

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**

**РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Выпускная квалификационная работа студентки

**заочной формы обучения
направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование (профиль «Логопедия»)
5 курса группы 02021153
Ноздрачевой Ирины Сергеевны**

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Садовски М.В.

БЕЛГОРОД 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ..... | 7 |
| 1.1. Понятие, структура и развитие фонематических процессов у дошкольников | 7 |
| 1.2. Особенности развития фонематических процессов старших дошкольников с задержкой психического развития | 14 |
| 1.3. Методические аспекты работы по развитию фонематических процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития | 21 |
| ГЛАВА II. СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ | 31 |
| 2.1. Исследование уровня сформированности фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития | 31 |
| 2.2. Коррекционно-педагогическая работа по организации коррекционно-педагогической работы по развитию фонематических процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития | 39 |
| 2.3. Анализ эффективности коррекционно-педагогической работы по развитию фонематических процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития | 59 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 66 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ | 68 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ..... | 72 |

ВВЕДЕНИЕ

Своевременно сформированные в дошкольном возрасте фонематические процессы являются необходимым условием для овладения ребенком речью, а позже и письмом, основой для понимания смысла речи. Чем лучше у ребенка развита способность анализировать и синтезировать фонемы, тем выше будет сформирован навык чтения и письма.

Хорошая речь - важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказывать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие. Поэтому так важно заботиться о своевременном формировании речи детей, о ее чистоте и правильности, предупреждая и исправляя различные нарушения, которыми считаются любые отклонения от общепринятых норм данного языка.

К сожалению, в настоящее время в Российской Федерации, как и во всем мире, наблюдается тенденция роста числа детей с нарушениями развития, в том числе и речевыми, что определяет особую остроту проблемы социальной адаптации таких детей в общество. Распространение в нашей стране процесса интеграции и инклюзии детей с особыми образовательными потребностями психического здоровья в образовательном учреждении является не только отражением времени, но и представляет собой реализацию прав детей на образование в соответствии с федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации».

Особую категорию детей, имеющую тенденцию устойчивого роста составляют дошкольники с задержкой психического развития (далее ЗПР). Разностороннее изучение ЗПР (в частности, психолого-педагогическое) как специфической аномалии детского развития позволило в последнее время получить ценные научные данные. Было выявлено, что задержка

психического развития у детей является сложным полиморфным нарушением, при котором у разных детей страдают разные компоненты их психической, психологической и физической деятельности (А.А. Катаева, Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина и др.).

Исследованиями в области развития фонематических процессов у детей с ЗПР занимались Р.И. Лалаева, Е. В. Мальцева, С.Г. Шевченко, В. А. Ковшиков, Ю.Г. Демьянов, Е.А. Стребелева и др. В своих работах Р. И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина доказывают, что у детей с ЗПР имеются отклонения в процессах переработки сенсорной информации. Поэтому своевременное выявление, изучение и коррекция речевых нарушений у детей с ЗПР именно в дошкольном возрасте является необходимым условием подготовки этой категории детей к школьному обучению (К.С. Лебединская, И.Ф. Марковская, Е.А. Екжанова, У.В. Ульenkova и др.).

Современные исследователи У.В. Ульenkova, Н.Ю. Борякова, М.А. Касицына и др. отводят большую роль формированию фонематических процессов у детей с ЗПР, т.е. способности воспринимать, различать и дифференцировать звуки речи (фонемы). Они считают, что при нарушении артикуляции, без достаточной сформированности фонематического слуха и восприятия, невозможно становление звукового анализа и синтеза. Опираясь на эти выводы, они предлагают построения системы коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с нарушениями фонематической стороны речи. Исходя из важности и актуальности проблемы развития фонематических процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития, определен научный аппарат нашего исследования.

Проблема исследования: каковы пути совершенствования коррекционно-педагогической работы по развитию фонематических процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Цель работы: разработать и апробировать систему коррекционно-педагогической работы по развитию фонематических процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Объектом исследования является процесс развития фонематических процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Предмет исследования: система развития фонематических процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования - система коррекционно-педагогической работы по развитию фонематических процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития системе будет эффективной при соблюдении следующих психолого-педагогических условий:

- внесение изменений в развивающую предметно-пространственную среду дошкольной образовательной организации;

- построение системы коррекционно-педагогической работы со старшими дошкольниками с ЗПР в условиях дошкольной образовательной организации;

- организация работы по взаимодействию специалистов дошкольной образовательной организации в процессе организации коррекционно-педагогической работы со старшими дошкольниками с ЗПР;

- создание условий для участия родителей (законных представителей) в коррекционно-педагогической деятельности по развитию фонематических процессов у старших дошкольников с ЗПР.

