. Размах ряда составляет 4,5 единицы.



Полученные результаты экспериментальной и контрольной групп первого среза по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из трех слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова) представлены в приложении Б таблицы 29,30(соответственно).

Анализируя полученные качественные результаты в контрольной группе, необходимо отметить, что от 6 до 7 баллов набрали – от 4 до 5 баллов набрали 8,3 % показателей, от 5 до 6 баллов набрали 8,3 %, от 6 до 7 баллов набрали 16,7 %, от 7 до 8 баллов набрали 8,3 % показателей, от 8 до 9 баллов набрали 37,5 % показателей, от 9 до 10 баллов набрали 20,9 % показателей.

Разбег ряда составил 4 единицы, что говорит о том, что некоторые учащиеся контрольной группы не смогли в полной мере выполнить задание и испытывали определенные трудности.

Сравнительный мониторинг выполнения повторения серий из трех слогов (см. таблица 17) показывает, что в экспериментальной группе положительная динамика просматривается в 3-х показателях (10 «чашача», 11 «гакага», 13 «сашаса») при снижении в 2-х (9 «шажаша», 16 «какака»). В контрольной группе положительная динамика наблюдается в 2-х показателях (12 «засаса», 19 «тячвтя»), при снижении в 6-и (1 «бапаба», 2 «датада», 14 «чатяча», 15 «щашаша», 18 «шасаша», 20 «шащаша»). Следовательно, можно сделать вывод, что общая положительная динамика в экспериментальной группе выше.

Таблица 17

Результаты экспериментальная и контрольная группы по методике Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из трех слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова)

Показатели	Э/г	К/г	Динамика
1	11	7	+4
2	8,75	8	+0,7

3	9,5	8,5	+1
4	8	8,5	-0,5
5	9,75	10	-0,25
6	9,25	8,5	+0,75
7	9,5	9	+0,5
8	8,25	7,5	+0,75
9	8,5	8,75	+0,25
10	7	8,25	-1,25
11	9,5	8,75	+0,75
12	6,5	8,25	-1,75
13	9	6,25	+2,75
14	6,75	7	-0,25
15	8,5	7,5	+1
16	6,75	6,75	+1
17	8,5	7,25	+1,25
18	7,25	4	+3,25
19	8	6,5	+1,5
20	6,5	4	+2,5

Сравнение результатов динамики экспериментальной и контрольной групп показало, что в экспериментальной группе по 15 позициям показатели выросли, что составляет 62,5 %. Арифметическая динамика, с учетом положительных (+21,9) и отрицательных результатов (-3,5) составила +18,4.

Это показывает положительную динамику результативности именно в экспериментальной группе.

По результатам повторного исследования фонематического восприятия с использованием картинок на слова – квазиомонимы в экспериментальной группе (см.приложение Б таблица 31) можно сделать вывод о положительной динамике, т.к. все 12 учащихся показали высокий результат

По результатам повторного исследования фонематического восприятия с использованием картинок на слова – квазиомонимы в контрольной группе (см.приложение Б таблица 32) можно сделать вывод о положительной динамике, т.к. все 12 учащихся показали высокий результат

Анализ повторных результатов показывает одинаковые результаты в экспериментальной и контрольной группах высокого уровня (100%) (см. таблица 18).

Таблица 18

Результаты по методике Тестовая методика диагностики фонематического восприятия с использованием картинок на слова – квазиомонимы (сост.

Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова) ЭК и КГ

	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Динамика
Уровни	%	%	%
Высокий	100	100	0
Средний	0	0	0
Низкий	0	0	0
Очень низкий	0	0	0

Анализируя повторные исследования качественных показателей в экспериментальной группе (см. приложение Б таблица 33), можно отметить, что размах ряда составляет 3 единицы, что является хорошим показателем и подчеркивает, что большинство учащихся не испытывают трудности при выполнении заданий и показывают безошибочное выполнение заданий. Средний показатель составил-10,2 балла (и составил 92,7% от возможных)

Анализируя повторные исследования качественных показателей в контрольной группе (см. приложение Б таблица 34), можно отметить, что размах ряда составляет 5,5 единицы, что подчеркивает, что между учащимися контрольной группы есть разница в уровнях выполнения задачи и определенные трудности и непонимание заданий, что показывает наличие трудностей, оставшихся после проведения первого среза. Средний показатель составил-8,96 балла, что на 1,24 балла меньше чем в средний показатель в экспериментальной группе (и составил 81,4 % от возможных, это на 11,3 % ниже результата в экспериментальной группе).

Проведенные мониторинговые повторные исследования показали (см таблица 19), что учащиеся экспериментальной группы улучшили результат по позициям №1,2,4,5,6,7,8,9,10,11,15,16,18,19, т.е. по 14 позициям, что составляет 66,6% от общего числа. Данный показатель можно считать положительным результатом экспериментальной группы. Арифметическая

динамика составляет (+13), отрицательная (-2,25), общий результат составляет +10,75 (положительная динамика экспериментальной группы)

Таблица 19

Результаты экспериментальной и контрольной групп по диагностики фонематического восприятия с использованием картинок на слова – квазиомонимы (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова)

Показатели	Э/г	К/г	Динамика
1	11	10	+1
2	11	10	+1
3	10,5	10,5	0
4	10	9	+1
5	10,5	10	+0,5
6	10,5	10	+0,5
7	10,5	8,75	+1,75
8	10,5	9,5	+1
9	9,75	10	+0,25
10	11	10	+1
11	10	9,5	+0,5
12	9,5	10	-0,5
13	10,5	10,5	0
14	9,5	9,5	0
15	11	9	+2
16	10	9,5	+0,5
17	10	11	0
18	10,5	10	+0,5
19	11	8,5	+2,5
20	8,75	10	-1,25
21	9	9,5	-0,5

Следует отметить, что в экспериментальной группе безошибочно были выполнены пары «нос - ночь», «уголь- уголь», «крыса – крыша», «миска- мишка», в контрольной группе – «каска- качка», «плюс- плющ», которые ранее у учащихся вызывали трудности

В результате анализа повторной диагностики фонематического восприятия (сост. О.Б. Иншакова) (см. приложение Б таблицы 35,36) в экспериментальной и контрольной группах можно увидеть, что результаты идентичны. Все учащиеся показали высокий уровень

В таблице 20 представлены результаты повторного исследования по методике «Диагностика фонематического восприятия» (сост. О.Б. Иншакова) в экспериментальной и контрольной группах, которые показывают 100 % уровень выполнения учащимися на высоком уровне. Количество учащихся, выполнивших задание без ошибок осталось без изменений -2 (экспериментальная группа)

Таблица 20

Повторные результаты по методике «Диагностика фонематического восприятия» (сост. О.Б. Иншакова) экспериментальная и контрольная группы

	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Динамика
Уровни	%	%	%
Высокий	100	100	0
Средний	0	0	0
Низкий	0	0	0
Очень низкий	0	0	0

Как видно из таблицы (см. приложение Б таблица 37) повторных результатов экспериментальной группы по качественному анализу экспериментальной группы по методике «Диагностика фонематического восприятия» (сост. О.Б. Иншакова), динамика просматривается как в среднем показатели 10,1, что выше на 3,7 первичного результата. Разбег составляет 1,75, что подчеркивает получение высокого результата учащимися экспериментальной группы.

Следует отметить, что динамика по каждому показателю представлена в таблице 21. Данные показывают, что 58,3 % дает положительная динамика.

Таблица 21

Динамика качественного анализа экспериментальной группы по методике «Диагностика фонематического восприятия» (сост. О.Б. Иншакова)

Показатели	Динамика
1	+0,93
2	+0,91
3	+0,91
4	+0,55
5	+0,77
6	+0,34
7	0
8	+0,68
9	-0,27
10	0
11	+1
12	+0,28
13	+0,8
14	0
15	0
16	+0,16
17	-0,5
18	0
19	0
20	0
21	+0,5
22	0
23	+1
24	+1

Как видно из таблицы (см. приложение Б таблица 38) повторных результатов контрольной группы по качественному анализу по методике «Диагностика фонематического восприятия» (сост. О.Б. Иншакова), среднем показатель составил первичного результата. Разбег составляет 2,1 что подчеркивает наличие разных уровней учащихся в контрольной группе, наличие стойких трудностей, которые были зафиксированы в повторном исследовании.

Следует отметить, что динамика по каждому показателю представлена в таблице 22. Данные показывают, что 50 % дает

положительная динамика, отсутствие динамики 20,8%, что не дает основание считать полученные результаты положительными.

Таблица 22

Динамика качественного анализа контрольной группы по методике «Диагностика фонематического восприятия» (сост. О.Б. Иншакова)

Показатели	Динамика
1	+1,69
2	0
3	+0,38
4	+0,59
5	+0,74
6	+1,3
7	-0,2
8	0
9	+0,8
10	-0,44
11	-1
12	+1,7
13	0
14	+0,29
15	+0,7
16	+0,35
17	+1,3
18	+1,9
19	+0,6
20	-1,37
21	+1
22	0
23	-0,3
24	-0,78

Результаты повторного исследования теста фонематического восприятия (сост. А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина) в экспериментальной группе показали результаты (см. приложение Б таблица 39, 40), которые показывают средний балл по первому заданию составил 10 баллов, что на 2,7 больше первого результата; по второму заданию средний балл составил 11 баллов, что на 3,2 больше первого результата. Таким образом, прирост среднего показателя по двум заданиям в экспериментальной группе

составил 5,9 баллов, а средний показатель по двум заданиям составил 10,5 баллов, что составляет 95,5 % из возможных. Представленные данные доказывают положительную динамику экспериментальной группы

Результаты повторного исследования теста фонематического восприятия (сост. А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина) в контрольной группе показали результаты (см. приложение Б таблица 41, 42), которые показывают средний балл по первому заданию составил 9,5 баллов, что на 0,6 баллов выше первого результата; по второму заданию средний балл составил 10,1 баллов, что на 1,2 больше первого результата. Таким образом, прирост среднего показателя по двум заданиям в экспериментальной группе составил всего 1,8 балла, а средний показатель по двум заданиям составил 9,8 баллов, что составляет 79,1 % из возможных. Представленные данные показывают незначительную динамику контрольной группы.

