

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа студентки

**заочной формы обучения
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование (профиль «Логопедия»)**

**5 курса группы 02021053
Семыкиной Елены Васильевны**

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Карачевцева И.Н.

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	9
1.1. Условия готовности детей к овладению грамотой в норме.....	9
1.2. Психо-речевые особенности детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	17
1.3. Анализ методических рекомендаций по обучению грамоте дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	23
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.....	39
2.1. Выявление уровня готовности к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	39
2.2. Методические рекомендации по обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	57
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	66
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	70
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	77

ВВЕДЕНИЕ

Поступление ребенка в школу – важный этап в жизни, который меняет социальную ситуацию его развития. К обучению в школе необходимо готовить. Важно, чтобы дети владели грамотной фразой, развернутой речью, объемом знаний, умений, навыков, необходимых для успешного обучения в школе.

Ведущие ученые, такие как Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др. указывали, что существует прямая зависимость между уровнем речевого развития ребенка и его возможностями в овладении грамотой.

В исследованиях Д.Б. Эльконина, Л.П. Беляковой, Л.Е. Журовой, С.Н. Карповой, И.Н. Колобовой и др. показано, что успешность обучения грамоте во многом зависит именно от того, насколько для ребенка «разведены» звуковая и смысловая стороны слова. Звуковой анализ является связующим разных форм речевой деятельности: звукопроизношение, чтение, письмо.

Среди разнообразных речевых расстройств в детском возрасте часто встречается фонетико-фонематическое недоразвитие речи. Т.Г. Визель указывает, что фонетико-фонематическое недоразвитие речи рассматривается, как нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с разными расстройствами речи в результате дефектов восприятия и произношения фонем.

Правильная речь, является одним из показателей готовности дошкольника к обучению в школе, так как это предпосылка для успешного освоения навыка чтения и письма, следовательно, и дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи входят в «группу риска» по возникновению у них дисграфии (нарушения письма), дислексии (нарушения чтения).

Изучением этой проблемы занимались такие авторы как Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Т.В. Волосовец, Т.Б. Филичева, В.К. Орфинская и другие.

Проблема обучения грамоте дошкольников с нарушением речевого развития в современной коррекционной педагогике обсуждается достаточно широко. Многие исследователи убеждены в необходимости высокого развития языковой компетенции к началу целенаправленного обучения чтению, и не только у нормально развивающихся детей, но и у детей с нарушением речевого развития (Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Д.Б. Эльконин, А.В. Шульга, О.В. Трошин, Е.В. Жулина, Т.А. Ткаченко, Л.В. Лопатина, Л.С. Волковой, Ю.Ф. Гаркуши, Н.С. Жукова и др.). Исследователями отмечаются устойчивые трудности при обучении чтению дошкольников с нарушением речи, обусловленные недостаточной сформированностью фонетических, фонематических, семантических и грамматических компонентов языковой системы, нарушением коммуникативной способности в целом, снижением мотивации к письменной и устной речи, трудностями реализации языковых средств (В.А. Ковшиков, А.К. Маркова, В.К. Воробьева, Л.Р. Давидович, Р.Е. Левина, С.Н. Шаховская и др.). Р.Е. Левина, В.И. Селиверстов, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др. указывают на недостаточную подготовленность детей к необходимым для чтения операциям звукобуквенного анализа и синтеза, сформированность механизмов внимания, восприятия, памяти и т.д.

Анализ научных исследований показывает, что неготовность к обучению грамоте дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи проявляется в нарушении звукопроизношения, звуко-слоговой структуры слова, просодики; наряду с нарушением фонетической стороны речи имеется и недоразвитие фонематических процессов: фонематического восприятия (слуховой дифференциации звуков), фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений. Кроме нарушений речевой направленности, возможны отклонения в протекании высших психических функций у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи:

-внимание у таких детей может быть неустойчивым, нестабильным и иррегулярным, а также слабо сформированным произвольное внимание;

-объем памяти может быть сужен по сравнению с нормой;

-отмечаются особенности в протекании мыслительных операций: наряду с преобладанием наглядно-образного мышления дети могут затрудняться в понимании абстрактных понятий и отношений и др.

В настоящее время рядом исследователей (М.И.Кольцова, Е.И. Исенина, А.В. Антакова-Фомина и др.) доказано, что развитие мелкой моторики пальцев рук положительно сказывается на становлении детской речи. Сотрудники Института физиологии детей и подростков АПН РФ установили, что развитие тонких движений пальцев рук положительно влияет на функционирование речевых зон коры головного мозга. Тесную связь пальцевой моторики с работой речевых зон подтверждает и тот факт, что переучивание левшей в дошкольном возрасте нередко является одной из причин возникновения у них заикания. В специальной литературе (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, М.В. Ипполитова, О.С. Бот) имеется описание приёмов для развития и совершенствования моторики пальцев рук у детей с нарушениями речи, приведены разнообразные игры и упражнения, помогающие этому.

Устранение и предупреждение фонетико-фонематического недоразвития речи следует начинать в дошкольном возрасте, еще до начала обучения детей грамоте. Недоразвитие фонематического восприятия становится причиной того, что ребенок испытывает значительные затруднения не только в процессе овладения произносительной стороной речи, но и в процессе овладения грамотой, письмом и чтением. Все эти затруднения влияют не только на освоение школьной программы, но и на самооущение ребенка в школе, среди сверстников. Именно поэтому вопрос о подготовке к обучению грамоте детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в дошкольном возрасте является актуальным вопросом в настоящее время.

Особую актуальность в связи с этим приобретает разработка методов раннего прогнозирования и коррекции трудностей овладения грамотой детьми старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Проблема исследования: каковы педагогические условия обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Цель исследования: совершенствование системы логопедической работы по обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Объект исследования: процесс обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Предмет исследования: педагогические условия коррекционной работы по обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования. Система работы по обучению грамоте дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи будет эффективнее, при соблюдении следующих условий:

- система коррекционной работы должна быть организована на правильно произносимом речевом материале;
- организация совместной работы логопеда, воспитателей и психолога;
- активное использование наглядности, игровых приемов;
- опора на образное запоминание и мышление.

Были поставлены следующие **задачи исследования:**

1. Обосновать готовность детей к овладению грамоте в норме.
2. Рассмотреть психо-речевые особенности детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.
3. Произвести анализ методических рекомендаций по обучению грамоте дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

4. Выявить готовность к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

5. Определить и представить основные направления по обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Теоретико-методологической основой явились концепции общей и специальной психологии, специальной педагогики, лингвистики и психолингвистики о единстве мышления и речи, о соотношении языка и речи (В.И. Бельтюков, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.В. Загторожец, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, В.Я. Мыркин, А.М. Шахнарович и др.); о закономерностях речевого развития ребенка в онтогенезе (А.Н. Гвоздев, А.В. Запорожец, М.М. Кольцова, О.С. Ушакова, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин и др.); об особенностях речевого развития детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Е.Ф. Соботович, Т.Б. Филичева, В.Г. Чиркина и др.); о системной взаимосвязи мышления, языка, речи (П.К. Анохин, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, М.С. Каган, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев); теоретические основы и методы обучения грамоте детей с речевыми нарушениями (Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Н.Г. Морозова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова); современные методические концепции обучения чтению, формирования полноценного письма; положения компетентностно-ориентированного обучения грамоте (Р.Н. Бунеев, Е.В. Бунеева, Г.Н. Кудина, М.Р. Львов, З.Н. Новлянская, Н.Н. Светловская, Т.Г. Рамзаева).

Методы исследования: *теоретические*: анализ и обобщение психолого-педагогической и дефектологической литературы по проблеме исследования; *эмпирические*: педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий этапы); метод количественного и качественного анализа результатов исследования.

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное

образовательное учреждение «Детский сад № 52», г. Белгорода, подготовительная к школе группа. В исследовании приняли участие 7 детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в возрасте 6-7 лет.

Структура работы подчинена решению сформулированных задач и достижению поставленной цели и состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Условия готовности детей к овладению грамотой в норме

Обучение грамоте – это целенаправленный, систематический процесс по подготовке к овладению письмом и чтением (15).

Как отмечает Л.С. Волкова, обучение грамоте детей дошкольного возраста необходимо, в связи с тем, что:

-требования начальной школы стали выше, и многие родители искренне заинтересованы в обучении детей чтению;

-появилось много трудностей в обучении детей письму и чтению в школе;

-не все дети справляются с темпом, предложенным школьной программой;

-физиологическая и психологическая готовность к школьному обучению формируется задолго до поступления в школу и не заканчивается в первом классе (15).

Обучение грамоте многими педагогами и родителями воспринимается лишь как процесс обучения чтению, это слишком узкое представление данного вопроса. А.Р. Лурия указывает, что понятие готовности к обучению грамоте заключается в сформированности и развитии таких компонентов как:

1. Сформированность звуковой стороны речи, т.е. ребенок должен владеть правильным, чётким произношением звуков всех фонематических групп (свистящих, шипящих, соноров).

2. Полная сформированность фонематических процессов, т.е. умение слышать, различать и дифференцировать звуки родного языка.

3. Готовность к звукобуквенному анализу и синтезу звукового состава

речи, т.е. выделять начальный гласный из состава слова; анализ гласных звуков; анализ обратных слогов; слышать и выделять первый и последний согласный звук в слове.

4. Овладение детьми терминами: «звук», «слог», «слово», «предложение», звуки гласные, согласные, твердые, мягкие, глухие, звонкие. Формировать умение работать со схемой слова, разрезной азбукой и владеть навыками послогового чтения.

5. Сформированная общая и мелкая моторика, координация движений.

6. Выработанные пространственно-временные представления, зрительно-пространственные представления.

7. Сформированность фонематической системы (45).

Несформированность этих компонентов может вызвать трудности в обучении грамоте у старших дошкольников. Поэтому, многие авторы указывают, о необходимости начала профилактики письма уже в дошкольном возрасте. Так, А.В. Лагутина предлагает начинать коррекционно-педагогическую работу над письмом и чтением с развития функционального базиса письма у дошкольников (39).

По утверждению Р.Е. Левиной, функциональный базис письма – это многоуровневая система, включающая функции и навыки высокой сложности, при этом у навыков чтения и письма психологическая база несколько различается. Устная речь является одной из ведущих функций в психологическом базисе письма (40).

В структуру функционального базиса письма, по мнению А.Н. Корнева, необходимо включать не только сформированность собственно языковых компонентов речи, но и ее невербальные составляющие (35).

Сделав анализ литературы авторов (Е.С. Воеводина, Б.Г. Ананьев, Н.Г. Агаркова, Е.В. Гурьянов), мы выделили следующие направления работы для развития функционального базиса письма:

1. Развитие зрительного восприятия: узнавания цвета, формы, величины;

(зрительного гнозиса: предметного, буквенного), расширение объёма и уточнение зрительной памяти (мнезиса).

2. Формирование пространственных представлений.

3. Развитие звуко-буквенного анализа и синтеза, совершенствование фонематического восприятия.

4. Развитие графо-моторных навыков (40).

Т.Г. Визель указывает, что на эффективность обучения детей письму и чтению можно рассчитывать в том случае, если у них сформировано познавательное отношение к речи, в частности, осознанное ориентирование в звуковой структуре языка и его словарном составе. Для успешного овладения процессами чтения и письма необходим достаточный уровень сформированности фонематической системы. Она является основой устной и письменной речи. Фонематическая система представляет собой систему фонем языка, в которой каждая единица характеризуется определенной совокупностью смыслоразличительных признаков. В нашем языке такими признаками являются твердость – мягкость, звонкость – глухость, способ образования, участие небной занавески (12).

Фонематическая система включает в себя следующие компоненты: фонематическое восприятие; фонематическое представление; фонематический анализ; фонематический синтез (12).

Недоразвитие одного из этих компонентов ведет к трудностям усвоения звуков речи, а также к затруднениям при овладении грамотой.

В современной методике обучения грамоте общепризнанным является положение о том, что практическое ознакомление со звуковой стороной слова – необходимая предпосылка для овладения чтением, а впоследствии и письмом на языках, письменность которых построена по звукобуквенному принципу.

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 слова влияет и на

общеречевое развитие ребёнка – на усвоение грамматического строя, словаря. И будет лучше для ребёнка с речевыми нарушениями прийти в школу не только с речью, грамматически правильной, лексически развёрнутой, но и умеющим читать (28).

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)» (69). И.Н. Садовникова отмечала, что сознательно читать и писать может только тот, кто понял звуко-слоговое строение слова, то есть ребёнок должен усвоить письменную речь (чтение и письмо) быстро, легко, а также избежать многих ошибок, в связи с этим следует обучить его звуковому анализу и синтезу (58). Данная способность формируется у детей постепенно, в процессе естественного развития. К концу первого года жизни слово впервые начинает служить орудием общения, приобретает характер языкового средства, и ребёнок начинает реагировать. Далее развитие понимания речи происходит бурно, постоянно опережая артикуляционные возможности ребёнка, что и служит основой совершенствования произношения (58). А.Н. Корнев отмечает, что уже к концу второго года жизни (при понимании речи) ребёнок пользуется восприятием родного языка (35).

Несовершенное восприятие, с одной стороны, отрицательно влияет на становление детской речи, с другой – тормозит, усложняет формирование речи, без которой полноценное чтение и письмо невозможны.

Формирование правильного произношения зависит от способности ребёнка к анализу и синтезу речевых звуков. Так, 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 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 слуха и восприятия имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма (69).

Готовность к обучению грамоте заключается в достаточном уровне развития аналитико-синтетической деятельности ребёнка, т.е. умений анализа, сравнения, синтеза и обобщения языкового материала.

Звуковой анализ в отличие от фонематического восприятия (при нормальном речевом развитии) требует планомерного специального обучения. Подвергаемая звуковому анализу речь из средства общения превращается в объект познания.