В соответствии с целью и гипотезой в исследовании были поставлены **задачи:**

1. Обосновать необходимость совершенствования коррекционно-педагогической работы по развитию фонематических процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития.

2. Подобрать диагностический материал по изучению фонематических процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития в

процессе опытно-экспериментального исследования.

3. Выявить особенности развития фонематических процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития.

4. Разработать и апробировать систему коррекционно-педагогической работы по развитию фонематических процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития.

5. Выявить эффективность предложенной системы коррекционно-педагогической работы по развитию фонематических процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития.

Теоретико-методологической основой нашего исследования являются работы Н.Х. Швачкина, Р.Е. Левиной, Д.Б. Эльконина, В.И. Бельтюкова, В.К. Орфинской, А.И. Гвоздева, С.Г. Шевченко, В. А. Ковшикова и др. о развитии фонематических процессов у старших дошкольников. Большую роль в разработке теоретических основ исследования также сыграли работы ведущих специалистов в области коррекционной педагогики: Р.И. Лалаевой, И.Д. Коненкова, Т.В. Волосовец, Е.А. Стребелевой, С.Н. Костроминой, Л.Г. Нагаевой и др.

В работе использовались следующие **методы**:

– теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;

– эмпирические: анализ результатов диагностики, направленной на выявление уровня развития фонематических процессов у дошкольников с задержкой психического развития;

– количественный и качественный анализ результатов исследования.

База исследования: исследование проводилось на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка - детский сад № 6» поселка Пролетарский Ракитянского района Белгородской области.

Структура выпускной квалификационной работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1. Понятие, структура и развитие фонематических процессов у дошкольников

Долгое время ученые считали, что звуковая сторона речи состоит только из ряда элементов и из комбинаций. Фонетика опиралась на физиологическую природу речи, то есть на артикуляцию. Развитие речи рассматривалось через призму развития моторики, мелких артикуляционных движений. Единственным источником развития звуковой стороны речи считалось развитие моторики. Значению восприятия речи никто не уделял внимания. В настоящее время можно считать установленным, что механизм развития устной речи не исчерпывается количественным накоплением моторных навыков произношения речевых звуков. В каждом языке употребляется множество различных звуков, однако все это многообразие звучания подчинено своей системе. Звуки, составляющие слово различительные признаки и взятые независимо от индивидуальных оттенков, носят название фонем.

Понятие «фонема» в Толковом словаре имеет следующее определение: «Фонема - это минимальная единица звукового строя языка, которая служит для различения смысла слов и которая в зависимости от положения в слове может реализоваться в разных вариантах» (22, 764).

В понятийно-терминологическом словаре логопеда дано определение фонематики: «Фонематика - обширная область знаний, включающая кроме фонетики и фонологии физический, физиологический и психологический аспекты речеобразования» (20 174).

Необходимо отметить и роль Н.И. Жинкина, который выдвинул гипотезу о том, что все фонемы хранятся в человеческой памяти упорядоченным образом и образуют так называемую «фонемную решетку». Н.И. Жинкин считал, что произносительная система очень сложно организована. Овладение ею может осуществляться с отклонениями, в разные сроки, с различной степенью точности, соответствия, приближения к образцу, которым овладевает ребенок путем прилаживания к речи окружающих. На этом пути прилаживания каждый ребенок встречается с затруднениями, которые у большинства детей постепенно преодолеваются. Но у некоторых эти затруднения остаются. Часто следствием их оказывается рассогласованность между механизмами слухового контроля и приема, с одной стороны, и управления речевыми движениями - с другой. Эта гипотеза и сейчас подтверждается многими педагогами, психологами и лингвистами (12).

Но Л. С. Выготский в своих исследованиях доказал, что единицей развития детской речи является фонема. С точки зрения этой новой фонетики, развитие детской речи происходит путем развития системы фонем, а не путем накопления отдельных звуков. Фонематическая система – это система фонем языка, в которой каждая единица характеризуется определенной совокупностью смысловозначительных признаков. Фонематическую систему составляют фонематические процессы.

На сегодняшний день в науке остро стоит проблема неточной терминологии. Различные учёные в своих трудах используют разные термины для обозначения одного и того же понятия. Это касается и фонематических процессов, поэтому нужно определить, что мы под ними понимаем (6).

В данном исследовании к фонематическим процессам отнесем: фонематический слух; фонематическое восприятие; фонематический анализ и синтез; фонематические представления.