Подводя итог повторного исследования (1-е задание) теста фонематического восприятия (сост. А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина) экспериментальной и контрольной групп следует отметить, что общая положительная суммарная динамика составила +4,5 балла.

Таблица 23

Результаты повторного исследования (1-е задание) теста фонематического восприятия (сост. А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина) в экспериментальной и контрольной группах

Показатели	1	2	3	4	5
Э/г	11	11	11	9	10
К/г	10,5	11	10	7	9
Динамика	+0,5	0	+1	+2	+1

В таблице 24 представлены результаты повторного исследования (2-е задание) теста фонематического восприятия (сост. А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина) в экспериментальной и контрольной группе, которые наглядно



показывают, что положительная динамика в экспериментальной группе составила +4,5 балла

Таблица 24

Результаты повторного исследования (2-е задание) теста фонематического восприятия (сост. А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина) в экспериментальной контрольной группах

Показатели	1	2	3	4	5
Э/Г	11	11	11	11	11
К/Г	9,5	10	10	10	11
Динамика	+1,5	+1	+1	+1	0

Цифровые показатели, представленные в таблице 25, показывают, что положительная динамика просматривается высокого уровня (оценка «%») именно в экспериментальной группе. Также следует отметить, что в экспериментальной группе возросло количество учащихся, выполнивших задание правильно, без ошибок до 100%.

Таблица 25

Результаты повторного исследования теста фонематического восприятия (сост. А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина) в экспериментальной и контрольной группах

Оценка	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Динамика
	%	%	%
5	100	81,8	+18,2
4	0	18,2	-18,2
3	0	0	0
2	0	0	0
1	0	0	0

Обращает внимание, что повторное обследование показывает, что в экспериментальной группе улучшились показатели фонематического

восприятия по звукам «Ш», «З'», в контрольной группе результаты ухудшились: звуки «Ш», «З'», «Ц».

Результаты повторных исследований по тестовой методике экспресс - диагностики устной речи младших школьников. Т. А. Фотековой в экспериментальной группе средний показатель составил 8,7 баллов, что 87 % от возможных. Это, в свою очередь, является высоким результатом и показывает положительную динамику в экспериментальной группе (приложение Б таблица 43).

Результаты по этой же методике в контрольной группе показали средний балл-6,0, что на 2,7 балла ниже чем в экспериментальной группе. (см. приложение Б таблица 44).

Мониторинг двух групп, представленный на таблице 26 показывает положительную динамику по всем показателям в экспериментальной группе. Общая динамика в экспериментальной группе составила +13,3 балла.

Таблица 26.

Мониторинг тестовой методике экспресс - диагностики устной речи младших школьников Т. А. Фотековой экспериментальной и контрольной групп, представленный в таблице 26 показывает положительную динамику по всем показателям.

Показатели	1	2	3	4	5
Э/г	8,5	7,7	8,5	9,2	9,5
К/г	4,2	6	6,7	7	6,2
Динамика	+4,3	+1,7	+1,8	+2,2	+3,3

Мониторинг качественных показателей показывает, что в экспериментальной группе все учащиеся выполнили самостоятельно задания, в контрольной группе – снижение по следующим показателям: 1 «ба-па-па-ба», 4 «ша-жа-ша-жа-ша-жа»

Как видно из таблицы 27, мониторинг тестовой методики экспресс - диагностики устной речи младших школьников. Т. А. Фотековой показал, что наблюдается значительный рост именно высокого уровня у учащихся экспериментальной группы. Он составил +81,9 процентов, при большом снижении результатов в контрольной группе (-63,3%).

Таблица 27

Мониторинг тестовой методики экспресс - диагностики устной речи младших школьников. Т. А. Фотековой экспериментальной и контрольной групп

	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Динамика
Уровни	%	%	%
Высокий	100	18,1	+81,9
Средний	0	63,6	-63,3
Низкий	0	18,7	-18,7
Очень низкий	0	0	0

В таблице 28 представлен мониторинг экспериментальной и контрольной групп по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из двух слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова), наглядно показывающий положительную динамику именно в экспериментальной группе.

Таблица 28

Мониторинг экспериментальной и контрольной групп по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из двух слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова)

	ЭГ	КГ	Динамика
	Констатирующий эксперимент/ Контрольный эксперимент		
Уровни	%	%	%
Высокий	81,8	90,9	-9,1
	100	100	0
Динамикауровня	+18,2	+9,1	+9,1 (ЭГ)
Средний	18,2	9,1	+9,1
	0	0	0

Динамика уровня	-18,2	-9,1	-9,1 (ЭГ)
Низкий	0	0	0
	0	0	0
Динамика уровня	0	0	0
Очень низкий	0	0	0
	0	0	0
Динамика уровня	0	0	0

Анализируя полученные результаты экспериментальной и контрольной групп по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из трех слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова), представленные в таблице 29, можно сделать вывод о том, что в экспериментальной группе наблюдается рост высокого уровня при снижении среднего и низкого уровней.

Таблица 29.

Результаты экспериментальной и контрольной групп по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из трех слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова)

	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Динамика
Уровни	%	%	%
Высокий	54,5 81,8	36,3 27,2	+18,2 +54,6
Динамика уровня	+27,3	+9,1	+18,2 ЭГ
Средний	36,3 18,2	63,6 63,6	-27,3 -45,4
Динамика уровня	-18,1	0	-18,1 ЭГ
Низкий	9,2 0	0 9,2	+9,2 -9,2

Продолжение таблицы 22

Динамика уровня	-9,2	+9,2	0
Очень низкий	0	0	0
	0	0	0
Динамика уровня	0	0	0

Мониторинг фонематического восприятия экспериментальной и контрольной групп с использованием картинок на слова – квазиомонимы «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия» (сост.

Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова), представленный в таблице 30, показывает положительную динамику результатов в экспериментальной группе.

Таблица 30

Результаты фонематического восприятия экспериментальной и контрольной групп с использованием картинок на слова – квазиомонимы «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова)

	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Динамика
Уровни	%	%	%
Высокий	90,9 100	100 100	-9,1 0
Динамика уровня	+9,1	0	+9,1 (ЭГ)
Средний	9,1 0	0 0	+9,1 0
Динамика уровня	-9,1	0	-9,1 (ЭГ)
Низкий	0 0	0 0	0 0
Динамика уровня	0	0	0
Очень низкий	0 0	0 0	0 0
Динамика уровня	0	0	0

В таблице 31 наглядно демонстрируются положительные результаты учащихся экспериментальной группы по методике «Диагностика фонематического восприятия» (сост. О.Б. Иншакова)

Таблица 31

Результаты экспериментальной и контрольной групп по методике «Диагностика фонематического восприятия» (сост. О.Б. Иншакова)

	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Динамика
Уровни	%	%	%
Высокий	90,9	100	-9,1

	100	100	0
Динамика уровня	+9,1	0	+9,1 (ЭГ)
Средний	9,1	0	+9,1
	0	0	0
Динамика уровня	-9,1	0	-9,1 (ЭГ)
Низкий	0	0	0
Динамика уровня	0	0	0
Очень низкий	0	0	0
Динамика уровня	0	0	0

Сводные результаты динамики двух групп теста фонематического восприятия (сост. А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина) по результатам двух заданий, наглядно показывают высокий уровень (+27% по итогам сравнения двух результатов экспериментальной группы, +9,1% результат сравнения полученной динамики контрольной и экспериментальной групп).

Таблица 32

Результаты теста фонематического восприятия (сост. А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина) по результатам двух заданий

Оценка	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Динамика
	%	%	%
5	90,9	81,8	+9,1
	100	72,7	+27,3
Динамика	+9,1	-9,1	+ 9,1 (ЭГ)
4	9,1	18,2	-9,1
	0	18,2	-18,2
Динамика	-9,1	0	-9,1 (ЭГ)
3	0	0	0
	0	0	0
Динамика	0	0	0
2	0	0	0
	0	0	0
Динамика	0	0	0
1	0	0	0
	0	0	0
Динамика	0	0	0

Как видно из таблицы 33, динамика высокого уровня в экспериментальной группе составила +45,5%, соответственно в контрольной группе -9,2%. Общая разница динамики высокого уровня составила +36,3% в экспериментальной группе. Аналогичные результаты получены среднего уровня (+36,5% экспериментальная группа, -9,1% контрольная группа, общая разница динамики составила +27,4% в экспериментальной группе).

Полученные результаты наглядно показывают, что динамика в экспериментальной группе показывает положительный результат, который просматривается в увеличении показателей высокого уровня за счет снижения низкого и среднего уровней.