В.П. Глухов отмечает, что «хотя ребёнок замечает разницу в отдельных звуках, но разложение слов на звуки им самостоятельно не производится». И действительно, самостоятельно выделить последний звук в слове, несколько гласных звуков одновременно, установить позицию заданного звука или количество слогов вряд ли доступно малышу без помощи взрослых. И очень важно, чтобы эта помощь была квалифицированной, обоснованной, своевременной» (19). Д.Б. Эльконин определяет восприятие как «слышание отдельных звуков в слове и умение производить анализ звуковой формы слов при внутреннем их проговаривании» (69). На основе этого Н.Ю. Григорьевко указывает, что под звуковым анализом понимается:

- 1) определение порядка слогов и звуков в слове,
- 2) установление различительной роли звука,
- 3) выделение качественных основных характеристик звука (20).

По утверждению С.А. Домишкевича, восприятие – первая ступень в поступательном движении к овладению грамотой, звуковой анализ – вторая. Ещё один фактор: восприятие формируется в период от года до четырёх лет, звуковой анализ – в более позднем возрасте. И наконец, восприятие – способность различить особенности и порядок звуков, чтобы воспроизвести их устно, звуковой анализ – способность различить то же самое, чтобы воспроизвести звуки в письменной форме (22).

Л.Н. Ефименкова и И.Н. Садовникова отмечают, что особенностью передачи звуков в начальный период их усвоения является неустойчивость артикуляции и произношения. Но благодаря слуховому контролю двигательный образ звука соотносится, с одной стороны, с произношением взрослого (с образцом), а с другой – с собственным произношением. Различение этих двух образов и лежит в основе совершенствования артикуляции и произношения звуков ребёнком. Правильное произношение возникает только тогда, когда оба образа совпадают (27).

Р.Е. Левина замечает, что акт произношения в норме следует рассматривать как завершение акустического процесса, направленного на выделение соответствующего звука и его различия среди других. Ребёнок начинает с акустической дифференцировки звуков, затем включается артикуляция и, наконец, процесс дифференцировки согласных завершается акустическим различением (40).

В исследованиях С.Е. Гаврина, Н.Л. Кутявина, И.Г. Топоркова и других показано, что успешность обучения грамоте во многом зависит именно от того, насколько для ребенка «разведены» звуковая и смысловая стороны слова. «Узловым образованием», связывающим разные формы речевой деятельности – звукопроизношение, чтение, письмо, – является звуковой анализ. Осознание звуковой структуры слова – необходимая предпосылка обучения грамоте. Звуковой анализ предполагает умения: дифференцировать звуки при восприятии на слух и в произношении; выделять в многообразии звуков речи

фонемы, характерные для данного языка; устанавливать точное место каждого звука в слове, т. е. вычленять звуки в той последовательности, в которой они находятся в слове (57).

Важной предпосылкой овладения речью (как устной, так и письменной) является развитие моторики, как общей, так и мелкой моторики рук, артикуляционной моторики. Г.А. Каше установлено, что уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук. Она пришла к заключению, что «морфологическое и функциональное формирование речевых областей совершается под влиянием кинетических импульсов от рук» (33).

Для обучения грамоте детей старшего дошкольного возраста необходимым также является формирование пространственных представлений.

Пространственные представления включают в себя не только определение формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, но и последовательность букв и звуков в слове в процессе письма и чтения.

Н.Н. Волоскова отмечала, что письмо начинающего опирается на зрительное представление букв. Но роль зрительных представлений не только в том, что именно они являются основной опорой в процессе письма начинающего, но и в том, что только посредством зрительных представлений и может устанавливаться характерная для сформированного письма ассоциация слухоречедвигательного представления с рукодвигательным (16).

Недостаточная сформированность пространственно-временные представления будет сказываться на развитии процессов чтения и письма. Для овладения письмом ребенку необходимо научиться взаимно трансформировать пространственную последовательность – графических знаков и временную – звуковых комплексов. Поэтому временной и пространственный компоненты восприятия и воспроизведения речи не могут быть обособлены.

З.И. Бекшиева в своих работах указывает, что одним из основных показателей успешного обучения является состояние здоровья ребенка. Здоровые дети, с нормальным уровнем функционирования всех систем организма, лучше справляются с умственной и физической нагрузкой. Общая ослабленность ребенка, различные заболевания, задержка функционального созревания ухудшают состояние центральной нервной системы, что является причиной низкой работоспособности, высокой утомляемости, снижением успешности обучения (9).

По данным Р.Е. Левиной, Н.Х. Швачкина (40), в период от одного года до четырёх лет развитие фонематического восприятия происходит параллельно с овладением произносительной стороны речи.

Р. Е. Левина (40) замечает, что акт произношения в норме следует рассматривать как завершение акустического процесса, направленного на выделение соответствующего звука и его различия среди других.

В поступательном развитии слухового восприятия ребёнок начинает со слуховой дифференцировки далёких звуков (например, гласных – согласных), затем переходит к различению тончайших нюансов звуков (звонких – глухих или мягких – твёрдых согласных). Сходство артикуляции последних побуждает ребёнка «заострить» слуховое восприятие и «руководствоваться слухом и только слухом». Итак, ребёнок начинает с акустической дифференцировки звуков, затем включается артикуляция и, наконец, процесс дифференцировки согласных завершается акустическим различением (Д.Б. Эльконин) (69)

Одновременно с развитием фонематического восприятия происходит интенсивное развитие словаря и овладение произношением. Уточним, что чёткие фонематические представления о звуке возможны только при правильном его произнесении, правильно мы слышим только те звуки, которые умеем правильно произносить (57). Необходимыми предпосылками для обучения грамоте дошкольника являются: сформированное фонематическое

восприятие, правильное произношение всех звуков родного языка, а также наличие элементарных навыков звукового анализа.

Таким образом, необходимы иные предпосылки для обучения грамоте дошкольника: сформированное фонематическое восприятие, правильное произношение всех звуков родного языка, а также наличие элементарных навыков звукового анализа, формируются к концу старшего дошкольного возраста у детей без нарушений речи. Ребенок готовый к овладению письменной речи правильно произносит все звуки, отчетливо и ясно воспроизводит слова, имеет необходимый для свободного общения словарный запас, правильно пользуется многими грамматическими формами и категориями, владеет связной речью на основе постоянного обогащения словарного запаса и систематической работы над грамматическим строем языка.

Помимо речевого (вербального) компонента готовности к обучению грамоте выделяют: звукопроизношение, фонематический слух, Л-Г средства, пространственные представления, восприятие ритма, память, внимание, мышление, мелкая моторика.

1.2. Психо-речевые особенности детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

С.Н. Шаховской, Т.В. Волосовец выделяют фонетико-фонематическое недоразвитие речи, как нарушение процессов формирования произношения у детей с различными речевыми и слуховыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем (42). Также по утверждению автора дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи – это дети с ринолалией, дизартрией, дислалией акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы (42).

По данным Т.А. Ткаченко, развитие слухового восприятия положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи и слоговой структуры слов (62). Несомненна связь в формировании лексико-грамматических и фонематических представлений. Без достаточной сформированности слухового восприятия невозможно становление его высшей ступени – звукового анализа. Звуковой анализ – это операция мысленного разделения на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов.

У детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся акустико-артикуляционными признаками. Уровень развития фонематического слуха детей влияет на овладение звуковым анализом. Степень недоразвития фонематического восприятия может быть различна. Л.Г. Парамонова выделяет следующие его уровни:

1-й уровень предполагает фонематическое восприятие нарушено первично. Предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень действий звукового анализа сформированы недостаточно.

2-й уровень предполагает фонематическое восприятие нарушено вторично. Наблюдаются нарушения речевых кинестезий вследствие анатомических дефектов органов речи. Нарушено нормальное слухопроизносительное взаимодействие важнейший механизм развития произношения (55).

Характер нарушенного звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи указывает на низкий уровень развития фонематического восприятия. Они испытывают трудности, когда им предлагают, внимательно слушая, поднимать руку в момент произнесения того или иного звука или слога. Такие же трудности возникают при повторении за логопедом слогов с парными звуками, при самостоятельном подборе слов,

начинающихся на определённый звук, при выделении начального звука в слове, при подборе картинок на заданный звук.

В фонетико-фонематическом недоразвитии детей выявляется несколько состояний: трудности в анализе нарушенных в произношении звуков; при сформированной артикуляции неразличение звуков, относящихся к разным фонетическим группам; невозможность определить наличие и последовательность звуков в слове (18).

В подготовительные группы для детей с недоразвитием фонетико-фонематической стороны речи принимают детей шестилетнего возраста с нормальным слухом и нормальным интеллектом. В картине недоразвития речи на первый план выступает несформированность звуковой ее стороны. Характерным для этих детей является незаконченность процесса формирования фонематического восприятия. Недостатки речи при этом не ограничиваются неправильным произношением звуков, но выражены недостаточным их различением и затруднением в звуковом анализе речи (29). Лексико-грамматическое развитие при этом нередко задерживается.

Несформированность звуковой стороны речи выражается в следующем, как указывает Н.В. Нижегородцева:

-замены звуков более простыми по артикуляции. Так, звонкие заменяются глухими, «Р» и «Л» звуками «Л» и «И», с звуком «Ш» или «Ф» и т. п. Некоторые дети всю группу свистящих и шипящих звуков, т.е. звуков фрикативных, заменяют более простыми по артикуляции взрывными звуками «Т», «Т'», «Д», «Д'». Дети произносят «тамолет» вместо «самолет», «тапка» вместо «шапка», «коды» вместо «kozy» и т. д.;

-в других случаях не произошел процесс дифференциации звуков, и вместо двух или нескольких артикуляционно-близких звуков ребенок произносит какой-то средний, неотчетливый звук, например, мягкий звук «Ш» вместо «Ш» и «С», вместо «Ч» и «Т» нечто вроде смягченного «Ч» и т. п.;

-некоторые звуки ребенок по специальному требованию произносит правильно, но в речи не употребляет или заменяет. Например, ребенок правильно произносит простые слова «собака», «шуба», но в речи наблюдается смешение звуков «С» и «Ш», например,: «Шаса едет по сошше» (Саша едет по шоссе);

-часто наблюдается нестойкое употребление звуков в речи. Одно и то же слово ребенок в разных контекстах или при неоднократном повторении произносит различно (49).

Нередко указанные особенности произношения сочетаются с искаженным произнесением звуков, т.е. звук может произноситься искаженно и в то же время смешиваться с другими звуками или опускаться и т. д.

По утверждению Л.В. Лопатиной, количество неправильно произносимых или неправильно употребляемых в речи звуков может достигать большого числа (до 16-20). Чаще всего оказываются несформированными свистящие и шипящие звуки («С», «С'», «З», «З'», «Ц», «Ш», «Ж», «Ч», «Щ»); звуки «Т» и «Д'»; звуки «Л», «Р», «Р'»; звонкие нередко замещаются парными глухими. Реже недостаточно противопоставлены некоторые пары мягких и твердых звуков; отсутствует непарный мягкий согласный «И»; гласный «Ы». Могут быть и другие недостатки произношения (43). Иногда, как также выделяет автор, дети с трудом произносят многосложные слова и слова со стечением согласных, например: «катиль» вместо «скатерть», «сипет» вместо «велосипед», «листри» вместо «электричество» и т. д. (43).

Уже сам характер отклонений произношения и употребления в речи звуков детьми указывает на недостаточную полноту у них фонематического восприятия. Эта недостаточность проявляется и при выполнении специальных заданий по различению звуков. Так, у детей возникли затруднения, когда им предложили внимательно слушать и поднимать руку в момент произнесения какого-либо звука или слога. Не меньшие трудности возникают при повторении за логопедом слогов с парными звуками (например: ПА-БА, БА-ПА) при

самостоятельном подборе слов, начинающихся на какой-либо определенный звук, при выделении звука, с которого начинается слово. Большинство детей затрудняются в подборе картинок на заданный звук. На недостаточность слухового восприятия указывают и затруднения детей при анализе звукового состава речи.

Кроме всех перечисленных особенностей произношения и различения звуков, при фонетико-фонематическом недоразвитии нередко наблюдается смазанность речи, сжатая артикуляция, а также бедность словаря и некоторая задержка в формировании грамматического строя речи (55).

Проявления речевого недоразвития у данной группы детей выражены в большинстве случаев нерезко. И только при специальном обследовании речи выявляются разнообразные ошибки в падежных окончаниях, в употреблении предлогов, в согласовании прилагательных и числительных с существительными и т. п.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи отмечаются трудности в анализе нарушенных в произношении звуков; при сформированной артикуляции неразличение звуков, относящихся к разным фонетическим группам; невозможность определить наличие и последовательность звуков в слове; задерживается лексико-грамматическое развитие; несформированна звуковая сторона речи; наблюдается смазанность речи; сжатая артикуляция, а также бедность словаря и некоторая задержка в формировании грамматического строя речи.

Особенностью фонетико-фонематического недоразвития речи, является неправильная передача звуков в начальный период, и их усвоение является неустойчивость артикуляции и произношения. Но благодаря слуховому контролю двигательный образ звука соотносится, с одной стороны, с произношением взрослого (с образцом), а с другой – с собственным произношением. Различение этих двух образов и лежит в основе

совершенствования артикуляции и произношения звуков ребёнком. Правильное произношение возникает только тогда, когда оба образа совпадают.

В связи с тем, что у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи внимание нестабильно, слабо сформировано произвольное внимание, сужен объем памяти, наряду с преобладанием наглядно-образного мышления дети могут затрудняться в понимании абстрактных понятий и отношений.

Также у таких детей страдает общая и мелкая моторика, т.е. замедлена координация движений, мелкой моторики руки и чрезмерное мышечное перенапряжение.

Таким образом, дети дошкольного возраста, имеющие логопедическое заключение «фонетико-фонематическое недоразвитие речи» имеют недостатки: в произношении и не различение звуков; лексико-грамматической стороне речи развитие; артикуляции и словарном запасе. Также у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи внимание нестабильно, слабо сформировано произвольное внимание, сужен объем памяти, наряду с преобладанием наглядно-образного мышления дети могут затрудняться в понимании абстрактных понятий и отношений. На основе того, что психоречевые особенности дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием поведение их может быть нестабильным, с частой сменой настроения; могут возникать трудности в овладении учебными видами деятельности (особенно обучение грамотой), т.к. на занятиях дети быстро утомляются, для них сложно выполнение одного задания в течение длительного времени; возможны затруднения в запоминании инструкций педагога.