Широко используется в логопедической и психологической литературе и практике понятие «фонематический слух». Этот термин был впервые обозначен известным русским психологом Д. Б. Элькониным. Фонематическим слухом он назвал специальные действия по анализу звуковой структуры слов. И считал, что в связи с обучением грамоте эти действия должны формироваться в процессе специального педагогического воздействия, при котором детей обучают средствам звукового анализа. Профессор Л.С. Волкова раскрывает понятие «фонематического слуха» как «...тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова». Фонематическое восприятие по её мнению, это "специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова". В его основе лежит фонематический слух. Это определение охватывает и различение фонем, и фонематический анализ, синтез и представления (21,168).

Д.Б. Эльконин занимался поиском наиболее эффективной методики обучения чтению и письму. Он обратил внимание, что для овладения этими навыками недостаточно одного фонематического слуха, детей необходимо специально обучать фонематическому восприятию.

Выделим понятие фонематические представления - это способность воспринимать каждый речевой звук в различных вариантах его звучания как тождественный себе. Фонематическое восприятие - это специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова. Фонематическим восприятием определяется процесс узнавания и различения, как отдельных фонем, так и фонематических рядов, слов. При сформированном фонематическом восприятии слова дифференцируются по значению и слухопроизносительным образам звуков.

Термин фонематическое восприятие наиболее полно раскрыт Л.С. Волковой, где он определяется так: «специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова»

(6,169). Оно содержит в себе два компонента: фонематический слух и элементарный звуковой анализ. Благодаря фонематическому восприятию, которое развивается на основе фонематического слуха, происходит различение на слух звуков речи. Д.Б. Эльконин выделил в фонематическом восприятии 3 операции:

- умение определять линейную последовательность звуков в слове;
- осознание или подсчет количества звуков в слове;
- умение определять позицию звука в слове по отношению к его началу, середине или концу.

Фонематический анализ - это разложение слова на составляющие его фонемы. Функция фонематического анализа не только сложная, но и многоплановая. Д.Б. Эльконин в фонемный анализ включил: выяснение порядка следования фонем в слове; установление различительной функции фонем; выделение основных фонематических противопоставлений, свойственных данному языку. Именно этот ученый доказал, что прежде, чем обучать ребенка письменной речи, необходимо обучить его навыкам фонемного анализа. Орфинская В.К. выделяет следующие формы оперирования фонемами: узнавание звука на фоне слова; выделение первого и последнего звуков из слова; определение последовательности, количества звуков, их места в слове по отношению к другим звукам (29).

Фонематический синтез - это умственное действие по синтезу звуковой структуры слова, слиянию звуков в слово. Процесс фонематического синтеза не только не уступает по трудности фонематическому анализу, но значительно сложнее анализа. Сложность процесса фонематического синтеза обусловлена прежде всего тем, что в процессе фонематического синтеза ребенку приходится восстанавливать в представлении искусственно разделенную на звуки речь.

На основе фонематического восприятия и фонематического анализа формируются фонематические представления, которые формируются у детей

в результате наблюдений за различными вариантами фонем, их сопоставления и обобщения. Фонематическое представление о звуковом составе языка формируется у ребенка на основании приобретаемой способности слышать и различать звуки (фонематический слух), выделять звуки на фоне слова, сопоставлять слова по выделенным звукам (фонематический анализ).

Проблемой развития фонематических процессов в онтогенезе занимались такие исследователи как Д.Б. Эльконин, В.К. Орфинская, Н.Х. Швачкин, Р.Е. Левина, В.И. Бельтюков и другие. Многие исследования посвящены вопросам развития конкретных фонематических процессов у детей (28,153).

Такие авторы как А.Н. Гвоздев, В.И. Бельтюков, Н.Х. Швачкин, считают, что фонематический слух у ребенка начинает формироваться очень рано. На второй неделе жизни ребенок, услышав звук человеческого голоса, перестает сосать грудь матери, прекращает плакать, когда с ним начинают говорить. К концу первого месяца жизни младенца можно успокоить колыбельной песней. К концу третьего месяца жизни он поворачивает голову в сторону говорящего и следит за ним глазами (7).

В период появления лепета ребенок повторяет видимую артикуляцию губ взрослого, пытается подражать. Многократное повторение кинестетического ощущения от определенного движения ведет к закреплению двигательного навыка артикулирования.

С 6 месяцев ребенок путем подражания произносит отдельные фонемы, слоги, перенимает тон, темп, ритм, мелодику и интонацию речи. Уже к 2 годам дети различают все тонкости родной речи, понимают и реагируют на слова, отличающиеся всего одной фонемой (мишка-миска). Так формируется фонематический слух - способность воспринимать звуки человеческой речи.