Таблица 33

Результаты тестовой методики экспресс - диагностики устной речи младших школьников (Т. А. Фотекова)

	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Динамика
Уровни	%	%	%
Высокий	54,5	27,3	+27,2
	100	18,1	+81,9
Динамика	+45,5	-9,2	+36,3 (ЭГ)
Средний	36,5	54,5	-27,1
	0	63,6	-63,6
Динамика	+36,5	-9,1	+27,4
Низкий	9	18,7	-9,7
	0	18,7	-18,7
Динамика			
Очень низкий	0	0	0
	0	0	0
Динамика			

В данном исследовании для проверки рабочей гипотезы о развитии фонематического восприятия у младших школьников с задержкой психического развития мы также оценивали с помощью t- критерия Стьюдента.

Анализ экспериментальных данных.

Рассмотрим результаты диагностики устной речи младших школьников. (Т.А. Фотековой). Для начала получим первичные статистические показатели, непосредственно отражающие результаты проводимых в эксперименте измерений: выборочное среднее значение  $\bar{x}$ , дисперсию  $\bar{S}^2$  и медиану.

Выборочное среднее значение характеризует степень развития изучаемого в эксперименте качества в целом у группы испытуемых, вычисляется по формуле  $\bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=0}^n x_i$ . Для выявления разброса частных данных относительно выборочной средней величины определим дисперсию по формуле  $\bar{S}^2 = \frac{1}{n} \sum_{i=0}^n (x_i - \bar{x})^2$ . Результаты вычислений представим в таблице:

Группы	Выборка данных											Стат.показатели		
	x1	x2	x3	x4	x5	x6	x7	x8	x9	x10	x11	$\bar{x}$	$\bar{S}^2$	медиана
1к	2,3	3,8	3,3	2,5	2,3	3	2,8	1,5	3,5	3	3,8	2,9	0,5	3
2к	2,3	3,8	3,3	2,5	2,3	3	2,8	1,5	3,5	3	3,8	2,9	0,5	3
1э	3,5	3,5	3,5	5	4	1,8	4,5	4,5	3,8	3,5	5	3,7	0,8	3,8
2э	4	3,8	4	5	4,5	4	4,5	5	4,5	4,5	5	4,4	0,2	4,5

Видно, что в контрольной группе показатели практически не изменились, в то время как в контрольной увеличилось среднее значение, и уменьшились отклонения данных от средней величины. Так как медианы каждой выборки очень мало отличаются от соответствующего выборочного среднего, можно считать распределение частных значений выборок симметричным и приближающимся к нормальному и применить методы вторичных статистических расчетов, основанных на нормальном распределении данных. Для сравнения выборочных средних величин и



решения вопроса о том, отличаются ли средние значения статистически достоверно друг от друга, воспользуемся t-критерием Стьюдента. Его основная формула выглядит следующим образом:

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}}, \quad (1)$$

где  $m_1$  и  $m_2$  - интегрированные показатели отклонений частных значений от соответствующих им средних величин,  $m_i^2 = \frac{\bar{s}_i^2}{n_i}$ .

Для контрольной группы t-критерий Стьюдента оказался равен нулю, для экспериментальной  $t = 2,32$ . Для заданного числа степеней свободы  $n_1 + n_2 - 2 = 11 + 11 - 2 = 20$  по таблице находим критическое значение t-критерия Стьюдента:  $t = 2,09$ . Вычисленное нами значение больше табличного, следовательно, сравниваемые средние значения из данных выборок действительно статистически достоверно различаются с вероятностью 0,05. Эксперимент удался.

Можно дополнительно сравнить процентное распределение данных, воспользовавшись  $\chi^2$  - критерием. Его формула выглядит следующим образом:

$$\chi^2 = \sum_{i=0}^n \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k}, \quad (2)$$

где  $P$  – частоты результатов наблюдений до эксперимента;

$V$  – после эксперимента;

$n$  – общее число групп, на которые разделились результаты наблюдений.

В экспериментальной группе переменная  $P_i$  принимает значения 54,5%; 36,5%; 9%. Переменная  $V_i$  принимает значения 100%, 0, 0.

$$\chi^2 = \sum_1^3 \frac{(54,5-100)^2}{54,5} + \frac{(36,5-0)^2}{36,5} + (9-0)^2/9 = 37,99+36,5+9=83,5$$

число степеней свободы равно 2. Полученное нами значение 83,5 больше соответствующего табличного значения, составляющего 13,82 при вероятности допустимой ошибки меньше, чем 0,001. Следовательно, гипотеза о значимых изменениях, которые произошли в показателях устной речи учащихся в результате введения новой методики обучения, экспериментально подтвердилась: речь значительно улучшилась, и это можно утверждать, допуская ошибку, не превышающую 0,001%.

Без дополнительных пояснений приведем результаты еще некоторых экспериментов.

#### Диагностика фонематического восприятия (сост. О.Б.Иншакова)

Группы	Стат.показатели		
	$\bar{x}$	$\bar{S}^2$	медиана
1к	32,8	0,93	32,8
2к	32,8	0,93	32,8
1э	35,9	2,96	36
2э	37,4	0,17	37,5

В экспериментальной группе увеличились средние показатели и значительно уменьшился разброс данных. Вычислим t-критерий Стьюдента:

$$t = (37,4 - 35,9) / \sqrt{\frac{2,96}{11} + \frac{0,17}{11}} = 1,5 / 0,56 = 2,68.$$

Найденное значение больше табличного  $t = 2,09$  с вероятностью 0,05, что свидетельствует об удавшемся эксперименте.

#### Тест фонематического восприятия (сост. А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина)

Группы	Стат.показатели		
	$\bar{x}$	$\bar{S}^2$	медиана
1к	5,6	0,27	5,5

2к	4,9	0,21	5
1э	5,3	0,06	5,2
2э	5,5	0	5,5

t-критерий Стьюдента:

$$t_k = (5,6-4,9) / \sqrt{\frac{0,27}{11} + \frac{0,21}{11}} = 3,33.$$

$$t_э = (5,5-5,3) / \sqrt{\frac{0,06}{11} + \frac{0}{11}} = 2,86.$$

Найденные значения больше табличного  $t = 2,09$  с вероятностью  $0,05$ . Это подтверждает результативность экспериментальной работы, а также свидетельствует о достоверном ухудшении средних показателей в контрольной группе.

Повторение серии из двух слогов

Группы	Стат.показатели		
	$\bar{x}$	$\bar{S}^2$	медиана
1к	19,8	5,3	19,75
2к	19,9	1,8	19,3
1э	20,7	5,8	21
2э	22,4	1,9	22,5

$$t_k = (19,9-19,8) / \sqrt{\frac{5,3}{11} + \frac{1,8}{11}} = 0,125$$

$$t_э = (20,7-22,5) / \sqrt{\frac{05,8}{11} + \frac{1,9}{11}} = 2,13.$$

Для данного числа степеней свободы  $t$  критическое равно  $2,09$ , что свидетельствует об успешности эксперимента.

группы	Стат.показатели		
	$\bar{x}$	$\bar{S}^2$	медиана

Повторение из трех слогов $t_k = 0,74$ $t_э = 1,86$ .	1к	13,5	3,358	13,75	серии
	2к	14,2	6,28	14,25	
	1э	15,1	7,1	15,25	
	2э	16,9	3,2	16,5	

Для данного числа степеней свободы критическое равно 2,09, следовательно, нельзя утверждать с выбранной вероятностью 0,05, что достоверно улучшились показатели средних значений как в контрольной, так и в экспериментальной группе.

Исследование с использованием картинок на слова – квазиомонимы.

Группы	Стат.показатели		
	$\bar{x}$	$\bar{S}^2$	медиана
1к	36,4	7	36
2к	36,4	9,8	36
1э	37,2	11,1	38
2э	40,6	2,2	40,5

$$t_k = 0$$

$$t_э = (40,6 - 37,2) / \sqrt{\frac{11}{11} + \frac{2,2}{11}} = 2,1.$$

Найденное значение т-критерия практически совпадает с табличным критическим, что свидетельствует о достоверном улучшении показателей с вероятностью 0,05%.

Для данного числа степеней свободы t критическое равно 2,09, что свидетельствует об успешности эксперимента.

Составление предложений со словами – квазиомонимами.

Группы	Стат.показатели		
	$\bar{x}$	$\bar{S}^2$	медиана
1к	155,3	72,8	153
2к	152,5	87	153
1э	169,7	108	171,8
2э	179,3	65	181

$$t_k = 0,74$$

$$t_э = 2,46.$$

Нельзя достоверно говорить о каких-либо изменениях в контрольной группе. Для экспериментальной группы  $t_{критическое}$  равно 2,09. Найдено значение т-критерия Стьюдента выше, следовательно, гипотеза о значимых изменениях, которые произошли в результате введения новой методики обучения, экспериментально подтвердились.

По результатам проведенной экспериментальной работы можно сделать общий вывод о том, что в экспериментальной группе наблюдается положительная динамика, выражающаяся как в количественных, так и в качественных показателях. Это доказывает выдвинутую нами гипотезу о том, что если на уроках русского языка использовать дидактические игры и упражнения, то развитие фонематического восприятия младших школьников с ЗПР будет осуществляться успешнее. Также проведенное исследование позволило выявить симптоматику нарушений фонематического восприятия и фонематических функций у детей с задержкой психического развития, а также определить механизмы этого нарушения.