1.3. Анализ методических рекомендаций по обучению грамоте дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Вся коррекционно-воспитательная работа в дошкольном учреждении проводится как на специальных занятиях, так и в повседневной жизни.

Педагоги группы – логопед, психолог, воспитатели должны работать в тесном содружестве, стремиться к созданию единого подхода в коррекционно-воспитательной работе. Этому способствует:

-совместное изучение содержания программы обучения и воспитания в специальном дошкольном учреждении и составление совместного плана работы. Воспитателю необходимо знать содержание не только тех разделов программы, по которым он непосредственно проводит занятия, но и тех, которые проводит логопед, так как правильное планирование занятий воспитателя обеспечивает необходимое закрепление материала в разных видах деятельности детей;

-обсуждение результатов совместного изучения детей, которое велось на занятиях и в повседневной жизни;

-совместная подготовка ко всем детским праздникам (логопед отбирает речевой материал, а воспитатель закрепляет его);

-разработка общих рекомендаций для родителей (10).

Дошкольные образовательные учреждения являются первой ступенью непрерывного образования и входят в систему общественного дошкольного воспитания. Им принадлежит ведущая роль в воспитании и развитии детей, в подготовке их к школе.

В настоящее время в дошкольных образовательных учреждениях реализуется программа «От рождения до школы», авторы Н. Соколова, М.А. Васильева (11). В связи с появлением в дошкольном образовательном учреждении большого количества детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, на логопедическом пункте при МАДОУ необходимо ввести программу Филичевой Т.Б. и Чиркиной Г. В «Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с ФФНР» (67) согласно методическим рекомендациям Т.Р. Кисловой «По дороге к азбуке» (38), утверждённым Министерством образования РФ.

Содержание этой программы направлено на устранение речевых

дефектов, на предупреждение возможных последствий речевых недостатков в условиях специальных коррекционных групп для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и характеризуется наличием большого количества занятий по коррекции речевого дефекта.

Цель данной программы: обеспечение системы средств и условий для устранения речевых недостатков у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и осуществления своевременного и полноценного личностного развития, обеспечения эмоционального благополучия посредством интеграции содержания образования и организации взаимодействия субъектов образовательного процесса. Предупреждение возможных трудностей в усвоении программы массовой школы, обусловленных недоразвитием фонетико-фонематической стороны речи у старших дошкольников.

Основные задачи коррекционного обучения:

1. Формирование правильного произношения (воспитание артикуляционных навыков, звукопроизношения, слоговой структуры) и развитие фонематического слуха (способность осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова);

2. Формирование навыков звукового анализа (специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова).

3. Развитие коммуникативности, успешности в общении.

Эффективность коррекционно-воспитательной работы определяется чёткой организацией детей в период их пребывания в детском саду, правильным распределением нагрузки в течение дня, координацией и взаимодействием всех субъектов коррекционного процесса: учителя-логопеда, ребенка, педагога, родителя.

Организация деятельности участников коррекционного процесса в течение года определяется поставленными задачами рабочей программы.

Логопедическое обследование проводится с 1 по 15 сентября и с 15 по 30 мая. Логопедические подгрупповые и индивидуальные занятия проводятся с 15 сентября по 15 мая.

Количество занятий с каждым ребенком: 2-3 раза в неделю (индивидуальные и фронтальные). Всего подгрупповых – 33 занятия с учётом каникул. Распределение занятий по развитию речи, проводимых в течение недели, соответствует требованиям к максимальной образовательной нагрузке на ребёнка в ДОУ, определёнными СанПиНами № 2.4.1.-1249-03.

Программой предусмотрены формы и средства организации образовательной деятельности:

-учитель-логопед: фронтальные коррекционные занятия; индивидуальные коррекционные занятия;

-родители: игры и упражнения на развитие артикуляционной моторики ребенка; контроль за выполнением заданий и произношением ребенка; совместное выполнение домашнего задания и оформление тетради ребёнка.

Программа имеет блочно-тематическое построение:

Блок 1. Фонетика и фонематический слух.

Блок 2. Формирование навыков звукового анализа.

При отборе программного материала учитывалась структура дефекта детей с ФФНР.

Содержание блока № 1 (по фонетике и фонематическому слуху) календарно соответствуют содержанию блока № 2 (по формированию навыков звукового анализа и синтеза). Данные блоки являются неотъемлемой частью каждого подгруппового занятия по устранению фонетико-фонематического недоразвития речи у дошкольников. На фронтальных занятиях изучаются те звуки, которые правильно произносятся всеми детьми или уже скоррегированные звуки на индивидуальных занятиях (67).

Индивидуальные занятия направлены на формирование артикуляционных укладов нарушенных звуков, их постановку, автоматизацию и развитие

фонематического слуха и восприятия.

Последовательность устранения выявленных дефектов звукопроизношения определяется индивидуально, в соответствии с речевыми особенностями каждого ребенка и индивидуальным перспективным планом. Постановка звуков осуществляется при максимальном использовании всех анализаторов.

Внимание детей обращается на основные элементы артикуляции звуков в период первоначальной постановки, которая является лишь одним из этапов изучения нового звука.

Частные приемы коррекции определяются и детализируются в зависимости от состояния строения и функции артикуляционного аппарата. При закреплении артикуляции последовательность позиции звука от наиболее благоприятной для произнесения к наименее благоприятной, от легкой к трудной устанавливается логопедом с учетом особенностей артикуляционной базы родного языка. Учитывается следующее:

- для первоначальной постановки отбираются звуки, принадлежащие к различным фонетическим группам;

- звуки, смешиваемые в речи детей, поэтапно отрабатываются отсроченно во времени;

- окончательное закрепление изученных звуков достигается в процессе дифференциации всех близких звуков (68).

Материал для закрепления правильного произношения звуков подбирается таким образом, чтобы он одновременно способствовал расширению и уточнению словаря, грамматически правильной речи, умению правильно строить предложения и связную речь.

В блоке № 1 представлены фронтальные фонетические занятия, которые предусматривают усвоение (автоматизацию) произношения ранее поставленных звуков в любых фонетических позициях и активное использование их в различных формах самостоятельной речи.

Одновременно обеспечивается дальнейшее расширение речевой практики в процессе ознакомления с окружающим миром. Это позволяет реализовать коррекционную направленность обучения, предоставить ребенку благоприятные условия для овладения родным языком в индивидуальных и коллективных ситуациях общения. На фронтальных занятиях организуются совместные игры, обеспечивающие межличностное общение, разные виды деятельности для развития коммуникативной, планирующей и знаковой функции речи (68).

На фронтальные занятия выносятся только легко и правильно произносимые звуки. В качестве таковых используются звуки раннего онтогенеза, восприятие которых опирается на чёткие слуховые и кинестетические ощущения. Определилась следующая последовательность в изучении звуков:

Гласные: У, А, И, Э, О, Ы.

Согласные: П, П', Т, К, К', М, М', Л', Х Х', j, С, С', З, З', Б, Б', Г, Г', Т', Д', Т, Д, Ш, Л, Ж, Р, Р', Ч, Ц, Щ.

Работа над формированием фонематического восприятия включает в себя: узнавание неречевых звуков, различение одинаковых звукокомплексов по высоте, силе и тембру; различение слов, близких по своему составу; дифференциацию слогов и фонем).

На основании уточненных произносительных навыков осуществляются наиболее простые формы фонематического восприятия, т. е. умение услышать заданный звук (в ряду других звуков); определить наличие данного звука в слове.

Дифференциации звуков на всех этапах обучения уделяется большое внимание. Каждый звук, после того как достигнуто его правильное произношение, сравнивается на слух со всеми артикуляционно или акустически близкими звуками (1-й этап дифференциации). Позднее, после усвоения артикуляции второго из пары взаимозаменяющихся в речи звуков,

дифференциация производится не только на слух, но и в произношении (2-й этап дифференциации).

В системе обучения предусмотрено определенное соответствие между изучаемыми звуками и теми или иными формами анализа. В определенной последовательности проводятся упражнения, подготавливающие детей к обучению грамоте – вначале это выделение из слов отдельных звуков, затем анализ и синтез простейших односложных слов.

Развитие фонематического слуха проводится по следующему плану:

1. Формирование действия выделения звука на фоне слова (есть данный звук в слове или отсутствует).
2. Формирование действия вычленения звука из начала и конца слова (по вопросам: «Какой первый звук в слове? Какой последний в слове?»)
3. Выделение ударной гласной из слова.
4. Определение места звука в слове (после какого звука слышится звук в слове? Перед каким?) (38).

На подгрупповых занятиях по формированию фонетической стороны речи используются зрительные символы гласных и согласных звуков, поскольку дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи при обучении навыкам звукового анализа нуждаются дополнительно в слуховой и зрительной опоре.

Так, система обучения детей дошкольного возраста с ФФНР по программе «От рождения до школы», авторы Н. Соколова, М.А. Васильевой (11) включает коррекцию звукопроизношения, формирование фонематического восприятия, подготовку к обучению грамоте.

Коррекционное обучение также предусматривает овладение ребёнком на данном возрастном этапе определённым кругом знаний об окружающем и соответствующим объёмом словаря. Логопед и воспитатель, осуществляя коррекционное обучение совместно, должны учитывать закономерности процесса овладения звуковой стороной речи в норме.

Т.П. Букцикина отмечает, что в коррекционном обучении можно выделить

три раздела (10):

I раздел работы – артикуляторный (подготовительный) предполагает уточнение артикуляторной основы сохранных и лёгких в артикуляции звуков: (а), (о), (у), (э), (ы), (м), (м'), (н), (н'), (п), (п'), (т), (к), (к'), (х), (х'), (ф), (ф'), (в), (в'), (й), (б'), (д), (г), (г') в целях развития фонематического восприятия и звукового анализа. Эти звуки в речевом потоке детьми произносятся неотчётливо, с вялой артикуляцией, смешиваются между собой ((к)-(х), (в)-(б) т. д.) или являются заместителями отсутствующих звуков, что свидетельствует о незавершенности процесса фонемообразования. Занятия по уточнению артикуляции, развитию фонематического восприятия и подготовки детей к анализу и синтезу звукового состава слова проводятся логопедом на фронтальных занятиях и обязательно на звуках, правильно произносимых всеми детьми группы. Затем логопед в определённой последовательности включает во фронтальные занятия поставленные к этому времени исправленные звуки.

II раздел работы – дифференцировочный, в котором выделяются 2 этапа. На первом этапе дифференциации каждый правильно произносимый звук сравнивается на слух со всеми артикуляционно или акустически близкими звуками. Большое внимание уделяется уточнению дифференциации гласных звуков, от чёткости произношения которых, прежде всего зависит внятность речи и анализ звукослогового состава слова.

После усвоения артикуляции второго из пары взаимозаменяющихся в речи звуков дифференциации.

III раздел работы – формирование звукового анализа и синтеза состоит в следующем:

1. Формирование понятий и овладение терминами, их обозначающими: слово, предложение, слог, звук, согласный и гласный, глухой и звонкий, твёрдый и мягкий звуки.

2. Формирование представления о линейной последовательности звуков в

слове и о количестве звуков в слове.

3. На основании уточнённых произносительных навыков артикуляции гласных звуков (y), (a), (и) отрабатывается наиболее лёгкая форма анализа – выделение первого гласного звука из начала слова.

4. Формирование умения делить слова на слоги. Используя зрительную опору – схему, где длинной чертой обозначается слово, короткой – слог; формирование умения делать слоговой анализ слова.

5. Анализ и синтез обратного слога типа (ap).

6. Уточнение артикуляции согласных звуков. Выделение последнего согласного в слове типа суп.

7. Выделение начальных согласных в словах типа сок.

8. Выделение ударных гласных из положения после согласных в словах типа сом.

9. Анализ и синтез прямого слога типа (ca).

10. Полный звукослоговой анализ и синтез односложных слов из 3 звуков типа сом и двухсложных типа зубы с опорой на схемы, где обозначаются и слоги, и звуки.

11. Полный звукослоговой анализ и синтез слов со стечениями согласных в составе односложных слов типа стол, стул, двухсложных с закрытым слогом типа кошка, трёхсложных типа панама, произношение которых не расходится с написанием.

12. Преобразование слов путём замены отдельных звуков: сок – сук.

13. Знакомство с буквами, объединение букв в слоги и слова.

14. Полный слого-звукобуквенный анализ слов (11).

Педагогический процесс, реализуемый в группе для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием, содержит два вида преемственной взаимосвязи в работе логопеда и воспитателя: преемственность в развитии речи (исправление дефектов произношения, устранение лексико-грамматических пробелов, обучение грамоте) и в развитии внеречевых психических процессов.

И.Н. Вихрова указывает, что основными задачами коррекционного обучения в подготовительной группе для детей с ФФНР в детском саду являются:

- 1) формирование звукопроизношения;
- 2) развитие фонематического восприятия;
- 3) подготовка к обучению грамоте и усвоение грамоты в объёме, предусмотренной программой для первого класса массовой школы (13).

И.Н. Вихрова в своем опыте предлагает курс коррекционного обучения, который рассчитан на десять месяцев (сентябрь-июнь). В его основе лежит развитие познавательной деятельности в связи с активным наблюдением (13). По мнению автора, у детей развивается внимание к языку, способность к обобщениям в сфере языковых фактов. В общем виде решение поставленных задач сводится к следующему. В первую очередь, с помощью специальных приёмов логопед исправляет произношение звуков или уточняет их артикуляцию. Усвоение и закрепление артикуляционных навыков на основе осознанного контроля за собственными кинестетическими и слуховыми ощущениями на всех этапах обучения сочетается с развитием фонематического восприятия, то есть с упражнениями в различении поставленных или уточненных в произношении звуков на слух, а также с развитием слуховой памяти. Развитие артикуляционных навыков и фонематического восприятия происходит одновременно с развитием анализа и синтеза звукового состава речи. Упражнения же в звуковом анализе и синтезе, в свою очередь, способствуют осознанному овладению произношением звуков речи (13).

Таким образом, упражнения на анализ и синтез звукового состава речи помогают решить две задачи – нормализовать процесс фонемообразования и подготовить детей к усвоению грамоты.