К 3-4 годам фонематическое восприятие ребенка настолько улучшается, что он начинает дифференцировать сначала гласные и согласные звуки, потом мягкие и твердые, сонорные, шипящие и свистящие.

К 4 годам в норме ребенок должен дифференцировать все звуки, т. е. у него должно быть сформировано фонематическое восприятие. К этому же времени у ребенка заканчивается формирование правильного звукопроизношения.

От 3 до 7 лет у ребенка все более развивается навык слухового контроля над своим произношением, умение исправлять его в некоторых случаях.

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

При помощи аналитико-синтетической деятельности происходит сравнение ребенком своей несовершенной речи с речью старших и формирование звукопроизношения. Недостаточность анализа или синтеза сказывается на развитии произношения в целом. Однако, если наличия первичного фонематического слуха достаточно для повседневного общения, то его недостаточно для овладения чтением и письмом. А. Н. Гвоздев (7), В. И. Бельтюков (1), Н. Х. Швачкин (29), доказали, что необходимо развитие более высоких форм фонематического слуха, при которых дети могли бы делить слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, т. е. производить анализ звуковой структуры слова.

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

слуха и фонематического восприятия имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма (31).

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

Язык является средством общения людей в силу своей материальной звуковой природы. Усвоение звуковой системы речи представляет собой ту основу, на которой строится овладение языком как основным средством общения.

В усвоение звуковой стороны языка входят два взаимосвязанных процесса: процесс развития произносительной стороны речи и процесс развития восприятия звуков речи.

Развитие произносительной стороны речи берёт начало от первых голосовых проявлений (крик и лепет). Однако средством общения язык начинает служить с появления первых слов (к одному году). К двум годам произношение ещё несовершенно: нечётко произносятся многие звуки, смягчаются согласные звуки, неточно передаётся слоговая структура слов. К трём годам сохраняется несовершенство произнесения многосложных слов, наблюдаются частые замены звуков, сокращения слов, пропуски слогов. К четырем годам почти исчезает общая картина смягчения речи, появляются шипящие звуки, но ещё часты замены [р-л], [р-ч], удлиняется структура многосложных слов. К пяти-шести годам ребёнок должен правильно произносить все звуки, отчетливо воспроизводить звукослоговую структуру слов.

Для полноценного усвоения звуковой структуры речи большое значение имеет фонематическое восприятие.

Раннее понимание ребёнком слов и фраз, произносимых взрослым, строится не на восприятии их фонематического состава, а на улавливании общей ритмико-мелодической структуры слова или фразы. Слово на этой стадии воспринимается ребёнком как единый нерасчленённый звук,

обладающий определённой ритмико-мелодической структурой. Период дофонемного развития речи длится до одного года, затем сменяется периодом фонематического развития речи. Р.Е.Левина наметила несколько этапов развития языкового сознания детей: от различия далёких друг от друга фонем до формирования тонких и дифференцированных звуковых образов слов (21).

Выделяют несколько уровней фонематического развития детей. Первоначально формируется фонематическое восприятие, под которым понимается процесс узнавания и различения звуков речи. При восприятии речи слова не расчленяются, их звуковой состав не осознаётся. Позднее дети овладевают фонематическим анализом и синтезом.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что понятие фонематических процессов было введено в науку Д.Б. Элькониным (31). А исследованиями причин несформированности и этапов формирования фонематических процессов занимались Р.Е. Левина (6), И.Х. Швачкин (29), А.И. Гвоздев (7) и др. В современной науке этому вопросу уделяли внимание Л.С. Волкова (6), Л.Е. Журова (13), С.Н. Костромина, Л.Г. Нагаева (28) и др.

1.2. Особенности развития фонематических процессов старших дошкольников с задержкой психического развития

Существует категория детей, у которых самостоятельно в период дошкольного детства фонематическая система не формируется. Такой категорией дошкольников являются дети с задержкой психического развития.

Задержка психического развития - это психолого-педагогическое определение для наиболее распространенного среди всех встречающихся у детей отклонений в психофизическом развитии. Задержка психического развития относится к «пограничной» форме дизонтогенеза и выражается в замедленном темпе созревания различных психических функций. В целом

для данного состояния являются характерными гетерохронность (разновременность) проявления отклонений и существенные различия как в степени их выраженности, так и в прогнозе последствий (24, 57).

Многочисленные исследователи, занимающиеся изучением детей с задержкой психического развития, отмечают, что у детей этой категории имеют место все нарушения речи, наблюдающиеся у детей с нормальным интеллектом. Однако наиболее распространенными являются нарушения звукопроизношения, фонематики и нарушения письменной речи (дислексии и дисграфии). По данным В. А. Ковшикова и Ю. Г. Демьянова, нарушения письменной речи у этих детей наблюдаются чаще, чем нарушения звукопроизношения (6).