На основе вышесказанного, можно сделать выводы о том, что:

1. Коррекционно - педагогическая работа играет важную роль в развитии фонематического восприятия у младших школьников.

2. В результате создания игровых ситуаций во время уроков русского языка учащиеся демонстрировали способность понимать и использовать данные им инструкции, умение применять наработанные навыки на практике.

3. С учетом индивидуальных особенностей, учащихся было найдено соответствующее применение результатам их деятельности.

В процессе сопоставления результатов докоррекционной и после коррекционной работы и на основе математических исследований по критерию Стьюдента получается, что если на уроках русского языка использовать дидактические игры и упражнения, то развитие фонематического восприятия младших школьников с ЗПР будет осуществляться успешнее.

4. В процессе работы у учащихся более полными и правильными стали высказывания и ответы на вопросы, составление предложений и словосочетаний.

В ходе проведенной работы учащиеся научились ставить перед собой задачи, отвечающие их интересам и овладевать исследовательскими навыками.

5. На основании результатов статистических данных наблюдается рост активности фонематического восприятия младших школьников именно в экспериментальной группе.

Это в целом позволяет говорить, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась, и, можно говорить о том, что проведенная нами коррекционная программа интенсифицирует рост фонематического восприятия у младших школьников.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературных источников, изученных в данной работе, в процессе выполнения работы показал, что проблема совершенствования фонематического восприятия дошкольников с задержкой психического развития актуальна на современном этапе развития образования.

Данная дипломная работа позволяет обобщить сведения и особенности фонематических процессов у младших школьников с задержкой психического развития, понять специфику неполноценности формирования фонематического восприятия у таких детей, а также выявить эффективность коррекционно- педагогической работы с детьми данной категорией.

Фонематическое восприятие – это способность различать речевые звуки, фонемы.

Фонематическое восприятие положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи, в том числе слоговой структуры слов. Кроме того, без достаточной сформированности основ фонематического восприятия невозможно становление его высшей ступени – звукового анализа, операции мысленного расчленения на составные элементы фонемы, различных звукокомплексов, сочетаний звуков, слогов, слов.

Проведенное нами обследование фонематического восприятия показало, что у детей с задержкой психического развития наблюдаются некоторые особенности, отличающие их от детей, развитие речи которых соответствовало возрастной норме. У учащихся с задержкой психического развития уровня в большинстве случаев отмечается нарушение слухового восприятия, речевого и фонематического слуха, а также у этих детей не сформированы процессы фонематического анализа.

Показатели, полученные при первом обследовании учащихся экспериментальной и контрольной групп, еще раз доказывают преобладание нарушений фонематического слуха у детей с ЗПР, что как раз

отражается в трудностях, которые они испытывают на уроках русского языка при письме и чтении.

Также при обследовании было выявлено, что не у всех детей с ЗПР нарушено слуховое восприятие, наблюдаются трудности в дифференциации звуков, в затруднении произвести звуковой анализ и синтез, в воспроизведении звукослоговой структуры слова. Часть детей (54,5 % экспериментальная группа, 63,6 % контрольная группа) смогли правильно определить звучание музыкальных инструментов и отгадать голос товарища, повторить простые серии слогов.

Таким образом, у детей с ЗПР были отмечены нарушения слухового восприятия, а также нарушение процессов фонематического анализа. Для успешного овладения фонетической стороной речи и успешной работой на уроках русского языка у детей с ЗПР необходимо развивать фонематический слух.

Составлен план развития фонематического слуха в процессе формирования звукопроизношения у младших школьников с ЗПР, по которому нами проводилась коррекционная работа. Предложенные игры и упражнения, которые проводились на уроках русского языка, способствовали развитию фонематических процессов.

Результаты эксперимента показали эффективность работы по развитию фонематического слуха в процессе формирования звукопроизношения у младших школьников с ЗПР: у школьников улучшилось слуховое восприятие, речевой и фонематический слух.

Большинство школьников (81,8 %) экспериментальной группы овладели навыками звукового анализа: научились определять положение звуков в словах, дифференцировать звуки по противопоставлениям: звонкость - глухость, твердость - мягкость, свистящие - шипящие и т.д.; придумывать предложения со словами – квазиомонимами, наличие или отсутствие заданного звука в слове; узнавание, различение и сравнение: отдельных звуков в ряду и слов – паронимов. При этом, учащиеся



контрольной группы показывают снижение результатов (54,5%), что доказывает необходимость системной работы по формированию фонематического восприятия у учащихся с ЗПР.

Также стоит отметить тот факт, что в данной дипломной работе представлены методические рекомендации для учителей общеобразовательных и коррекционных организаций образования по оптимизации процесса развития фонематического восприятия младших школьников с задержкой психического развития, открывающие большие возможности для всестороннего их развития и формирующие устойчивый интерес детей к изучаемой теме.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конструктивный общественный диалог - основа стабильности и процветания: Послание Президента Республики Казахстан Касым-Жомарта Токаева народу Казахстана 02 сентября 2019 г./Үкімет бюллетені (Правительственный бюллетень). - 2019.- №5.- С.185-186; С.194-195

2. Ашимбаева Н.Ж. Значение игры в логопедической работе / Н.Ж. Ашимбаева/Коррекционная педагогика: методика обучения и воспитания детей с нарушением развития. - 2013. - №6. - С.16-21.

3. Махмутова А.Г. Игры по развитию фонематического восприятия у младших школьников с задержкой психического развития на уроках русского языка: методическое пособие / сост. А.Г. Махмутова, Е.А. Гулиенко. - Костанай: Филиал акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» Институт повышения квалификации педагогических работников по Костанайской области, 2015. - 125 с.- ISBN 978-601-7808-02-0.

4. Комарова Н.Н. Психолого педагогическое сопровождение младших школьников с нарушением эмоционально-волевой сферы// Особый ребенок: исследование и опыт помощи: материалы республиканской науч.- практ. конф., г. Костанай/ сост. А.Д. Киныбаева, А.К.Абдигалиева. - Костанай: [б.и.], 2020. - С.356-360.

5. Жинкин Н.И. Механизмы речи/ Н.И.Жинкин. - М.: Наука, 1958. - 312с.

6. Коррекционно - педагогическая работа по формированию учебной деятельности младших школьников с задержкой психического развития: метод. рекомендации/ сост. И.Г.Елисеева, Л.Х.Ермекбаева, Г.Ю. Даурцева. - Алматы: ННПЦ КН,2016.- 52 с.

7. Фуреева Е.П. Влияние речевого развития детей с задержкой психического развития на их коммуникативные возможности/

Е.П.Фуреева// Коррекционная педагогика: теория и практика. -2015. - №1. - С.21-26.

8. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения/ М.Ф. Фомичева. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.

9. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте: хрестоматия по теории и методике развития речи детей/ Н.Х. Швачкин /сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. - М.: Академия, 1999. - 312 с.

10. Формирование мотивационной готовности к школьному обучению с общим недоразвитием речи: метод. рекомендации/сост. А.А. Кабдырова. - Алматы: ННПЦ КН, 2016. - 41с.

11. Чумакова А.В. Метод фонетической ритмики как средство развития произносительных навыков /А.В.Чумакова// Коррекционная педагогика: методика обучения и воспитания детей с нарушением развития. - 2016. - №2-3. -С.26-29.

12. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2005. – 384 с.

13. Дмитриева И.Н. Пути повышения качества знаний с особыми образовательными потребностями: сборник материалов конференции для учителей и воспитателей специальных школ/сост. - Костанай: КГУ «Рудненская специальная школа-интернат №1 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с особыми образовательными потребностями», 2021.- 57 с.- ISBN 978-601-343-701-9

14. Суворова С.Ф. Коррекционная школа – проблема детей, или всего общества? /С.Ф. Суворова// Директор школы. – 2014. – №5. – С.12-18.

15. Ермекбаева Л.Х. Коррекционно-педагогическая работа по формированию познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития: метод. рекомендации/ сост. Л.Х.Ермекбаева, Г.Ю. Даурцева, В.В. Малиновский.- Алматы: ННПЦ КН, 2017.- 56 с.

16. Ермекбаева Л.Х. Коррекционно-педагогическая работа по формированию познавательной деятельности младших школьников с задержкой психического развития: метод. рекомендации/Л.Х. Ермекбаева, Г.Ю.Даурцева, В.В.Малиновский. - Алматы: ННПЦ КП, 2017. - 56 с.

17. Ульенкова У.В. Организация и содержание специальной и психологической помощи детям с проблемами в развитии: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. /У.В. Ульенкова, О.В.Лебедева. - М.: Академия, 2002. -176 с.

18. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: новые вызовы.1 этап// сборник междунар. научно – практ. конф. Нур-Султан, 04 июня 2020 г./ МОН РК и НАО им. И. Алтынсарина. - Нур-Султан, 2020. - С.176-182.

19. Швецова И. Формирование фонематического восприятия и звукового анализа у школьников с общим недоразвитием речи/ И.Швецова //Школьное воспитание. - 2007. - №5. - С.71-77.

20. Ткаченко Т.А. Развитие фонематического восприятия и звукового анализа: логопедическая тетрадь/Т.А.Ткаченко. – СПб.: Детство-пресс, 2000. -32 с.

21. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студентов вузов/ М.Р.Львов, В.Г.Горецкий, О.В.Сосновская.- 3-е изд. - М.: Академия, 2007. – 462 с.

22. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития/ К.С. Лебединская// Дефектология. - 2006. -№ 3. - С.15-28.

23. Формирование позитивного психологического климата в инклюзивном классе общеобразовательной школы: метод. рекомендации/ сост. А.А. Айдарбекова [и др.]. – Алматы: ННПЦ КП, 2014. -116 с.

24. Краузе Е.Н. Логопедия/Е.Н.Краузе. - СПб.: Учитель и ученик: Корона принт, 2003. - 270 с.

25. Адылханов А.С. Валеология: терминологический толковый словарь/ А.С. Адылханов, К.А. Жанабердиева. – А.: Алматыкітап, 2005. - С.40.
26. Кирьянова Р.А. Комплексная диагностика и ее использование учителем-логопедом в коррекционной работе с детьми / Р.А. Кирьянова. - СПб.: Каро, 2006.- 368 с.
27. Горчакова А.М. Формирование фонематических процессов у детей с нарушениями речи/А.М.Горчаков// Современные тенденции специальной педагогики и психологии: научные труды всероссийской научно-практической конференции. – Самара: СГПУ, 2015 – С.70-83.
28. Специальная дошкольная педагогика: учебное пособие/ Е.А.Стребелева [и др.]; под. ред. Е.А. Стребелевой.- М.: Академия, 2002.- С.57-94.
29. Горчакова А.М. Формирование фонематических процессов/ А.М.Горчаков //Логопедия. - 2003. - №1-2. - С.28-30.
30. Организация деятельности логопедического пункта: метод. рекомендации/сост. А.К.Ерсарина.- Алматы: ННПЦ КН, 2017.- 32с.
31. Лебединская К.С. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития/ К.С. Лебединская//Дефектология. - 2006. - № 3. - С.15-28.
32. Логопедия в школе: практический опыт/ под ред. В.С. Кукушкина. -М.: Ростов н/Д., 2005. - 68с.
33. Гвоздев А.Н. Усвоение детьми звуковой стороны родного языка// Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста /сост. М.М.Алексеева, В.И.Яшина. – М.: Академия, 2000. – С.302-311.
34. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития/ под ред. К.С. Лебединской.- М.: Педагогика,1982. - С.5-21.

35. Лалаева Р.И. Развитие фонематического анализа и синтеза/ Р.И.Лалаева// Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах/ Р.И.Лалаева. - М.: Владос, 2004. - С. 112-129.

36. Бекетанова А. Развитие речевого дыхания дошкольников/ А.Бекетанова // Дефектология. - 2020. - №10. - С.2-7.

37. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб.пособие / В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. –158 с.- (Высшая школа)

38. Айдарбекова А.А. Формирование позитивного психологического климата в инклюзивном классе общеобразовательной школы: метод. рекомендации / А.А. Айдарбекова [и др.]. – Алматы, ННПЦ КП, 2014. -116с.

39. Пути повышения качества знаний учащихся детей с особыми образовательными потребностями в специальных организациях образования для учителей и воспитателей специальных школ: сборник материалов конференции/ сост: И.Н. Дмитриева [и др.]. - Костанай: КГУ «Рудненская специальная школа- интернат № 1 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области, 2021. - С.15-16. - ISBN 978-601-343-621-0

40. Логопедия. Методическое наследие/ Л.С.Волкова [и др.]; под.ред. Л.С. Волковой: в 5 кн. – М.: ВЛАДОС, 2007. – Кн. 5: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью/ Л.С.Волкова [и др]; под ред. Л.С.Волковой.- 479с. –(Библиотека учителя дефектолога)

41. Волкова Л.С. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи/Л.С.Волкова // Логопедия. – М.: ВЛАДОС, 2004. – С. 513 – 524.

42. Лукина Н.А. Научи меня слышать (развитие слухового восприятия, внимания и памяти) / Н.А.Лукина, И.И.Никкинен. – СПб.:Паритет, 2003.-112с.

43. Оскольская Н.А. Типология индивидуальных различий в структуре фонетико-фонематического недоразвития/ Н.А.Оскольская // Дефектология. - 2001. - №2. - С.49-51

44. Фомичева М.Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ М.Ф. Фомичева, Т.В.Волосовец, Е.Н.Кутепова; под ред. Т.В. Волосовец. – М.: Академия, 2002. – 200 с.

45. Чиркина Г.В. Основы логопедической работы с детьми: учеб. пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Г.В.Чиркина. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

46. Фуреева Е.П. Влияние речевого развития детей с задержкой психического развития на их коммуникативные возможности/ Е.П. Фуреева //Коррекционная педагогика: теория и практика. -2015. - №1. - С.21-26.

47. Особенности обучения и воспитания детей с задержкой психического развития: подходы к организации содержания учебных предметов, педагогические принципы, специальные формы и методы, основные направления воспитательной работы: сборник материалов конференции для учителей и воспитателей специальных школ/сост. И.Н. Дмитриева, Н.Н.Комарова, А.В.Бырко. - Костанай: КГУ «Рудненская специальная школа-интернат №1 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с особыми образовательными потребностями», 2019.- 144 с.- ISBN 978-601-346-865-8

48. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений /М.Ф.Фомичева [и др.]. - М.: Академия, 2002. – 200 с.

49. Современное специальное образование: проблемы, опыт и перспективы: сборник материалов конференции для учителей и воспитателей специальных школ/сост. И.Н. Дмитриева [и др.].- Костанай: КГУ «Рудненская специальная школа-интернат №1 для детей-сирот и

детей, оставшихся без попечения родителей, с особыми образовательными потребностями», 2021.-133с. - ISBN 978-601-343-820-7

50. Эльконин Д.Б. Этапы формирования действия чтения: фонемный анализ слов // Эльконин Д.Б. Как учить детей читать. - М.: Знание, 2010. - 64 с.

51. Варенцова Н.С. Развитие фонематического слуха/ Н.С. Варенцова, Е.М.Колесникова.- М.:ВЛАДОС, 2000.- С.21-24.

52. Специальная педагогика и психология: традиции и инновации для учителей и воспитателей специальных школ: сборник материалов конференции/ сост: И.Н. Дмитриева [и др.]. - Костанай: КГУ «Рудненская специальная школа- интернат № 1 для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с особыми образовательными потребностями» Управления образования акимата Костанайской области, 2021. - С.10-13.- ISBN 978-601-343-701-9

53. Акенова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе: учебник для студентов дефектологических факультетов педвузов/ А.К.Акенова - М.: ВЛАДОС, 2004. - С. 113-114.

54. Елисеева И.Г. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе: метод. рекомендации/И.Г. Елисеева, А.К. Ерсарина. - Алматы: ННПЦ КП, 2019. – С. 38-39.

55. Бушуева Л. С. Игра как средство развития фонематического слуха. Начальная школа плюс до и после / Л.С.Бушуева. - М.: Красная звезда, 2007. -С. 32-35.

56. Бушуева Л.С. Изучение индивидуальных особенностей младших школьников на основе диагностики их готовности к школьному обучению: учеб. - метод. пос. для студентов педфака/ Бушуева Л. С. – Магнитогорск: [б.и], 2006. - С. - 47-50.

57. Елисеева И.Г. Коррекционно - педагогическая работа по формированию учебной деятельности младших школьников с задержкой



психического развития: методические рекомендации/ И.Г.Елисеева, Л.Х. Еремекбаева, Г.Ю. Даурцева. - Алматы: ННПЦ КП, 2016. - 52 с.

58.Ткаченко Т.А. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа/Т.А.Ткаченко.- СПб.: Детство-пресс, 2001.- 32 с.

59. Инклюзивное образование: теория, практика, опыт: сборник матер. междунар. научно - практ. конференции. Астана, 28 апреля 2018 г. Национальная академия образования им. И. Алтынсарина . - Астана: НАО им. И.Алтынсарина, 2018. - 505 с.

60. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. -С.158-160.

61. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у детей с общим недоразвитием речи/ Р.И. Лалаева, Н.В.Серебрякова. – СПб.: Союз, 2001.- 218 с.

62. Иншакова О.Б. Логопедическое обследование/ О.Б.Иншакова. – М.: ВЛАДОС, 1999. - С. 101-111.

63. Ануфриев А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей/ А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. - М.: Ось-89, 1997. – 224 с.

64. Фотекова Т.А. Состояние и динамика ВПФ у школьников в общем недоразвитии речи и задержкой психического развития /Т.А.Фотекова// Дефектология. - 2003. - № 1.- С.18-21.

65. Русский язык: учебник для учащихся 3 кл. общеобразоват. шк. с русским языком обучения: в 4 ч. Ч.3-4/ Е.В.Богатырёва [и др.]. - Алматы: Алматыкітап, 2018

66. Русский язык[Электронный ресурс]:методическое руководство для учителей 3 класса общеобразоват.шк./Е.В. Богатырёва [и др.]. - Алматы: Алматыкітап, 2018. -1 электрон.опт. диск (CDROM)

67. Русский язык: рабочая тетрадь №2 для учащихся 3 кл. общеобразоват. шк. с русским языком обучения/ Е.В.Богатырёва [и др.]. - Алматы: Алматыкітап, 2018. – 60 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

1. Тестовая методика диагностики фонематического восприятия (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова)

Цель: определить способность дифференцировать звуки по противопоставлениям: звонкость - глухость, твердость- мягкость, свистящие -шипящие и т.д.