В целях подготовки детей к обучению грамоте проводятся также следующие упражнения: различение между собой любых звуков речи, как гласных, так и согласных; выделение любых звуков из состава слова; членение

слова на слоги, а слогов на звуки; объединение звуков в слоги, а слоги в слова; определение последовательности звуков в слова; членение предложений на слова.

В педагогическом опыте Е.С. Воеводина отмечает, что речевой материал для занятий подбирается с учётом перечисленных задач, то есть в процессе развития звукопроизношения одновременно и на том же звуковом материале планируются упражнения в анализе и синтезе звукового состава слов, а на более поздних этапах обучения – в письме и чтении. Учитывая встречающуюся у детей дошкольного возраста некоторую задержку лексико-грамматического развития, в системе коррекционного обучения предусматриваются упражнения, направленные на расширение и уточнение словаря и на воспитание связной, грамматически правильной речи (14).

При ведущей роли логопеда в коррекционном процессе по преодолению ФФНР у детей, коррекционные задачи, стоящие перед воспитателем логопедической группы, важны и тесно связаны с задачами логопеда. Н.Н. Волоскова представила их следующим образом:

- 1) развитие слухового внимания, слуховой памяти и фонематического восприятия;
- 2) совершенствование артикуляционной, тонкой и общей моторики при устранении недостаточности развития речевой моторики, освоение артикуляционных упражнений, развивающих подвижность артикуляционного аппарата;
- 3) закрепление и автоматизация произношения поставленных логопедом звуков;
- 4) закрепление, уточнение и активизация отработанного логопедом лексического материала на занятиях по развитию речи, других занятиях, в режимных моментах;
- 5) закрепление сформированных логопедом грамматических категорий;
- 6) формирование диалогической и монологической форм связной речи;

- 7) закрепление навыка звукослогового анализа и синтеза;
- 8) закрепление навыка чтения;
- 9) подготовка детей к письму, формирование графических навыков;
- 10) развитие памяти, внимания, мышления (16).

По мнению Н.Ю. Григоренко, воспитатель активно участвует в коррекционном процессе, способствуя устранению речевого дефекта и нормализации психики проблемного ребёнка в целом. В своей работе он руководствуется общедидактическими принципами, при этом некоторые из них наполняются новым содержанием. Это – принципы системности и последовательности, принцип индивидуального подхода. Принцип системности и последовательности предполагает адаптацию содержания, методов и приёмов деятельности воспитателя к требованиям, предъявляемым задачами конкретного этапа логопедического воздействия (20). Поэтапность в работе логопеда обусловлена представлением о речи как системе, усвоение элементов которой протекает взаимосвязанно и в определённой последовательности.

При устранении фонетико-фонематического недоразвития это относится преимущественно к овладению детьми правильным произношением и развитием у них фонематического восприятия. Учитывая последовательность овладения этими сторонами речи на логопедических занятиях, воспитатель подбирает для своих занятий доступный детям речевой материал, в котором содержатся уже усвоенные ими звуки и, по возможности, исключены ещё не изученные (25).

Как отмечает М.М. Дьяченко, в связи с коррекционными требованиями изменяются также методы и приёмы работы воспитателя. Так, на начальном этапе на первый план выступают наглядные и практические методы и приёмы, как наиболее доступные детям с нарушенной речью. Словесные методы (рассказ, беседа) вводятся позднее. Принцип индивидуального подхода предполагает учёт индивидуально-речевых особенностей детей. Это объясняется наличием различных по структуре и тяжести речевых нарушений у

детей и неодновременностью их преодоления на занятиях по грамматике. В такой интерпретации принцип подхода требует от воспитателя:

- глубокой осведомлённости об изначальном состоянии речи каждого ребёнка и уровне его актуального речевого развития;
- использование этих знаний в своей работе (25).

Отличительной особенностью фронтальных занятий воспитателя в логопедической группе является то, что, кроме обучающих, развивающих, воспитательных задач, перед ним стоят и коррекционные задачи. Воспитатель обязательно присутствует на всех фронтальных занятиях логопеда, делает записи; отдельные элементы логопедического занятия он включает в свои занятия по развитию речи и в вечернюю работу.

Как отмечает В.В. Коноваленко, логопед учитывает особенности изучаемого предмета и способности детей. Если ребёнок хорошо успевает по отдельным видам занятий, то логопед может по согласованию с воспитателем взять его на индивидуальное логопедическое занятие. Точно так же логопед должен брать детей с прогулки без ущерба для здоровья ребёнка на 15 – 20 минут для индивидуальной работы. Во второй половине дня воспитатель работает, согласуясь со своей сеткой занятий, по закреплению произносимых навыков и развитию речи. Желательно планировать фронтальные занятия по развитию речи и познавательному развитию во второй половине дня (34).

Во время режимных моментов, самообслуживания, на прогулке, экскурсии, в играх и развлечениях воспитатель осуществляет также коррекционную работу, значимость которой в том, что она предоставляет возможность практики речевого общения детей и закрепления речевых навыков в их жизнедеятельности.

По мнению А.Н. Корнева, воспитатели должны создавать условия для развития речевой деятельности и речевого общения детей:

- организовывать и поддерживать речевое общение детей на занятиях, вне занятий, побуждать внимательно слушать других детей и вслушиваться в

содержание высказываний;

- создавать ситуацию общения;

- формировать навыки самоконтроля и критического отношения к речи;

- организовывать игры на развитие звуковой культуры речи;

- привлекать внимание к длительности звучания слова, последовательности и месту звуков в слове;

- проводить работу по развитию слухового и речевого внимания, слухоречевой памяти, слухового контроля, словесной памяти;

- привлекать внимание к интонационной стороне речи (35).

В работе по формированию фонематического восприятия А.Н. Корнев выделяет следующие этапы:

I этап – узнавание неречевых звуков;

II этап – различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, слов, фраз;

III этап – различение слов, близких по своему звуковому составу;

IV этап – дифференциация слогов;

V этап – дифференциация фонем;

VI этап – развитие навыков элементарного звукового анализа (35).

Также, по мнению А.Н. Корнева, работа по формированию фонематического восприятия должна начинаться с развития слухового внимания и слуховой памяти. Неумение вслушиваться в речь окружающих является одной из причин неправильного звукопроизношения. Ребёнок должен приобрести умение сравнивать свою собственную речь с речью окружающих и контролировать своё произношение. Работа по формированию фонематического восприятия в самом начале осуществляется на материале неречевых звуков. В процессе специальных игр и упражнений у детей развивают способность узнавать и различать неречевые звуки. Дети должны в играх научиться различать высоту, силу и тембр голоса, вслушиваясь в одни и те же речевые звуки, звукосочетания, слова. Затем дети учатся различать слова, близкие по

звуковому составу. Позже – учатся различать слоги и затем уже фонемы родного языка. Задачей последнего этапа работы является формирование у детей навыков элементарного звукового анализа: умения определять количество слогов в слове; отхлопывать и отстукивать ритм слов разной слоговой структуры; выделять ударный слог; проводить анализ гласных и согласных звуков (35).

Таким образом, выявилась взаимосвязь между процессом развития речи в дошкольной образовательной организации и подготовкой к обучению грамоте, т.к. целенаправленная подготовка к обучению грамоте, формирование элементарных знаний о речи повышают уровень ее произвольности и осознания, что, в свою очередь, оказывает влияние на общее речевое развитие, повышение речевой культуры детей. Мы рассмотрели три раздела логопедической коррекционной работы по обучению грамоте детей с ФФНР: артикуляторный (подготовительный); дифференцировочный; формирование звукового анализа и синтеза.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ:

Понятие готовности к обучению грамоте содержит следующие компоненты: сформированность звуковой стороны речи; полная сформированность звукобуквенного анализа и синтеза звукового состава речи; овладение детьми терминами: «звук», «слог», «слово», «предложение», звуки гласные, согласные, твердые, мягкие, глухие, звонкие; сформированность общая и мелкая моторика, координация движений; сформированы пространственно-временные представления, зрительно-пространственные представления; сформированность фонематической системы.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – это нарушение процессов формирования произношения у детей с различными речевыми и слуховыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем. На основе

анализа специальной литературы нами выявлены следующие трудности при обучении, которые возникают у дошкольников фонетико-фонематическим недоразвитием речи: нарушения в произношении звуков; неразличение звуков, невозможность определить наличие и последовательность звуков в слове; задерживается лексико-грамматическое развитие; несформированна звуковая сторона речи; сжатая артикуляция, бедность словаря, задержка в формировании грамматического строя речи; внимание нестабильно, слабо сформировано произвольное внимание и некоторые виды памяти; сужен объем памяти; тяжело усваивает абстрактные понятия и отношения, нарушена моторика.

В связи с вышеуказанными проблемами фонетико-фонематического недоразвития речи в педагогическом процессе у детей:

- поведение нестабильно, с частой сменой настроения;
- возникают трудности в овладении учебными видами деятельности, т.к. на занятиях дети быстро утомляются, для них сложно выполнение одного задания в течение длительного времени;
- возможны затруднения в запоминании инструкций педагога, особенно – двух-, трех-, четырехступенчатых, требующих поэтапного и последовательного выполнения; в ряде случаев появляются особенности дисциплинарного характера.

Анализ программ предполагающих обучение грамоте детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, позволяет говорить о том, что существует взаимосвязь между процессом развития речи в дошкольной образовательной организации и подготовкой к обучению грамоте, в связи с этим целенаправленная подготовка к обучению грамоте, формирование элементарных знаний о речи повышают уровень ее произвольности и осознания, что, в свою очередь, оказывает влияние на общее речевое развитие, повышение речевой культуры детей.

Изучив литературу по рассматриваемой теме, мы выяснили, что при планировании и проведении занятий по обучению грамоте необходимо

учитывать специфические особенности детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Организуя логопедическую работу с ними, целесообразно:

- осуществлять сугубо индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом его речевых особенностей, недостатков;

- обеспечивать положительную мотивацию выполнения заданий, с тем, чтобы повысить эффективность коррекционного воздействия;

- чередовать различные виды деятельности;

- включать в занятия тренировочные упражнения по развитию внимания, памяти, мыслительных операций и т.д.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Выявление уровня готовности к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

В эксперименте приняли участие дети подготовительной группы Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 52», г. Белгорода. Количество детей в группе 27 человек (6-7 лет). Детей, имеющих логопедическое заключение – фонетико-фонематическое недоразвитие речи оказалось – 7 человек (экспериментальная группа) (см. Приложение 1). Наше исследование было направлено на данных детей. Для сравнения результатов, мы исследовали также остальных детей подготовительной группы с нормальным речевым развитием в количестве 20 человек (контрольная группа).

Исходя из определения компонентов функционального базиса, мы организовали обследование по следующим направлениям:

1. Обследование вербальных компонентов функциональной готовности к обучению грамоте:

- 1) звукопроизношения;
- 2) фонематический слух;
- 3) лексико-грамматические средства;

2. Обследование невербальных компонентов функциональной готовности к обучению грамоте:

- 1) пространственные представления;
- 2) восприятие ритма;
- 3) память: зрительная, слухоречевая;
- 4) внимание;

- 5) мышление;
6) мелкая моторика.

По каждому направлению были отобраны диагностические методики, разработаны критерии оценки и система оценки в баллах, что представлено в таблице 2.1.

Первичные результаты по методикам представлены в приложении 3.

Таблица 2.1.

Описание использованных методик в ходе эксперимента

№ п/п	Методика	Цель	Инструкция	Оценка
1	Исследование восприятия и воспроизведение ритмических рисунков (Т.И. Дубровина).	Исследование ритмической способности у детей с ФФНР и норме.	«Послушай, как я постучу, и после того как я закончу, постучи точно так же». После этого однократно предъявляется серия ударов по столу (карандашом или палочкой) с длинными и короткими интервалами.	3 балла – выполнены оба задания; 2 балла – выполнены только простые ритмы; 1 балл – не выполнено ни одного задания.
2	Исследование кинетической основы движений руки, автор Н. И. Озерцкого	Исследовать кинетическую основу движений руки с ФФНР и норме	Посмотри внимательно на то, что я сейчас сделаю, и повтори точно так же.	3 балла – правильное воспроизведение с одной-двух попыток после первой демонстрации; 2 балла – правильное воспроизведение после двух демонстраций или после трех демонстраций с первой попытки; 1 балл – правильное воспроизведение после четырех и пяти демонстраций или после трех демонстраций со второй и более

				попыток.
3	Исследование пространственных представлений на листе бумаги, автор С.О. Филлипова.	Исследовать состояние пространственных представлений на листе бумаги с ФФНР и норме	В левой половине листа бумаги нарисованы десять точек по контуру правильного пятиугольника со стороной 4 см. Испытуемому предлагается рядом (в правой стороне листа) нарисовать десять точек, повторяя их расположение на образце.	3 балла (высокий уровень) – точное повторение расположения точек, повторение и сохранение масштаба рисунка; 2 балла (средний уровень) - небольшое нарушение расстояний между точками при сохранении формы пятиугольника или точное копирование формы рисунка при нарушении масштаба; 1 балл (низкий уровень) – форма пятиугольника не сохранена (точки расположены по кругу или квадрату).
4	Дифференциация звуков на слух, автор М.Н. Ильина.	Исследовать умение дифференцировать звуки на слух с ФФНР и норме	Ребенку показывают картинки (см. Приложение 2 (2.1), названия которых различаются только одним проверяемым звуком. Например, слова МИШКА и МИСКА, он может различить только при условии четкой дифференциации звуков (с) и (ш), поскольку все остальные звуки в этих словах одинаковые. Для получения правильного результата необходимо соблюдать следующие условия: • картинки называет взрослый, а ребенок лишь молча на них показывает; • картинки	3 балла – ребенок различает на слух все группы звуков; 2 балла – нарушена дифференциация 1-2 групп звуков; 1 балл – нарушена дифференциация трех и более фонетических групп.

			<p>называются в разной последовательности, иногда одно и то же название повторяется несколько раз подряд;</p> <ul style="list-style-type: none"> нижняя часть лица взрослого закрывается экраном (листом бумаги). 	
5	<p>Методика «Испорченный телефон», автор Р.Е. Левина</p>	<p>Исследование фонематического слуха, фонематическое восприятие слова.</p>	<p>Для упражнения необходимы два кружка (фишки) красного и зеленого цветов, а также набор предметных картинок.</p> <p>Задание: если услышишь по телефону правильное название картинки, подними кружок (фишку) зеленого цвета; если картинка названа неправильно - подними красный кружок (фишку). Логопед показывает картинку и четко произносит слова и словосочетания (4 правильно произнесенных слова и 32 звукосочетания). См. Приложение 2(2.2)</p>	<p>3 балла – фонематический слух у ребенка сформирован хорошо;</p> <p>2 балла - некоторые трудности в фонематическом восприятии слова;</p> <p>1 балл – фонематический слух развит слабо, возможны трудности.</p>
6	<p>Исследование звукового анализа слов, автор Дьякова Н.И.</p>	<p>Исследовать особенности звукового анализа слов у дошкольников с ФФНР и норме.</p>	<p>Детям предлагается.</p> <ol style="list-style-type: none"> выделить первый и последний звуки в словах: аист — ослик — угол; назвать все звуки в слове по порядку: рыба — мухи — котик — жабы; определить количество слогов в слове: дом — рука — метро — кенгуру; определить 2-, 3-, 4-й звук в словах: 2-й звук — врач, 3-й — мышка, 4-й — крот, лодка; 	<p>Оценка звукопроизношения:</p> <p>3 балла — правильно выполняются все задания, единичные ошибки, исправляются самостоятельно;</p> <p>2 балла — правильно выполняются задания 1, 2, 3, в остальных допускаются</p>

			<p>5) добавить звук в словах: вор — двор; вол — волк; елка — телка;</p> <p>6) заменить звук в словах: сок — сук — лук; лиса — липа — лупа.</p>	<p>ошибки; 1 балл — правильно выполняется только задание 1,2, требуется помощь логопеда</p>
7	<p>Исследование особенностей звукопроизношения Е.Ф. Архипова</p>	<p>Цель: Исследование умений и навыков выполнения элементарного звукового анализа.</p>	<p>Инструкция: "Подними кружок, когда услышишь звук "м" (мычание теленка); подними треугольник, когда услышишь звук "р" (моторчик)": мышь, комар, доска, окно, рама, дом, рыба, дрова, стол, шар.</p> <p>Инструкция: "Подними кружок, когда услышишь в слове звук "а", подними квадрат, когда услышишь звук "о", подними треугольник, когда услышишь звук "у": Аня, аист, осы, утка, Оля, Инна, улица.</p> <p>Инструкция: "Сколько я назову звуков, столько ты выложишь кружков": а, ауи, иуа, ау.</p> <p>Инструкция: "Назови первый звук в слове": АистИвануткаАрбузИлья улиткаАльбомиголкаулицаМалинаволныкапуста Молоковафликошка Инструкция: "Назови последний звук в слове": Иголка Избушка Улица Осы Ослики Антилопа</p>	<p>3 балла - точное выполнение задания 2 балла - допускает негрубые ошибки 1 балл - более 0,5 задания выполнено неверно, отказ или невыполнение задания</p>
8.	<p>Методика «Запомни</p>	<p>Определение объема</p>	<p>1) На картинке (рис.А. см. Приложение2</p>	<p>3 балла - ребенок</p>

	рисунки», автор Немов Р.С	кратковременной зрительной памяти	(2.3) представлены девять разных фигур. Постарайся запомнить их и затем узнать на другой картинке (рис.Б, Приложение 2(2.3), которую я тебе сейчас покажу. На ней, кроме девяти ранее показанных изображений, имеется еще шесть таких, которые ты до сих пор не видел. Постарайся узнать и показать на второй картинке только те изображения, которые ты видел на первой из картинок». Время показа первой картинки составляет 30 сек. После этого данную картинку убирают из поля зрения ребенка и вместо нее ему показывают вторую картинку. Эксперимент продолжается до тех пор, пока ребенок не узнает все изображения, но не дольше чем 1,5 мин.	узнал на второй картинке (рис. 2) все девять изображений, показанных ему на первой картинке (рис.1), время от 45 до 55 сек 2 балла - ребенок узнал 5 - 6 изображений за время от 55 до 75 сек 1 балл - ребенок узнал 1 - 2 изображения (рис. 2) за время от 75 до 90 сек
9.	Методика исследования состояния слухоречевой памяти, автор Т.Д. Караева	Исследование состояния слухоречевой памяти	Материал: слова для запоминания: «дом, лес, кот, ночь, игла, пирог». Процедура и инструкция: «Сейчас я произнесу слова. Послушай, их внимательно: «дом, лес, кот, ночь, игла, пирог» Повтори». Слова произносятся с интервалом в 0,5 - 1 сек. Через 20 минут ребенка просят воспроизвести все слова: «Помнишь, я тебе называла слова, а ты их повторял (а)? Назови, какие слова запомнил (а)?»	3 балла - ребенок называет правильно все слова при первом воспроизведении, при отсроченном воспроизведении не называет 2-3 слова; 2 балла - при первом воспроизведении ребенок допускает 2-3 ошибки, при отсроченном - воспроизводит 2-3 слова, может изменить форму слова; 1 балл - ребенок

				произносит менее половины слов при первом и отсроченном воспроизведении, изменяет предложенные слова, придумывает новые.
10	Методика «Нелепицы», автор Рогов Е.И.	Исследовать зрительную память, внимание, мышление	<p>Картинку (см. Приложение 2(2.4) предъявляют ребенку нейтрально; при этом ребенку дается следующая инструкция: «Сейчас я закончу готовиться к нашей работе, а ты пока, чтобы не скучать, посмотри вот эту картинку».</p> <p>Ребенок получает картинку, а педагог делает вид, что занят делом. В течение 30 секунд ребенок рассматривает картинку, а педагог в это время внимательно, но не заметно следит и фиксирует возможные проявления ориентировочной деятельности. Через 30 секунд картинку у ребенка забирает; педагог фиксирует спонтанные высказывания ребенка. Если он молчит, то по истечении 15 секунд ему задают вопросы в определенной последовательности: Понравилась ли тебе картинка? Что тебе понравилось? Что там нарисовано? А что еще? Может быть вспомнишь?</p>	<p>3 балла балл ставится тогда, когда ребенок адекватно оценил ситуацию и вспомнил многие детали,</p> <p>2 балла - когда ребенок адекватно оценил ситуацию с помощью вопросов взрослого, вспомнил изображенную на картинке ситуацию яркие моменты на картинке,</p> <p>1 балл - когда ребенок с помощью вопросов взрослого оценил ситуацию и вспомнил только изображенную на картинке ситуацию.</p>

			<p>Что же там смешного? А может быть такое в жизни? Может быть тут что-то перепутано? В тех случаях, когда ребенок сразу оценивает ситуацию, как нелепую, и активно называет запомнившиеся ему фрагменты, все перечисленные вопросы соответственно снимаются.</p>	
--	--	--	---	--

Полученные баллы суммировались и соотносились с уровнем готовности к обучению грамоте. Т.А. Фотекова предложила следующие три уровня по следующей значимости:

1 уровень (от 30 до 23 баллов) – высокий

2 уровень (от 22 до 16 баллов) – средний

3 уровень (от 15 до 10 баллов) – низкий

Бланки с результатами обследования представлены в приложении 3.

Рассмотрим полученные результаты по всем методикам (см. Таблицы 2.11. и 2.12.).

Таблица 2.11.

Полученные баллы по всем использованным методикам
(экспериментальная группа)

№ п / п	Имя	Методики										Сумма / Уровень	
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	Ульяна Ж.	3	3	1	1	3	3	1	3	3	3	24	В
2	Оля П.	1	3	1	1	3	3	1	2	1	1	17	С
3	Алена К.	1	2	1	1	2	1	1	1	2	2	14	Н
4	Матвей Г.	2	2	2	3	2	2	1	1	2	2	19	С
5	Иван В.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	Н
6	Ростислав Н.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	Н
7	Савелий С.	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	12	Н

При первичной обработке производится суммирование баллов за каждое задание. Максимально успешный результат 30 баллов. Переводим полученное абсолютное значение в процентное выражение. Если принять 30 баллов за 100%, то индивидуальный процент успешности выполнения можно вычислить, умножив суммарный балл на 100 и разделив полученный результат на 30.

Общий балл экспериментальной группы по всем 10 методикам равен 106 (50.5%), при максимальном количестве 210 баллов (100%).

Более наглядно представим полученные результаты на рис. 2.1.



Рис.2.1. Результаты комплексного исследования детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (экспериментальная группа)

Данные исследования детей свидетельствуют, что один ребенок имеет высокий уровень готовности к обучению грамоте (Ульяна), двое детей средний уровень (Оля и Матвей) и четыре ребенка низкий уровень (Иван, Ростислав, Савелий, Алена).

Полученные баллы по всем использованным методикам
(контрольная группа)

№ п/п	Имя	Методики										Сумма	уровень
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	Рита П.	1	3	3	2	2	3	2	2	3	2	23	в
2	Саша Л.	3	2	2	2	2	3	2	3	3	3	25	в
3	Даша Ю.	2	3	3	2	3	3	2	2	2	2	24	в
4	Эля М.	3	2	2	1	2	3	2	2	2	2	21	с
5	Рома Б.	3	3	3	3	2	2	3	2	3	1	26	в
6	Максим С.	3	1	1	2	1	3	2	2	3	2	20	с
7	Леша Б.	3	3	3	3	2	3	3	2	1	2	25	в
8	Женя Г.	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	23	в
9	Боря У.	2	2	3	1	3	1	3	1	1	3	20	с
10	Федя М.	2	2	3	3	2	1	2	1	2	3	21	с
11	Люда Т.	2	3	3	2	3	2	2	2	2	3	24	в
12	Лена Р.	2	3	3	2	2	3	3	3	2	3	26	в
13	Саша Х.	1	3	1	3	2	3	1	2	3	3	22	с
14	Даниил Х.	2	3	3	1	1	3	1	1	2	3	20	с
15	Костя Ч.	3	2	3	1	1	3	2	3	3	2	23	в
16	Женя М.	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	27	с
17	Зоя С.	2	1	1	1	2	2	2	1	2	1	15	н
18	Кирилл И.	2	3	2	2	1	3	3	2	2	2	22	с
19	Алина К.	2	3	2	1	2	3	2	2	2	2	21	с
20	Ксюша Ж.	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	13	н

Как и в экспериментальной группе, при первичной обработке производится суммирование баллов за каждое задание. Максимально успешный результат 30 баллов. Переводим полученное абсолютное значение в процентное выражение. Если принять 30 баллов за 100%, то индивидуальный процент успешности выполнения можно вычислить, умножив суммарный балл на 100 и разделив полученный результат на 30.

Общий балл контрольной группы по 10 методикам равен 441 (73.5%), при максимальном количестве 600 баллов (100%).

Наглядно представлены результаты на рис. 2.2.

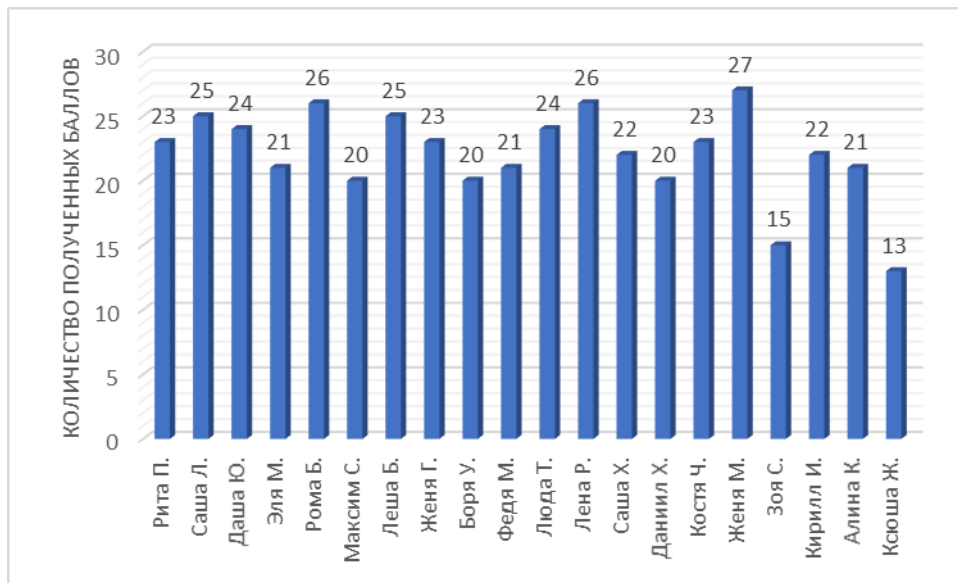


Рис.2.2. Результаты комплексного обследования детей с нормальным речевым развитием (контрольная группа)

На основе проведенной методики «Исследование ритма», автор Т.И. Дубровина, мы выяснили, что (см. Таблицу 3.1. Приложение 3):

Экспериментальная группа: Для Оли П., Ульяны Ж., Алены К., простые ритмы вызывали затруднения, т.к. ребята были не внимательны, отвлекались на посторонние предметы.

Матвей Г., воспроизвёл все простые ритмы правильно, но очень медленно.

Иван В., Ростислав Н., Савелий С воспроизвели практически все простые ритмы, за исключением последнего, в котором допустили ошибки.

Оля П., Ульяна Ж., правильно воспроизвели все простые ритмы и пытались воспроизвести более сложные ритмы.

Большинство детей не смогли воспроизвести вторую серию заданий (более сложные ритмы) – у детей наблюдалось нарушение последовательности ритмических элементов, опускались составные части ритмического рисунка.

Контрольная группа: дети данной группы лучше справились с заданиями. Из 20 человек 10 детей реализовывали простые ритмы правильно и медленно. Другие 2 детей с нормальным речевым развитием воспроизвели практически все простые ритмы, за исключением последнего, в котором допустили ошибки.

Остальные 8 человек правильно воспроизвели все простые ритмы и пытались воспроизвести более сложные ритмы.