Инструкция: вначале предъявляется первый член пары (ба-па), затем второй (па-ба).

Задания.

### 1.1 Повторение серий слогов.

Серии из двух слогов

Бапа	паба	гака	кага	тада	дата
Заса	саза	саша	шаса	саца	цаца
Жаша	шажа	зажа	жаза	шаща	щаша
Чатя	тяча	щача	чатя	сяща	щася

Серии из трех слогов

Бапаба	пабапа	гакага	какага
Датада	тадата	засаза	сасаза
Цасаца	сацаца	сашаса	шасаша
Жашажа	шажаша	чатяча	тячатя
Щачаща	чащача	щашаща	шащаша

Оценка результатов:

1 балл – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;  
0,5 балла – первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому (ба-па-ба-па), третий- второму: 0,25 балла – неточное воспроизведение всех членов пары (тройки) с перестановкой слогов, их заменой и пропусками; 0 баллов – отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы.

Интерпретация полученных результатов:

Коэффициент фонетического восприятия высчитывается по следующей формуле:

$$C = B \div A \cdot 100\%$$

Где А - общее количество баллов,

В - количество названных баллов,

С - коэффициент фонетического восприятия

Результаты интерпретируются следующим образом:

75-100%- высокий уровень;

50-75%- средний уровень;

30-50%- низкий уровень;

Ниже 30% - очень низкий уровень.

1.2 Показать картинки. Исследование проводится с использованием картинок на слова - квазиомонимы

Собор-забор, коса - коза, усы - ужи, сук-жук, гроза - глаза, мышка-мишка, коса- касса, вилы-вилла, лес- лещ, плюс- плющ, почка-бочка, башня-пашня, челка-телка, Толя-доля, класс-глаз, икра-игра, баран- баян, яма-рама, софа- сова, Фаня- Ваня, Луша- лужа, крыса-крыша, уточка- удочка, трава-дрова, венок-ленок, челка-щелка, печка-Петька, чайка-шайка, нос-ночь, полка-полька, галка-гайка, угол- уголь, речка-редька, лейка- рейка, шар- жар, каска-качка, кошка-ложка, Даша-дача, миска- мишка, ночь-нож, сайка-чайка, рожки-ложки.

Интерпретация полученных результатов:

Оценка результатов:

1 балл – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;  
0,5 балла –воспроизведение с ошибкой, 0 баллов – отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы.

Интерпретация полученных результатов:

Коэффициент фонетического восприятия высчитывается по следующей формуле:

$$C = B \div A \cdot 100\%$$

Где А - общее количество баллов,

В - количество названных баллов,

С - коэффициент фонетического восприятия

Результаты интерпретируются следующим образом:

75-100%- высокий уровень;

50-75%- средний уровень;

30-50%- низкий уровень;

Ниже 30% - очень низкий уровень.

1.3 Придумать предложения со словами - квазиомонимами.

Примерный речевой материал

П-Б, П'- Б': почка- бочка, палка-балка, пашня-башня, папочка-бабочка, папа- баба, пой-бой, пот—бот, полит- болит, порт-борт, забор-забор, пил-бил, пей-бей, запирает- забирает.

Т-Д, Т'- Д': трава-дрова, тачка-дачка, том-дом, тоска-доска, точка - дочка, тушь- душь, там- дам, Толя-доля, уточки- удочки, катушка-кадушка, плоды-плоты, тело- дело, тина- Дина, Тима- Дима.

К-Г, К'- Г': класс-глаз, кора-гора, корка - горка, колос-голос, кол-гол, кот - год, кость-гость, калька- галька, крот-грот, калина- Галина, шакал-шагал, икра- игра, кит- гид.

Ф-В, Ф'- В': фаза - ваза, Фаня-Ваня, фас - вас, сова - софа, финт - винт.

Л-В, Л'- В': лоск - воск, лодка - водка, лес - вес, лесть - весть, лью - вью, лить - вить, Лена- вена, ленок- венлок.

Л-Й, Л'- Й: галка - гайка, вол - вой, стол - стой, мал - май, галька - гайка.

Р-Л: рожки-ложки, рак - лак, роза - лоза, ров - лов, рука - Лука, ром - лом, гроза- глаза, бурки-булки, болт- борт, храм- хлам, жарко- жалко, игра- игла, город- голод, править- плавить, терка- телка, укор- укол.

Р' - Л': репка- лепка, риза- Лиза, рейка- лейка, жарить- жалить, сорить- солить, варить- валить, Марина- малина, Варя- Валя, жарь- жаль, угорь- уголь, мерь- мель.

Р-Л': шар - шаль, сор - соль, бор - боль.

Р, Р'-И: рама- яма, рано- Яна, марка- майка, борцы- бойцы, баран- баян, дар- дай, ларь- лай, рот- йод.

С-З: суп - зуб, сайка-зайка, собор - запор, суд-зуд, советы - заветы, сырь- зыбь, слой- злой, коса- коза, росы- розы, сойка- Зойка, слить- злить, сев- зев.

С-Ц: свет - цвет, сорить - царить, светик - цветик, лиса - лица, сел - цел.

Ш-Ж: шар - жар, шаль - жаль, шутка - жутко, шить - жить, шесть - жесьть, Саша - сажа, Луша- лужа, горячий- горящий, плач- плащ, лечь- лещ, дочь- дождь, точить- тащить.

Ч-Ш: чайка - шайка, чурка - Шурка, кочка - кошка, дача - Даша, туча - туша, качка - кашка, ночь- нож, чашки- шашки.

Ч-Т': челка - телка, чавкает - тявкает, честный - тесный, чинный - тинный, печка - Петька, вечер- ветер, качка- Катька, речка- редька, плечи- плети, мяч- мять, меч- медь, врач- врать, бич- бить.

С-Ш: сок - шок, сайка - шайка, миска- мишка, крыса- крыша, каска- кашка, касса- каша, посол- пошел, маска- Мишка, мыс- мышь, нас- наш, ус- жук, сыр- жир, ссора- Жора, усы- ужи, сила- жила, косы- кожи.

С-Щ: писать - пищать, лес - лещ, плюс - плющ, сели - щели, весь - вещь, лезь - лещ.

С-Ч: каска - качка, сайка - чайка, нос - ночь, бис - бич, село - чело.

З-Ж: зал - жал, роза – рожа, разок - рожок, луза - лужа.

М-М': Мишка - мышка, мыло - Мила, мал - мял, мил, мыл.

Л-Л': ел - ель, Юля - юла, лук - люк, галка - галька, угол- уголь, ложка- Лешка, мол- моль.

Интерпретация полученных результатов:

Оценка результатов:

1 балл – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;  
0,5 балла – воспроизведение с ошибкой, 0 баллов – отказ от выполнения,  
полная невозможность воспроизведения пробы.

Интерпретация полученных результатов:

Коэффициент фонетического восприятия высчитывается по следующей формуле:

$$C = B \div A \cdot 100\%$$

Где А - общее количество баллов,

В - количество названных баллов,

С - коэффициент фонетического восприятия

Результаты интерпретируются следующим образом:

75-100%- высокий уровень;

50-75%- средний уровень;

30-50%- низкий уровень;

Ниже 30% - очень низкий уровень.

2 Диагностика фонематического восприятия (сост. О.Б. Иншакова)

Задание 1. Определить наличие или отсутствие заданного звука в слове.

Инструкция:

«Слушай внимательно и отвечай на вопрос: «Есть ли звук Р в словах»

Тестовый материал: тематические картинки «Флаг», «Балалайка», «Груша», «Гриб», «Ключ», «Топор», «Игла».

Задание 2. Показать картинки с заданным звуком. Логопед называет картинки, а ребенку предлагает найти и показать те картинки, в названии которых есть заданный звук.

Инструкция: «Перед тобой лежат картинки, в названии которых есть звук Р. Покажи все картинки, в которых ты слышал звук Р».

Тестовый материал: тематические картинки «Молоток», «Вишня», «Комар», «Сорока», «Еж», «Мак», «Карандаш».

Задание 3. Услышать слово с заданный звуком. Ребенку предлагают прослушать предложение и найти слово с заданным звуком.

Инструкция: «Я произнесу предложение, а ты внимательно послушай и скажи, в каком из слов есть звук В?» (На заборе сидит ворона. У Вовы новые валенки). В каком из слов есть звук Н?» (Наташа хорошо поет. У Насти болит нога). В каком из слов есть звук М? (Маша ела кашу. Мальчик пьет молоко). В каком из слов есть звук Ж? (Ира увидела жука. В лесу живут медвежата). В каком из слов есть звук З? (На полянке заяц. У Зои розовый бант). В каком из слов есть звук П? (Мама варит суп. Паша нарисовал пальму). В каком из слов есть звук К? (У Нины сок. На картине нарисован мак). В каком из слов есть звук Ш? (Маша купила ленту. У Лены большой шар). В каком из слов есть звук С? (Летит сова. Соня ест булку).

Задание 4. Подобрать пары картинок к названным словам - паронимам. Назвать слова - паронимы. Логопед называет слова, отличающиеся одним звуком, и просит ребенка показать соответствующие им картинки.