Затем мы провели методику «Исследование кинетической основы движений руки», автор Н. И. Озерецкого. Результаты представлены в таблице 3.2 в приложении 3.

Экспериментальная группа: Детям нелегко было после первой демонстрации запомнить последовательность показанных действий, а затем воспроизвести их. Только 2 человека из 7 (Оля П., Ульяна Ж.) правильно воспроизвели все движения руки после первого показа демонстратора. 3 человек (Иван В., Матвей Г., Алена К.) правильно воспроизвели показанные действия после двух демонстраций. Остальные (Ростислав Н., Савелий С) воспроизводили действия после трех и более демонстраций. Также наблюдались трудности переключения с одной позы на другую.

Контрольная группа: Большинству группы, это 15 человекам было легко после первой демонстрации запомнить последовательность показанных действий, а затем воспроизвести их. Только 9 человека из 20 правильно воспроизвели все движения руки после первого показа демонстратора. 10 детей с нормальным речевым развитием человек правильно воспроизвели показанные действия после двух демонстраций. 1 ребенок воспроизводили действия после трех и более демонстраций.

Далее мы провели методику «Исследование пространственных представлений на листе бумаги», автор С.О. Филипова. Результаты представлены в таблице 3.3, бланки представлены в приложении 3.

Экспериментальная группа: не все из 7 обследуемых детей смогли точно повторить и расположить точки сохранив при этом масштаб рисунка, у Оли П.

этого не получилось, она нарушила расстояние между точками и уменьшила размер рисунка, и Иван В. так же нарушил размер рисунка и форму пятиугольника, он продолжил рисовать точки в строчку.

Контрольная группа: Из 20 обследуемых детей с нормальным речевым развитием точно повторить и расположить точки сохранив при этом масштаб рисунка смогла почти все дети. У 2 детей с нормальным речевым развитием, нарушено расстояние между точками и уменьшен размер рисунка.

Далее мы приступили к исследованию по методике «Дифференциация звуков на слух», автор М.Н. Ильина. Результаты представлены в таблице 3.4 в приложении 3.

Экспериментальная группа: в результате проведённой диагностики было выявлено, что у Матвея Г. и Ростислава Н. нарушена дифференциация на слух одной группы звуков, дети часто заменяют и путают их между собой. У Алены К., Оли П., нарушена дифференциация трёх и более фонетических групп. Также по результатам диагностики Савелий С, смог справиться с заданием только после подсказки взрослого. Дети были не решительными, часто сомневались, долго думали, путались, одну и ту же картинку называли дважды. Ульяна Ж., Иван В. не допустили ни одной ошибки, они правильно показали все картинки.

Контрольная группа: Большая часть детей (16 человек) данной группы дифференцируют на слух звуки, дети не заменяют и не путают их между собой. Только у 2 детей нарушена дифференциация трёх и более фонетических групп, также эти дети справились с заданием только после подсказки взрослого. Из 20 человек 11 детей не допустили ни одной ошибки, они правильно показали все картинки.

Потом, мы реализовали методику «Испорченный телефон», автор Р.Е. Левина. Результаты представлены в таблицах 3.5, приложение 3.

Экспериментальная группа: в результате проведённой диагностики было выявлено, что Ростислава Н., Савелия С. правильно и четко проговорили слова

и звуко сочетания, которые проговорил воспитатель (4 правильно произнесенных слова и 32 звуко сочетания).

Ивана В., Алена К. смогли назвать только звуко сочетания, Матвей Г. воспроизвел все слова.

У Ульяны Ж., Оли П., не смогли воспроизвести проговоренные воспитателем слова и звуко сочетания.

Контрольная группа: У 7 детей с нормальным речевым развитием выявлена сформированность умения воспроизводить на слух слова и звуко сочетания, которые ранее проговорил воспитатель.

Дети в количестве 11 человек затруднялись в воспроизведении некоторых словосочетаниях и словах, но в целом были получены хорошие результаты.

2 детей с нормальным речевым развитием не смогли справиться с заданием.

Далее мы провели исследование звукового анализа слов, автор Дьякова Н.И. Результаты представлены в таблицах 3.6. приложение 3.

Экспериментальная группа: При анализе звукового восприятия у 4 детей (Алена К. Матвей Г., Ростислав Н., Иван В.) с ФФН определить 2-, 3-, 4-й звук в словах и добавить звук в словах допускают ошибки. 2 детей (Савелий С., Оля П.) выделяют первый и последний звуки в словах, воспроизводят цепочки слогов неточно, переставляют, определить 2-, 3-, 4-й звук в словах не могут .1 ребенок (Ульяна Ж.) умеет выделять, определять и вставлять все звуки. При замене звука в словах может ошибиться 1-2- раза.

Контрольная группа: У 11 детей с нормальным речевым развитием хорошо выделяют первый и последний звуки в словах, называют все звуки в слове по порядку, добавляют звук в словах. Точно и правильно определить количество слогов в слове. Правильно добавляют звук в словах. 9 детей правильно выполняются все задания, единичные ошибки, исправляются самостоятельно. При воспроизведении слогов могут ошибиться 1-2- раза, но быстро исправляют сами себя.

Потом мы изучили особенности звукопроизношения по методике Е.Ф. Архипова, цель, которой заключалась в исследование умений и навыков выполнения элементарного звукового анализа. Результаты представлены в таблицах 3.7., приложение 3.

Экспериментальная группа: На основании полученных данных можно сделать вывод о том, что возникают проблемы при узнавании неречевых звуков; частично или вообще не различают слова, близкие по звуковому составу; дифференцируют слоги, также у таких детей навыки элементарного звукового анализа развиты частично или не сформированы у детей с ФФНР не соответствуют норме (Алены К., Ивана В., Ростислава Н., Матвея Г., Савелия С.). В 2 случаях (Ульяны Ж., Оли П.) отмечается частичные затруднение в узнавании не речевых звуков.

Контрольная группа: Большая часть учащихся с нормальным речевым развитием узнают неречевые звуки; различают слова, близкие по звуковому составу, успешно дифференцируют слоги, также у таких детей навыки элементарного звукового анализа развиты достаточно хорошо. У 2 детей обнаружены затруднения в дифференциации звуков и восприятии неречевых звуков.

Далее мы исследовали зрительную память по методике «Запомни рисунки», автор Немов Р.С. Результаты представлены в таблицах 3.8., приложение 3.

Экспериментальная группа: мы видим, что у 3 испытуемых (Ульяна Ж., Оля П., Алена К.) показатель уровня развития зрительной памяти в норме. Дети с высоким и средним уровнем зрительной памяти приняли цель задания и удерживали ее до конца. В ходе проведения методики дети без труда находили картинки на другой карте, четыре ребенка (Матвей Г., Иван В., Ростислав Н., Савелий С.) не смогли запомнить по одному изображению из девяти ранее предложенных.

Результаты указывают на то, что дети данной группы, испытывают не большие затруднения в выполнении данного задания, что показывают результаты в запоминании и последующем воспроизведении данных фигур.

Контрольная группа: В целом, наиболее характерным уровнем развития зрительной памяти является высокий и средний. К нему отнесено подавляющее большинство дошкольников (16 детей). Одинаковый показатель был зафиксирован у детей с низким уровнем развития зрительной памяти 4 ребенка (Кирилл И.,Алина К.,Ксюша Ж., Даниил Х.)

Полученный результат свидетельствует о том, что у детей старшего дошкольного возраста высокий объем кратковременной зрительной памяти.

Дети Кирилл И.,Алина К.,Ксюша Ж., Даниил Х с низким уровнем зрительной памяти испытывали затруднения при выполнении данного задания. Они плохо запоминали и быстро и безошибочно находил данные ему изображения на другой карте.

Дети со средним уровнем зрительной памяти Женя М.,Зоя С., Боря У.,Федя М.,Люда Т.,Лена Р.,Саша Х.,Даниил Х., Саша Л.,Даша Ю., Оля П., Алена К. приняли цель задания, запомнили его, но во время проведения методики они называл некоторые картинки неуверенно, временами повторялся в назывании картинок, но за помощью к взрослому не обращались.

По методике Т.Д. Караева, мы исследовали состояние слухоречевой памяти у дошкольников. Результаты представлены в таблицах 3.9.,приложение 3.

Экспериментальная группа: дети экспериментальной группы не смогли при первом предъявлении назвать больше 3 слов. 4 ребенка с ФФНР дополняли группу произносимых слов повторениями уже названных слов, измененной ласкательной формой «котенок», новыми словами; причем, 1 ребенка с ФФНР приходилось останавливать, т.к. использовались любые слова, не касающиеся задания. При отсроченном воспроизведении эти дети не смогли назвать более

двух слов. Перечисления дополнительных слов возникли еще у 2 детей с ФФНР. Лишь 4 ребенка с ФФНР не использовали в ответе новые слова.

Контрольная группа: 3 ребенка из данной группы смогли назвать 3 слова при первом предъявлении, 1 ребенок - 2 слова с добавлением нового слова «яблоко», остальные дети назвали 4 и более слов. Объем и точность отсроченного воспроизведения у половины детей составили 4-6 слов; 5 детей назвали половину названных слов и 2 ребенка назвали менее 3 слов, оставляя объем заданного содержания неизменным.

Завершая исследование, мы выявили особенности образной памяти по методике «Нелепицы», автор Рогов Е.И. Результаты представлены в таблицах 3.10., приложение 3.

Экспериментальная группа: 1 ребенок с ФФНР (Ульяна Ж.) адекватно оценил ситуацию и вспомнить многие детали; 2 дошкольника Ростислав Н., Иван В. адекватно оценили ситуацию с помощью вопросов взрослого, вспомнили изображенную на картинке ситуацию, яркие моменты, что соответствует данному уровню; 4 дошкольника с ФФНР (Савелий С., Матвей Г., Алена К., Оля П.) сумели с помощью вопросов взрослого оценить ситуацию и вспомнить только изображенную на картинке ситуацию.

Контрольная группа: 9 человек с нормальным речевым развитием удалось адекватно оценить ситуацию и вспомнить многие детали; 10 детей адекватно оценили ситуацию с помощью вопросов взрослого, вспомнили изображенную на картинке ситуацию, яркие моменты, что соответствует данному уровню; 1 дошкольник сумел с помощью вопросов взрослого оценить ситуацию и вспомнить только изображенную на картинке ситуацию.

Проанализировав полученные результаты мы распределили детей с ФФНР и с нормальным речевым развитием по уровням готовности к обучению грамоте (см. Рис.2.3.).

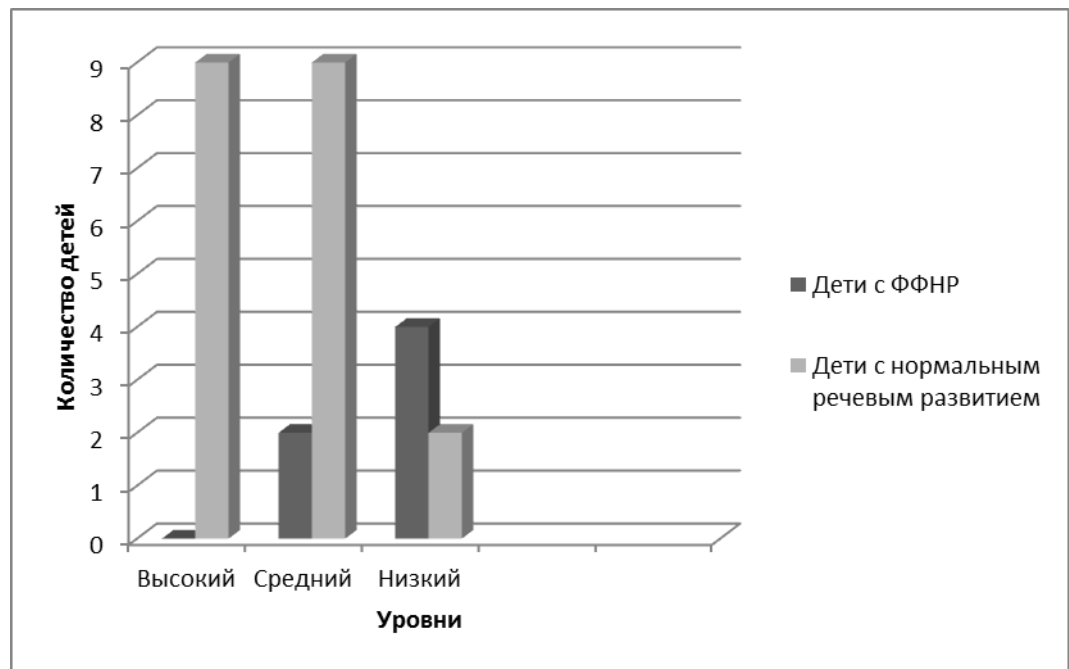


Рис.2.3. Соотнесение уровней готовности к обучению грамоте у детей с ФФНР и с нормальным речевым развитием

Таким образом, нами выявлено, что у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием отмечается значительное отставание в готовности к обучению грамоте. Это указывает на необходимость целенаправленной коррекционной работы по развитию в выделенной нами группе детей с ФФНР. Проведенные исследования с использованием различных видов заданий выявили ряд особенностей, характеризующих состояние фонематических процессов речи детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, которые необходимо учитывать при проведении коррекционной работы.

Исследования показывают, что ограничен словарный запас у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, особенно по таким лексико-понятийным разрядам, как названия деталей предметов, качественные характеристики предметов (цвет, объем, параметры и др.). Выявляют затруднения при выполнении заданий на подбор обобщающих слов-понятий, на определение пространственного расположения предметов и др.

Нами были выявлены существенные затруднения детей с ФФНР возникают при составлении отдельных словосочетаний и предложений по наглядной опоре, что связано с трудностями в лексико-грамматическом оформлении высказывания. В связи с этим выявлены нарушения в компонентах (звукопроизношения, фонематического слуха, лексико-грамматических средств, пространственных представлений, восприятия ритма, памяти, внимания, мышления, мелкой моторики) готовности к обучению грамоте старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. На основе проведенного исследования, мы сделали вывод, что в данной группе следует проводить коррекционную работу по данному направлению.

2.2. Методические рекомендации по обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Проведенное исследование, позволило выявить трудности, возникшие на раннем этапе подготовки детей с ФФНР к обучению грамоте. Поэтому в данной группе следует провести комплексную работу по формированию готовности этих детей к обучению грамоте, которая должна соответствовать следующим принципам:

1. Принцип коррекционной направленности общеобразовательных занятий и режимных моментов.
2. Принцип развивающего характера работы и формирование качеств личности ребёнка и максимального выявления и использования резервов психического развития дошкольников с ФФНР.
3. Принцип воспитания у детей интереса к занятиям, познавательной активности и самостоятельности. Опора на личный опыт детей.
4. Принцип индивидуализации и дифференциации обучения на основе комплексной диагностики развития дошкольника с ФФНР.

5. Принцип последовательности в обучении и систематичности в закреплении сформированных умений и навыков.

Он предполагает адаптацию содержания, методов и приёмов деятельности воспитателя к требованиям, предъявляемым задачами конкретного этапа логопедического воздействия. Поэтапность в работе логопеда обусловлена представлением о речи как системе, усвоение элементов которой протекает взаимосвязанно и в определённой последовательности.

При устранении фонетико-фонематического недоразвития это относится преимущественно к овладению детьми правильным произношением и развитием у них фонематического восприятия. Учитывая последовательность овладения этими сторонами речи на логопедических занятиях, воспитатель подбирает для своих занятий доступный детям речевой материал, в котором содержатся уже усвоенные ими звуки и, по возможности, исключены ещё не изученные.

В связи с коррекционными требованиями изменяются также методы и приёмы работы воспитателя. Так, на начальном этапе на первый план выступают наглядные и практические методы и приёмы, как наиболее доступные детям с нарушенной речью. Словесные методы (рассказ, беседа) вводятся позднее.

6. Принцип разнообразия и вариативности дидактического материала и приёмов коррекционной работы воспитателя, учителя-логопеда и психологов.

7. Применение принципа деятельного подхода, активное использование различных видов, особенно ведущего вида деятельности в общеобразовательных и коррекционных целях.

8. Принцип комплексного подхода в подготовке к ОГ детей с ФФНР.

Так на основе проведенного анализа специальной литературы мы выяснили, что основными задачами обучения грамоте в подготовительной группе для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в детском саду являются:

Учитель-логопед должен:

- 1) формировать звукопроизношение;
- 2) формировать навыки дифференциации звуков;
- 3) формирование слоговой структуры слова и звуконаполняемости слога;
- 4) формирование звукослогового анализа и синтеза слова.

Психолог должен:

- 1) формировать и развивать слуховое внимание, слуховую память и фонематическое восприятие;
- 2) развитие познавательных процессов (мышления, образной, оперативной памяти, слухового и зрительного внимания, а также способности к концентрации, распределению и переключению внимания);
- 3) развитие тактильных ощущений посредством дермалексии;
- 4) развитие конструктивного мышления;
- 5) развитие сукцессивных способностей.

Воспитатель должен:

- 1) способствовать развитию лексики, грамматического строя и связной речи;
- 2) обучать послоговому чтению;
- 3) подготовить к обучению письму и обучение письму печатными буквами;
- 4) пропедевтическое формирование орфографических знаний и умений;
- 5) совершенствование пространственно-временных ориентировок;
- 6) развитие мелкой моторики рук;
- 7) развитие изобразительно – графических способностей.

Родители должны:

- 1) Продолжить совершенствовать развитие лексики, грамматического строя и связной речи;
- 2) закрепить обучение послоговому чтению; письму и письму печатными буквами;

3) закрепить развитие мелкой моторики рук и изобразительно-графических способностей.

Воспитатель обязательно присутствует на всех фронтальных занятиях логопеда, делает записи; отдельные элементы логопедического занятия он включает в свои занятия по развитию речи и в вечернюю работу.

Логопед учитывает особенности и способности детей. Если ребёнок хорошо успевает по отдельным видам занятий, то логопед может по согласованию с воспитателем взять его на индивидуальное логопедическое занятие.

Точно так же логопед старается брать детей с прогулки без ущерба для здоровья ребёнка на 15 – 20 минут для индивидуальной работы.

Во второй половине дня воспитатель работает, согласуясь со своей сеткой занятий, по закреплению произносимых навыков и развитию речи. Желательно планировать фронтальные занятия по развитию речи и познавательному развитию во второй половине дня.

Во время режимных моментов, самообслуживания, на прогулке, экскурсии, в играх и развлечениях воспитатель осуществляет также коррекционную работу, значимость которой в том, что она предоставляет возможность практики речевого общения детей и закрепления речевых навыков в их жизнедеятельности.

Воспитатели должны создавать условия для развития речевой деятельности и речевого общения детей:

-организовывать и поддерживать речевое общение детей на занятиях, вне занятий, побуждать внимательно, слушать других детей и вслушиваться в содержание высказываний;

-создавать ситуацию общения;

-формировать навыки самоконтроля и критического отношения к речи;

-организовывать игры на развитие звуковой культуры речи;

-привлекать внимание к длительности звучания слова, последовательности и месту звуков в слове;

-проводить работу по развитию слухового и речевого внимания, слухоречевой памяти, слухового контроля, словесной памяти;

-привлекать внимание к интонационной стороне речи.

Вся коррекционно-воспитательная работа в дошкольном учреждении проводится как на специальных занятиях, так и в повседневной жизни.

Педагоги группы – логопед, психолог, воспитатели должны работать в тесном содружестве, стремиться к созданию единого подхода в коррекционно-воспитательной работе. Этому способствует:

-совместное изучение содержания программы обучения и воспитания в специальном дошкольном учреждении и составление совместного плана работы. Воспитателю необходимо знать содержание не только тех разделов программы, по которым он непосредственно проводит занятия, но и тех, которые проводит логопед, так как правильное планирование занятий воспитателя обеспечивает необходимое закрепление материала в разных видах деятельности детей;

-обсуждение результатов совместного изучения детей, которое велось на занятиях и в повседневной жизни;

-совместная подготовка ко всем детским праздникам (логопед отбирает речевой материал, а воспитатель закрепляет его);

-разработка общих рекомендаций для родителей.

Рассматриваемая нами работа по подготовке к ОГ детей с ФФНР должна реализоваться с помощью следующих форм работы:

1. В работе воспитателей: НОД + игровая деятельность детей + режимные моменты.

2. В работе психологов: коррекционно-развивающая деятельность (индивидуальная и групповая). Примеры упражнений и заданий представлены в приложении 4.

3. В работе учителей-логопедов: коррекционно-развивающая деятельность (индивидуальная, подгрупповая, фронтальная).

4. В рамках работы родителей могут использоваться домашние задания на закрепление определенных знаний, умений и навыков. Примеры заданий представлены в приложении 4.

В рамках нашей работы, мы предлагаем взять за основу календарно-тематическое планирование, разработанное Т.Р. Кисловой, направленное на обучение чтению и письму детей с ФФНР, которое можно применять в подготовке к обучению грамоте. Календарно-тематическое планирование представлено в таблице 2 см. Приложение 4. Данное планирование реализуется по следующим направлениям:

1. Знакомство со звуками и буквами и развитие навыка их правильного произношения;
2. Формирование фонетического анализа и синтеза;
3. Знакомство с терминами (звук, слог, гласная, согласная и др.);
4. Подготовка к письму.

Подборка материала по данным направлениям также представлена в приложении 4.

В процессе работы над терминологией, а именно при формировании таких понятий, как слог, звук, гласный звук, согласный звук, твердый звук, мягкий звук, мы использовали наглядности, образы детей, которые подключали воображение, образное мышление, зрительное восприятие и закрепляли их в игровой деятельности. Использование заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности дошкольников. У ребенка владеющего внешними формами замещения и наглядного моделирования (использование условных обозначений, чертежей, схематических рисунков и т.п.) появляется возможность применить заместители и наглядные модели в уме, представлять себе при их помощи то, о чем рассказывают взрослые, предвидеть возможные результаты собственных действий.

Включение наглядных моделей на коррекционных занятиях с детьми по обучению грамоте помогают им овладеть звуко-буквенным анализом, создают предпосылки для развития фонематического восприятия.

Чтобы определить твердость и мягкость, предложить детям обратить внимание на губы: при произнесении мягкого согласного, губы слегка улыбаются, артикуляция напрягается. Для характеристики согласных звуков используются символы. Орех - твердый, облачко - мягкий, колокольчик - звонкий звук, перечеркнутый колокольчик – глухой.

Материал также представлен в приложении 4.

Таким образом, работа по обучению грамоте дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи должна предполагать следующие направления работы:

- система коррекционной работы должна быть организована на правильно произносимом речевом материале;
- комплексный подход (логопеда, воспитатели и психолога);
- активное использование наглядности, игровых приемов;
- опора на образное запоминание и мышление.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ:

На основании проведенной экспериментальной работы с дошкольниками с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, мы сделали следующие выводы:

1. При изучении всех компонентов готовности детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (звукопроизношения, фонематический слух, лексико-грамматические средства, пространственные представления, восприятие ритма, зрительная память, слухоречевая память, внимание, мышление, мелкой моторики) прослеживается отставание в готовности к обучению грамоте. В связи с этим в экспериментальной группе следует

провести целенаправленную коррекционную работу по развитию данного вида речевой деятельности.

2. На основе диагностических заданий нами были выявлены недостатки, которые затрудняют обучение грамоте детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи: ограниченность словарного запаса (понятийным разрядам, как названия деталей предметов, качественные характеристики предметов); также существенные затруднения исследуемых при составлении отдельных предложений по наглядной опоре, что может быть связано с неумением устанавливать (или актуализировать в речи) предикативные отношения, а также с трудностями в лексико-грамматическом оформлении высказывания; неустойчивость положения руки (как леворуких, так и праворуких детей);

3. В связи с полученными результатами в экспериментальной группе следует активизировать работу по всем направлениям коррекционной работы для дальнейшего обучения грамоте будущих школьников.

4. На основе выявленных результатов, мы разработали и представили рекомендации для воспитателей и логопедов по рассматриваемому нами направлению. Так, коррекционная работа должна осуществляться по следующим направлениям: коррекционно-воспитательная работа по закреплению речевых навыков и умений, которая предполагает активное включение воспитателя в коррекционный процесс; совершенствование словесно-логического мышления; развитие у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи внимания, памяти и оперативной памяти; развитие мелкой моторики рук при подготовке детей к письму; реализация совместной работы логопеда и воспитателя по развитию речи и формированию лексико-грамматического строя у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

5. Представленная коррекционно-педагогическая работа построена с учетом полученных данных комплексного обследования, включая работу над

исправлением речевых нарушений. Коррекционно-педагогическая работа должна строиться с учетом общепринятой в логопедии поэтапности.

Раннее выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и проведение с ними коррекционной работы способствуют преодолению фонетико-фонематического недоразвития речи поможет детям подготовиться к обучению грамоте. Так, как логопедические занятия оказывают положительное влияние не только на коррекцию нарушений звукопроизносительной стороны речи, но и на все ее компоненты.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе нашего исследования были реализованы следующие цели исследования:

1. Мы обосновали готовность детей к овладению грамоте в норме тем, что необходимо для этого ставить предпосылки для обучения грамоте дошкольника, а именно сформированное фонематическое восприятие, правильное произношение всех звуков родного языка, а также наличие элементарных навыков звукового анализа, формируются к концу старшего дошкольного возраста у детей без нарушений речи. К концу старшего дошкольного возрастного периода ребенок достигает довольно высокого уровня развития речи. Он правильно произносит все звуки, отчетливо и ясно воспроизводит слова, имеет необходимый для свободного общения словарный запас, правильно пользуется многими грамматическими формами и категориями, владеет связной речью на основе постоянного обогащения словарного запаса и систематической работы над грамматическим строем языка. В процессе обучения грамоте, отдельно следует уделять внимание правильному формированию высших психических функций у дошкольников: внимание у некоторых дошкольников рассеянное; больше времени нужно уделять для развития памяти дошкольников, чтобы дети запоминали заданный материал; некоторые дошкольники наряду с преобладанием наглядно-образного мышления дети могут затрудняться в понимании абстрактных понятий и отношений.

2. Рассмотрев психо-речевые особенности детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, мы выявили, что дети дошкольного возраста, имеющие логопедическое заключение (фонетико-фонематическое недоразвитие речи) имеют недостатки: в произношении и не различение звуков; лексико-грамматической стороне речи развитие; артикуляции и словарном

запасе. Также у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи внимание нестабильно, слабо сформировано произвольное внимание, сужен объем памяти, наряду с преобладанием наглядно-образного мышления дети могут затрудняться в понимании абстрактных понятий и отношений. На основе того, что психо-речевые особенности дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием поведение их может быть нестабильным, с частой сменой настроения; могут возникать трудности в овладении учебными видами деятельности (особенно обучение грамотой), т.к. на занятиях дети быстро утомляются, для них сложно выполнение одного задания в течение длительного времени; возможны затруднения в запоминании инструкций педагога.

3. Произведя анализ методических рекомендаций по обучению грамоте дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи выявилась взаимосвязь между процессом развития речи в дошкольной образовательной организации и подготовкой к обучению грамоте, т.к. целенаправленная подготовка к обучению грамоте, формирование элементарных знаний о речи повышают уровень ее произвольности и осознания, что, в свою очередь, оказывает влияние на общее речевое развитие, повышение речевой культуры детей. Мы рассмотрели три раздела логопедической коррекционной работы по обучению грамоте детей с ФФНР: артикуляторный (подготовительный); дифференцированный; формирование звукового анализа и синтеза.

4. Реализовав исследование готовности к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, можем утверждать, что у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием отмечается значительное отставание в готовности к обучению грамоте. Это указывает на необходимость целенаправленной коррекционной работы по развитию в выделенной нами группе. Исследования показывают ограниченность словарного запаса у детей с фонетико-

фонематическим недоразвитием речи, особенно по таким лексико-понятийным разрядам, как названия деталей предметов, качественные характеристики предметов (цвет, объем, параметры и др.) Выявляют затруднения при выполнении заданий на подбор обобщающих слов-понятий, на определение пространственного расположения предметов и др.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи оказывает отрицательное влияние на развитие неречевых процессов (слуховое, зрительное, тактильное восприятие), что является базой для развития и формирования фонематических процессов. Поэтому, обучение детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи должно начинаться с восстановления той базы, которая обеспечивает ее формирование.