Инструкция: «Покажи где ЛУК, а где ЛЮК. Покажи, где СОВА, а где СОФА и т.д. Затем ребенку предлагается самостоятельно назвать картинки парами»

Тематический материал: тематические картинки «Крыша», «Бочка», «Почка», «Коса», «Крыса», «Ложки», «Дрова», «Рожки», «Трава»; «Шар - жар», «Лук - Люк», «Софа-сова», «Мышка - мишка», «Хор - хорь», «Кот-кит».

Интерпретация полученных результатов:

Оценка результатов:

1 балл – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления;  
0,5 балла – воспроизведение с ошибкой, 0 баллов – отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы.

Интерпретация полученных результатов:

Коэффициент фонетического восприятия высчитывается по следующей формуле:

$$C = B \div A \cdot 100\%$$

Где А - общее количество баллов,

В - количество названных баллов,

С - коэффициент фонетического восприятия

Результаты интерпретируются следующим образом:

75-100%- высокий уровень;

50-75%- средний уровень;

30-50%- низкий уровень;

Ниже 30% - очень низкий уровень.

3 Тест фонематического восприятия (сост. А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина)

Задания направлены на оценку фонематического восприятия. Для оценки фонематического восприятия в комплекс включены задания, направленные на узнавание, различение и сравнение: отдельных звуков в ряду (задание 1) и слов - паронимов (задание 2). Особое внимание в заданиях обращено на различение свистящих и шипящих, аффрикаты глухих и звонких, твердых и мягких фонем.

К моменту применения данного теста необходимо располагать данными о состоянии физического слуха ребенка. Это связано с тем, что даже незначительное снижение слуха затрудняет различение речевых звуков. Вместе с тем и у детей с нормальным физическим слухом нередко возникают специфические трудности в различении тонких дифференциальных признаков фонем. Эти трудности влияют на ход развития всей звуковой системы.

Задание 1.

Инструкция: «Сейчас я буду называть различные звуки. Будь внимателен: если среди этих звуков услышишь звук Ш, то подними руку. Слушай:



Т, Ш, Ч, Ж, Щ, Ш».

После выполнения учеником этой части задания логопед продолжает инструкцию: «А теперь подними руку тогда, когда среди звуков, которые я буду произносить, ты услышишь звук З (зь). Слушай: С, Ц, З', Т, З'»

И, наконец, говорит: «Сейчас я снова буду называть различные звуки. Подними руку только тогда, когда услышишь звук Ц. Слушай:

С, Ч, Т, Ц, Ц, Щ».

Примечание: звуки Ш, З', Ц по два раза встречаются в заданных рядах звуков. Поэтому общее количество правильных ответов составляет шесть. Исходя из этого, предлагаются следующие нормы оценок.

#### Шкала оценивания

Количество правильных ответов	Оценка
6-5	5
4	4
3	3
2	2
1-0	1

#### Задание 2.

Перед ребенком на столе раскладываются 10 рисунков (см. ниже).

Инструкция: «Рассмотри все рисунки и скажи, все ли предметы, изображенные на картинках, тебе известны? Знаешь ли ты названия всех этих предметов? Теперь будь особенно внимательным. Я буду показывать эти предметы попарно (по два слова), а ты будешь показывать их на рисунках».

Далее логопед называет следующие пары: трава- дрова, уточка-удочка, крыша-крыса, мишка-мышка, бочки- почки.

#### Шкала оценивания

Количество правильных ответов	Оценка
5	5
4	4
3	3
2	2
1-0	1

4.Тестовая методика экспресс - диагностики устной речи младших школьников. Т. А. Фотековой.

Цель: выявления особенностей речевого развития учащихся младшего школьного возраста.

Цель: проверка фонематического восприятия;

Инструкция: слушай внимательно и повторяй за мной слоги как можно точнее.

Предъявление – воспроизведение – предъявление – воспроизведение:

- ба - па - па - ба -
- са - ша - ша - са -
- ша - жа - ша - жа - ша - жа -
- ца - са - ца - са - ца - са -
- ра - ла - ра - ла - ра - ла -

Вначале предъявляется первый член пары (ба-па), затем второй (па-ба). Оценивается воспроизведение пробы в целом (ба-па-па-ба). Слоги предъявляются до первого воспроизведения: точного повторения добиваться не следует, так как задача обследования – измерение актуального уровня развития речи.

Оценка: 1 балл – точное и правильное воспроизведение в темпе предъявления; 0,5 балла – первый член воспроизводится правильно, второй уподобляется первому (ба-па-ба-па); 0,25 балла – неточное воспроизведение обоих членов пары с перестановкой слогов, их заменой и пропусками; 0 баллов – отказ от выполнения, полная невозможность воспроизведения пробы.

При обработке полученных данных абсолютное значение переводится в процентное выражение. Если 30 принять за 100%, то процент успешности выполнения методики каждым испытуемым можно вычислить, умножив

суммарный балл за весь тест на 100 и разделив полученный результат на 30. Вычисленное таким образом процентное выражение качества выполнения методики соотносится затем с одним из четырех выделенных уровней успешности.

IV уровень - 100-80%;

III уровень - 79,9-65%;

II уровень - 64,9-45%;

I уровень - 44,95% и ниже.

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Таблица 1.

Результаты по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из двух слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова) в экспериментальной группе

	Экспериментальная группа
Уровни	Кол-во учащихся
Высокий	10
Средний	2
Низкий	0
Очень низкий	0

Таблица 2.

Результаты по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из двух слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова) в контрольной группе

	Контрольная группа
Уровни	Кол-во учащихся
Высокий	11
Средний	1
Низкий	0
Очень низкий	0

Таблица 3.

Качественный анализ в экспериментальной группе по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из двух слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова)

Показатели	Э/г
1	9
2	9

3	9
4	10,5
5	10
6	10
7	9,5
8	10,5
9	8,75
10	8,5
11	9
12	10
13	10
14	7,25
15	9,5
16	10
17	8
18	8
19	11
20	10
21	9,5
22	9,5
23	10
24	10,5

Таблица 4.

Качественный анализ контрольной группе по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из двух слогов» (сост.Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова)

Показатели	К/г
1	10
2	10
3	10
4	9,5
5	9,5
6	10,5
7	9,5
8	10

9	10
10	8
11	10
12	9
13	9
14	8,25
15	9,5
16	9,5
17	8,5
18	7,5
19	8,75
20	8,5
21	9,5
22	9,5
23	9
24	9,25

Таблица 5.

Результаты по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из трех слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова) в экспериментальной группе

	Экспериментальная группа
Уровни	Кол-во учащихся
Высокий	7
Средний	4
Низкий	1
Очень низкий	0

Таблица 6.

Результаты по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из трех слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова) в контрольной группе

	Контрольная группа
Уровни	Кол-во учащихся
Высокий	4
Средний	8
Низкий	0

Очень низкий	0
--------------	---

Таблица 7.

Качественный анализ в экспериментальные группы по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из трех слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктов)

Показатели	Э/Г
1	11
2	8,75
3	9,5
4	8
5	9,75
6	9,25
7	9,5
8	8,257
9	9,5
10	6,5
11	9
12	6,75
13	8,5
14	6,75
15	8,5
16	7,25
17	8,5
18	7,25
19	8
20	6,5
21	11
22	11
23	8,75
24	9,5

Таблица 8.

Качественный анализ в контрольной группе по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из трех слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова)

Показатели	К/Г
------------	-----

1	7,5
2	8,5
3	8,5
4	8,5
5	10,5
6	8,5
7	9
8	7,75
9	8,75
10	8,25
11	8,75
12	6,25
13	8,25
14	7,5
15	7
16	6,75
17	7,25
18	6,5
19	4
20	3,5
21	11
22	7,5
23	8,5
24	8,5

Таблица 9.

Результаты фонематическое восприятие с использованием картинок на слова – квазиомонимы «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова) в экспериментальной группе

	Экспериментальная группа
Уровни	Кол-во учащихся
Высокий	11
Средний	1
Низкий	0
Очень низкий	0

Таблица 10.

Результаты фонематического восприятия с использованием картинок на слова – квазиомонимы «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова) в контрольной группе



	Контрольная группа
Уровни	Кол-во учащихся
Высокий	12
Средний	0
Низкий	0
Очень низкий	0

Таблица 11.

Качественный анализ в экспериментальные группы по методике по фонематическому восприятию с использованием картинок на слова – квазиомонимы «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова

Показатели	Э/Г
1	11
2	8,75
3	9,5
4	8
5	9,75
6	9,25
7	9,5
8	8,257
9	9,5
10	6,5
11	9
12	6,75
13	8,5
14	6,75
15	8,5
16	7,25
17	8,5
18	7,25
19	8
20	6,5
21	10
22	11
23	8,75
24	9,5

Таблица 12.

Качественный анализ в экспериментальные группы по методике по фонематическому восприятию с использованием картинок на слова – квазиомонимы «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова)

Показатели	К/Г
1	7,5
2	8,5
3	8,5
4	8,5
5	10,5
6	8,5
7	9
8	7,75
9	8,75
10	8,25
11	8,75
12	6,25
13	8,25
14	7,5
15	7
16	6,75
17	7,25
18	6,5
19	4
20	6,5
21	-
22	7,5
23	8,5
24	8,5

Таблица 13.

Результаты по методике «Диагностика фонематического восприятия» (сост. О.Б. Иншакова) в экспериментальной группе

	Экспериментальная группа
Уровни	Кол-во учащихся
Высокий	11
Средний	1
Низкий	0

Очень низкий	0
--------------	---

Таблица 14.