5. Также мы определили и представили основные направления по обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи: коррекционно-воспитательная работа по закреплению речевых навыков и умений, которая предполагает активное включение воспитателя в коррекционный процесс; совершенствование словесно-логического мышления; развитие у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи внимания, памяти и оперативной памяти; развитие мелкой моторики рук при подготовке детей к письму; реализация совместной работы логопеда и воспитателя по развитию речи и формированию лексико-грамматического строя у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Представленные направления коррекционная работа по формированию готовности к обучению грамоте детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи может дать неплохие результаты, но на полноценное овладение детьми речью должна быть направлена и работа по формированию фонематического восприятия, приемы интонационного выделения звука, система упражнений на дифференциацию «звук» и «буква», виды работ по закреплению функций фонематического анализа слов, работа на

фонематическом уровне, развитию у них лексических и грамматических языковых навыков.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования и проведенная экспериментальная работа с дошкольниками с фонетико-фонематическим недоразвитием речи позволили нам сделать следующие выводы:

- обучение грамоте детей, страдающих фонетико-фонематическим недоразвитием речи, нуждается в специальной логопедической помощи, так как специфические ошибки письма не могут быть предупреждены обычными методами;

- экспериментальное исследование подтвердило, что характерной особенностью фонетико-фонематического недоразвития речи является неравномерность формирования высших психических функций и процессов. У дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в разной степени были нарушены отдельные функции и процессы при достаточной сохранности других;

- также экспериментальное исследование позволило выяснить, что у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием прослеживается первичное нарушение моторики.

- целью логопедического блока работы с дошкольниками с фонетико-фонематическим недоразвитием речи должно быть с одной стороны, выявление и коррекция речевых нарушений фонематических процессов и нарушений речевой деятельности, с другой стороны – определение готовности ребенка к овладению грамоте и профилактика специфических нарушений письменной речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агаркова, Н.Г. Формирование графического навыка письма у дошкольников и младших школьников [Текст]: учебное пособие/ Н.Г. Агаркова. – М., 2007. – 129 с.
2. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста [Текст]: учебное пособие/ Под ред. Л.С. Цветковой. – М.: Просвещение, 2008. – 272 с.
3. Аммосова, Н.С. Самомассаж рук при подготовке детей с речевыми нарушениями к школе[Текст]/ Н.С. Аммосова// Логопед. – №6. – 2004. – С. 67-72
4. Ананьев, Б.Г. Анализ трудностей в процессе овладения детьми чтением и письмом[Текст]/Б.Г. Ананьев. – М.:Просвещение, 2007. – 211 с.
5. Ануфриев, А.Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения [Текст]/ А.Ф. Ануфриев, С.Н. Костромина. – М.: Издательство «Ось – 89», 2009. – 272 с.
6. Ахутина, Т.В. Альбом: Диагностика развития зрительно-вербальных функций [Текст]: Учебное пособие/ Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. – М., 2008. – 64 с.
7. Бачина, О.В. Пальчиковая гимнастика с предметами. Определение ведущей руки и развитие навыков письма у детей 6-8 лет: Практическое пособие для педагогов и родителей[Текст]/ О.В. Бачина, Н.Ф. Коробова. – М.: АРКТИ. – 2007. – 88с.
8. Безруких, М.М. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму[Текст]/ М.М. Безруких, С.П. Ефимова. – М.: Новая школа, 2004. – 81 с.
9. Бекшиева, З.И. Коррекция письменной речи у дошкольников [Текст]/ З.И. Бекшиева. – М.:Феникс, 2009. – 190 с.

10. Буцикина, Т.П. Развитие общей и мелкой моторики как основа формирования графо-моторных навыков у младших школьников [Текст] / Т.П. Буцикина, Г.М.Вартапетова // Логопед. – 2010. – №3. – С.84-94
11. Ванюхина Г.В. Речеветик [Текст] / Г.В. Ванюхина. – М.: «Школьная пресса», 2009. – 122 с.
12. Визель, Т.Г. Нарушение чтения и письма у детей дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / Т.Г. Визель. – М.: Астрель, 2010. – 127 с.
13. Вихрова, И.Н. Коррекция речи и мелкой моторики через рисование штрихом: из опыта работы: развитие в изобразительной деятельности [Текст] / И.Н. Вихрова // Дошкольная педагогика: Петербургский научно-методический журнал для педагогов и родителей. – 2012. – № 2. – С. 24-28
14. Воеводина, Е.С. Развитие операций фонематического анализа и синтеза при подготовке детей дошкольного возраста к обучению грамоте (рекомендации для родителей) [Текст] / Е.С. Воеводина // Школьный логопед. – № 6. – 2006. – С. 22-31.
15. Волкова, Л.С. Логопедия [Текст] / Л.С. Волкова. – М., 2009. – 528 с.
16. Волоскова, Н.Н. Формирование графо-моторного компонента письма у учащихся начальных классов [Текст] // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция: учебное пособие / Под общ.ред. канд. пед. наук, доцента О.Б. Иншаковой – М.: Московский психолого-социальный институт, 2010. – 213 с.
17. Вылина, Л.П. Обучение грамматики детей дошкольного возраста, имеющие недостатки в речевом развитии [Текст] / Л.П. Вылина. – М.: Просвещение, 2009. – 416 с.
18. Глинка Г.А. Буду говорить, читать, писать правильно [Текст] / Г.А. Глинка. – СПб: Питер, 2008. – 290 с.
19. Глухов, В.П. Формирование пространственного воображения и речи у детей с ОНР в процессе предметно-практической деятельности [Текст] / В.П. Глухов // Коррекционно-развивающая направленность обучения и воспитания

детей с нарушениями речи. – М., 2007. – 211 с.

20. Григоренко, Н.Ю. Диагностика и коррекция звукопроизносительных расстройств у детей с нетяжелыми аномалиями органов артикуляции[Текст]/ Н.Ю. Григоренко. – М., 2010. – 143с.

21. Гурьянов, Е.В. Психология обучения письму: Формирование графических навыков письма[Текст]/ Е.В. Гурьянов. – М., 2009. – 165 с.

22. Домишкевич, С.А. Методы научно-психологических исследований в дефектологии: учебное пособие по спецкурсу[Текст]/ С.А. Домишкевич, В.А. Пермякова, В.И. Насонова. – Иркутск, 2003. – 75 с.

23. Дубровинская, Н.В. Психофизиология ребенка[Текст]/ Н.В. Дубровинская, Д.А. Фарбер, М.М. Безруких. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 144 с.

24. Дуванова, С.П. Взаимосвязь уровня развития мелкой дифференцированной моторики пальцев рук и речи у детей старшего дошкольного возраста [Текст]/ С.П. Дуванова, Е.Ю. Тебелева// Школьный логопед. – № 6. – 2011. – С. 56-59.

25. Дьяченко, М.М. Профилактика нарушений чтения и письма на логопедических занятиях по подготовке к школе (из опыта работы) [Текст]/ М.М. Дьяченко // Школьный логопед. – № 5. – 2010. – С. 23-29.

26. Елецкая, О.В. Уточнение и обогащение пространственно-временных представлений у детей с нарушениями речи[Текст]/ О.В. Елецкая, Н.Ю. Горбачевская // Логопед. – № 2. – 2009. – С. 32-39.

27. Ефинцева, Р.Н. Предотвращение дисграфии у детей дошкольного возраста [Текст]/Р.Н. Ефинцева. – М. Просвещение, 2012. – 205 с.

28. Жукова, Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей[Текст]/ Н.С. Жукова. – М., 2009. – 320с.

29. Журова, Л.Е. Развитие звукового анализа слов у детей дошкольного возраста[Текст] / Л.Е. Журова// Вопросы психологии. – № 3. – 2007. – С. 55-63

30. Иващенко, Ф.И. Тесты для детей. Готов ли ваш ребенок к школе? [Текст]/ Ф.И. Иващенко, М.Н. Ильина. – Санкт-Петербург: Дельта, 2009. – 384

с.

31. Илюхина, В.А. Особенности формирования графических навыков и анализ ошибок при письме[Текст]/ В.А. Илюхина // Начальная школа. – 2010. – №8. – С.16-19.

32. Казанская, В.Л. Дидактические игры и упражнения по развитию слухового восприятия[Текст]/ В.Л. Казанская, Н.Д. Шматько // Дефектология. – № 6. – 2009. – С. 55-58.

33. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи[Текст]/ Г.А. Каше. – М: Прос., 2008. – 190 с.

34. Коноваленко, В.В. Коррекционная работа воспитателя в подготовительной логопедической группе (для детей с ФФНР) [Текст]/ В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Гном, 2009. – 128 с.

35. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей[Текст]: Учебно-методическое пособие / А.Н. Корнев. – СПб.: Речь, 2003 – 336 с.

36. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи [Текст]/Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. М: Институт общегуманитарных исследований, 2015. – 202 с.

37. Красильникова, Н.А. Игры для развития мелкой моторики у детей с тяжелыми нарушениями речи[Текст]/ Н.А. Красильникова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития: Методический и практический журнал. – 2011. – № 1. – С. 77-79

38. Кислова Т.Р. По дороге к азбуке. Программа [Текст]/ Т.Р. Кислова. – М.: 2015. – 267 с.

39. Лагутина А.В. Формирование функционального базиса чтения у детей 4-х лет с общим недоразвитием речи[Текст] / А.В. Лагутина // Дефектология. – 2006. – №6. – С. 48–59.

40. Левакова, Р.О. Особенности ошибок при письме у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи[Текст]/Р.О. Левакова. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 2010. – 312 с.

41. Логопедия: Методическое наследие: Пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов пед. Вузов[Текст]/Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Владос, 2009. – 304 с.
42. Логопедия: методическое традиции и новаторство [Текст]/ Под ред. С.Н. Шаховской, Т.В. Волосовец. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2010. – 336 с.
43. Лопатина, Л.В. Нарушения ручной и речевой моторики[Текст]/ Л.В. Лопатина // Практическая психология и логопедия. – 2008. – №3. – С 23-31.
44. Лопухина И. Логопедия – 550 занимательных упражнений для развития речи[Текст]/ И. Лопухина. – М.: «Аквариум», 2010. – 220 с.
45. Лурия, А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистическое исследование[Текст]/ А.Р. Лурия. – М.: Академия, 2008. – 346 с.
46. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ.ред. проф. Г.В. Чиркиной. – 4-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 240 с.
47. Мисаренко, Г.Г. Технология коррекции письма: развитие графомоторных навыков [Текст] / Г.Г. Мисаренко// Логопед. – № 2. – 2004. – С. 33-39.
48. Морозов В.Э. Культура письменной научной речи [Текст]: Пособие для студентов / В.Э. Морозов. – М.: Икар, 2008. – 268 с.
49. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе[Текст]/ Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадрикова. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 256 с.
50. Нищева Н.В. Прописи для дошкольников [Текст]: классические прописи / Н.В. Нищева. – М.: Детство-Пресс, 2006. – 16 с.
51. Новикова, Е.В. Как подготовить руку ребёнка к письму: комплекс упражнений для тренинга мышц рук у детей[Текст]/Е.В. Новикова. – М.: «Гном и Д», 2009. – 40с.
52. Обучение дошкольников грамоте по методикам Д.Б. Эльконина,

Л.Е. Журовой, Н.В. Дуровой/ под ред. О. Панфилова. – М.: Просвещение., 2009. – 167 с.

53. Основы логопедической работы с детьми [Текст]: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

54. Основы теории и практики логопедии [Текст]: Учебное пособие для студентов / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Альянс «Академия», 2014. – 368 с.

55. Парамонова, Л.Г. Предупреждение и устранение дисграфий у детей[Текст]/ Л.Г. Парамонова. – СПб.: Лениздат: Союз, 2009. – 240 с.

56. Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция[Текст]: учебное пособие / Под общ.ред. О.Б. Иншаковой – М.: Московский психолого-социальный институт, 2010. – 240 с.

57. Развиваем руки – чтоб учиться и писать, и красиво рисовать [Текст]: Популярное пособие для родителей и педагогов/ Под редакцией С.Е. Гаврина, Н.Л. Кутявина, И.Г. Топоркова и др. – Ярославль: Академия развития. 2007. – 192с.

58. Сакова, Л.Н. Нарушение письменной речи и их преодоление в старшем дошкольном возрасте [Текст]: Учебное пособие/ Л.Н. Сакова. – М.: Владос. 2005. – 255 с.

59. Светлова, И.Е. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук[Текст]/ И.Е. Светлова. – М.: Эксмо-Пресс, 2009. – 71 с.

60. Селиверстов В.И. Речевые игры с детьми[Текст]/ В.И. Селиверстов. – М.: Владос, 2009. – 133 с.

61. Сергеева О.А. Условия формирования письменной речи дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в рамках НОД [Текст] / О.А. Сергеева, А.В. Шульга //Дошкольное образование. – 2014. – №6. – С. 82–86.

62. Тракова, П.А. Формирование правильной письменной речи

дошкольников имеющих нарушения в речевом развитии [Текст]/ П.А. Тракова. – М.: Мир книги, 2010. – 248 с.

63. Трошин, О.В. Логопсихология[Текст]: Учебное пособие/ О.В. Трошин, Е.В. Жулина. – М.: ТЦ Сфера, 2010. – 256 с.

64. Тумакова, Г.А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом[Текст]/ Г.А. Тумакова. – М., 2011. – 121 с.

65. Федосова, Н.А. Методическое пособие по обучению грамоте и письму[Текст]: Кн. для учителя/Н.А. Федосова, В.Г. Горецкий – 3 изд. – М.: Просвещение, 2012. – 105 с.

66. Филиппова, С.О. Подготовка дошкольников к обучению письму[Текст]/ С.О. Филиппова. – Спб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2008. – 94 с.

67. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с ФФНР[Текст]:Программа/ Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 2008. – 343 с.

68. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников[Текст]/ Т.А. Фотекова. – Москва: Аркти, 2012. – 136 с.