Анализ сырых данных по методике «Диагностика фонематического восприятия» (сост. О.Б. Иншакова) в контрольной группе

	Контрольная группа
Уровни	Кол-во учащихся
Высокий	12
Средний	0
Низкий	0
Очень низкий	0

Таблица 15.

Качественный анализ в экспериментальные группы по методике «Диагностика фонематического восприятия» (сост. О.Б. Иншакова)

Показатели	Э/Г
1	10,07
2	10,18
3	10,09
4	9,95
5	10,23
6	9,66
7	10
8	9,32
9	9,73
10	10
11	10
12	9,72
13	9,87
14	9,87
15	9,78
16	9,89

Продолжение таблицы 15

17	9,95
18	8,8
19	9,25
20	9,81
21	9,94
22	10
23	10,07
24	10,18

Таблица 16.

Качественный анализ в контрольной группе методике «Диагностика фонематического восприятия» (сост. О.Б. Иншакова)

Показатели	К/г
1	9,79
2	9,28
3	9,66
4	9,59
5	9,74
6	8,7
7	9,05
8	8,1
9	9,32
10	9,56
11	8,83
12	9,35
13	8,78
14	9,29
15	8,71
16	8,45
17	9,21
18	10,02
19	8,66
20	8,67
21	9,05
22	11
23	9,79
24	9,28

Таблица 17.

Результаты экспериментальной группы теста фонематического восприятия (сост. А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина)

Оценка	Количество учащихся
5	11
4	1
3	0
2	0
1	0

Таблица 18.

Результаты экспериментальной группы теста фонематического восприятия (сост. А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина)

Оценка	Количество учащихся
5	10
4	2
3	0
2	0
1	0

Таблица 19.

Результаты экспериментальной группы теста фонематического восприятия (сост. А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина)

Оценка	Количество учащихся
5	9
4	3
3	0
2	0
1	0

Таблица 20.

Результаты экспериментальной группы теста фонематического восприятия (сост. А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина)

Оценка	Количество учащихся
5	10
4	2
3	0
2	0

Таблица 21.

Результаты экспериментальной группы по тестовой методике экспресс - диагностики устной речи младших школьников (Т. А. Фотекова)

Показатели	1	2	3	4	5
К/г	7,5	6,75	7,5	8,2	9,5

Таблица 22.

Результаты экспериментальной группы по тестовой методике экспресс - диагностики устной речи младших школьников (Т. А. Фотекова)

Показатели	1	2	3	4	5
КГ	7,5	6,7	8,5	9,3	6,5

Таблица 23.

Результаты по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из двух слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова) в экспериментальной группе

	Экспериментальная группа
Уровни	Кол-во учащихся
Высокий	12
Средний	0
Низкий	0
Очень низкий	0

Таблица 24.

Результаты по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из двух слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова) в контрольной группе

	Контрольная группа
--	--------------------

Уровни	Кол-во учащихся
Высокий	11
Средний	1
Низкий	0
Очень низкий	0

Таблица 25

Результаты экспериментальной группы (в баллах) по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из двух слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова)

Показатели	Э/Г
1	9
2	9
3	9
4	10,5
5	10
6	10
7	10,5
8	9,5
9	10,5
10	8,75
11	8,5
12	9
13	10
14	9
15	9,5
16	10

17	9
18	9
19	11
20	11
21	9,5
22	9,5
23	10
24	11

Таблица 26

Результаты контрольной группы (в баллах) по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из двух слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова)

Показатели	К/г
1	10
2	10
3	10
4	9
5	9
6	9,5
7	10
8	10
9	8
10	9,5
11	9
12	9

Продолжение таблицы 26

13	8,5
14	9



15	9
16	9,5
17	9
18	6,5
19	9
20	8
21	9,5
22	9,5
23	9
24	9

Таблица 27.

Результаты по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из трех слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова) в экспериментальной группе

	Экспериментальная группа
Уровни	Кол-во учащихся
Высокий	9
Средний	3
Низкий	1
Очень низкий	0

Таблица 28.

Результаты по методике «Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из трех слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова) в контрольной группе

	Контрольная группа
Уровни	Кол-во учащихся

Высокий	3
Средний	8
Низкий	1
Очень низкий	0

Таблица 29.

Результаты экспериментальная группа по методике Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из трех слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова)

Показатели	Э/Г
1	11
2	8,75
3	9,5
4	8
5	9,75
6	9,25
7	9,5
8	8,25
9	8,5
10	7
11	9,5
12	6,5
13	9
14	6,75
15	8,5
16	6,75
17	8,5
18	7,25
19	8

20	6,5
----	-----

Таблица 30.

Результаты контрольная группа по методике Тестовая методика диагностики фонематического восприятия, серии из трех слогов» (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова)

Показатели	К/г
1	7
2	8
3	8,5
4	8,5
5	10
6	8,5
7	9
8	7,5
9	8,75
10	8,25
11	8,75
12	8,75
13	6,25
14	7
15	7,5
16	6,75

Продолжение таблицы 30

17	7,25
18	4
19	6,5
20	4

Таблица 31.

Результаты по методике Тестовая методика диагностики фонематического восприятия с использованием картинок на слова – квазиомонимы (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова) в контрольной группе

	Контрольная группа
Уровни	Кол-во учащихся
Высокий	12
Средний	0
Низкий	0
Очень низкий	0

Таблица 32.

Результаты по методике Тестовая методика диагностики фонематического восприятия с использованием картинок на слова – квазиомонимы (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова) в контрольной группе

	Контрольная группа
Уровни	Кол-во учащихся
Высокий	12
Средний	0
Низкий	0
Очень низкий	0

Таблица 33.

Результаты качественных показателей по методике Тестовая методика диагностики фонематического восприятия с использованием картинок на слова – квазиомонимы (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова) в экспериментальной группе

Показатели	Э/г
------------	-----

1	11
2	11
3	10,5
4	10
5	10,5
6	10,5
7	10,5
8	10,5
9	9,75
10	11
11	10
12	9,5
13	10,5
14	9,5
15	11
16	10
17	10
18	10,5
19	11
20	8,75
21	9

Таблица 34.

Результаты методики по диагностики фонематического восприятия с использованием картинок на слова – квазиомонимы (сост. Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова) в контрольной группе

Показатели	К/г
1	10
2	10
3	10,5
4	9
5	10

6	10
7	8,75
8	9,5
9	10
10	10
11	9,5
12	10
13	10,5
14	9,5
15	9
16	9,5
17	11
18	10
19	5,5
20	10
21	9,5

Таблица 35.

Повторные результаты по методике «Диагностика фонематического восприятия» (сост. О.Б. Иншакова) в экспериментальной группе

	Экспериментальная группа
Уровни	Кол-во учащихся
Высокий	12
Средний	0
Низкий	0
Очень низкий	0

Таблица 36.

Повторные результаты по методике «Диагностика фонематического восприятия» (сост. О.Б. Иншакова) контрольной группе

	Контрольная группа
Уровни	Кол-во учащихся
Высокий	12
Средний	0
Низкий	0
Очень низкий	0

Таблица 37.

Качественный повторный анализ экспериментальной группы по методике «Диагностика фонематического восприятия» (сост. О.Б. Иншакова)

Показатели	Э/г
1	11
2	11
3	11
4	10,5
5	11
6	10
7	10
8	10
9	10
10	10
11	11
12	10
13	9
14	9,87
15	9,87
16	9,73
17	10
18	9,25
19	9,25
20	9,81
21	10

22	10
23	111
24	10

Таблица 38.

Качественный повторный анализ в контрольной группе методике  
«Диагностика фонематического восприятия» (сост. О.Б. Иншакова)

Показатели	К/г
1	8,1
2	9,28
3	9,28
4	9
5	9
6	10
7	9,28
8	8,1
9	9,32
10	10
11	10
12	8,1
13	8,1
14	8
15	8,1
16	8,1
17	7,9
18	8,1
19	8,1
20	10
21	10
22	11
23	10
24	10



Таблица 39.

Результаты повторного исследования (1-е задание) теста фонематического восприятия (сост. А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина) в экспериментальной группе

Показатели	1	2	3	4	5
К/г	11	11	11	9	10

Таблица 40.

Результаты повторного исследования (2-е задание) теста фонематического восприятия (сост. А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина) в экспериментальной группе

Показатели	1	2	3	4	5
Э/г	11	11	11	11	11

Таблица 41.

Результаты повторного исследования (1-е задание) теста фонематического восприятия (сост. А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина) в контрольной группе

Показатели	1	2	3	4	5
К/г	10,5	11	10	7	9

Таблица 42.

Результаты повторного исследования (2-е задание) теста фонематического восприятия (сост. А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина) в контрольной группе

Показатели	1	2	3	4	5
К/г	9,5	10	10	10	11

Таблица. 43.

Результаты повторных исследований по тестовые методики экспресс -  
диагностики устной речи младших школьников. Т. А. Фотековой в  
экспериментальной группе

Показатели	1	2	3	4	5
Э/г	8,5	7,7	8,5	9,2	9,5

Таблица. 44.

Результаты повторных исследований по тестовые методики экспресс -  
диагностики устной речи младших школьников. Т. А. Фотековой в  
контрольной группе

Показатели	1	2	3	4	5
Э/г	4,2	6	6,7	7	6,2