По данным Е.В. Мальцевой, наиболее распространенными являются нарушения фонетической и фонематической стороны устной речи. Она доказывает, что нарушения фонематического развития у детей с ЗПР проявляются как в трудностях дифференциации звуков, так и в несформированности фонематического анализа и синтеза. При этом нарушения звукового анализа и синтеза у этих детей являются очень стойкими. По данным автора исследований, они сохраняются в течение нескольких лет, вызывая нарушения чтения и письма. Особенно большую трудность представляет определение количества, последовательности звуков, установление позиционных соотношений звуков в слове. На формирование фонематического анализа отрицательное влияние оказали и трудности слуховой дифференциации звуков. Е.В. Мальцева считает, что у дошкольников с ЗПР несформированность фонематических процессов в дальнейшем затрудняет овладение программой по русскому языку. Поэтому своевременное выявление, изучение и коррекция речевых нарушений у детей с ЗПР именно в дошкольном возрасте является необходимым условием подготовки этой категории детей к школьному обучению (17). На основании этих исследований Е. В. Мальцева выделяет 3 группы детей с ЗПР с учетом характера их речевых нарушений.

Первая группа - дети с изолированным дефектом, проявляющимся в неправильном произношении лишь одной группы звуков. Нарушения связаны с аномалией строения артикуляторного аппарата, недоразвитием речевой моторики.

Вторая группа - дети, у которых выявлены фонетико-фонематические нарушения. Дефекты звукопроизношения охватывают 2-3 фонетические группы и проявляются преимущественно в заменах фонетически близких звуков. Наблюдаются нарушения слуховой дифференциации звуков и фонематического анализа.

Третья группа - дети с системным недоразвитием всех сторон речи. Кроме фонетико-фонематических нарушений наблюдаются существенные нарушения в развитии лексико-грамматической стороны речи: ограниченность с недифференцированность словарного запаса, примитивная синтаксическая структура предложений, аграмматизмы.

Одним из современных исследователей, изучающих особенности формирования фонематических процессов у детей с задержкой психического развития является Е.В. Мальцева. В работе «Особенности нарушений речи у детей с задержкой психического развития» она пишет: «От степени развития фонематического восприятия, а также от сформированности навыков фонематического анализа и синтеза, то есть умения расчленять слово на составные части, и, наоборот, составлять слова из разрозненных звуков, во многом зависит успешность овладения детьми чтением и письмом, так как фонематическое развитие представляет собой своеобразный стержень, на котором держится всё обучение грамоте» (17, 10).

Большую исследовательскую работу в области изучения особенностей развития фонематических процессов у детей с ЗПР проводит Н.Н. Китаева (14). Результаты её экспериментальных исследований показали, что для преобладающего большинства дошкольников с ЗПР (около 60%) характерны трудности дифференциации от одной до трёх пар сходных по артикуляционным и акустическим параметрам согласных. Многие дети

(около 30%) с ЗПР продемонстрировали стойкие ошибки в дифференциации 4-5 пар согласных звуков. Таким образом экспериментатор доказала, что у старших дошкольников с ЗПР меньше всего страдает слуховая дифференциация носовых и ротовых согласных, что можно объяснить и более ранним появлением данных слуховых дифференцировок в онтогенезе, и большей акустической противопоставленностью таких звуков.

В группе звонких - глухих согласных нарушения слуховой дифференциации наблюдается намного чаще (от 17 до 28% случаев). Общая тенденция при этом заключается в том, что в большей мере страдает слуховая дифференциация взрывных звуков по сравнению с фрикативным. Этот факт можно объяснить большей длительностью звучания фрикативных звуков (15).

В ряде экспериментов хуже всего испытуемые с ЗПР дифференцировали аффрикаты и их составляющие [ц]-[с], [ч]-[щ], [ч]-[тʰ]. Все эти пары звуков нередко заменяются и в устной речи. Наиболее трудными для слуховой дифференциации оказываются следующие пары согласных: [с]-[сʰ], [р]-[рʰ], [л]-[лʰ], Н.Х. Швачкин, В.И. Бельтюков связывали трудности дифференциации свистящих звуков [с]-[сʰ] у детей с нормальным развитием речи с особой «высотностью» этих звуков, что характерно и для детей с ЗПР.

Меньше всего, страдают различение свистящих от далеких по артикуляторным и акустическим признакам звуков, в частности, звуков [с] и [д]. Наиболее доступным для данной категории детей является узнавание гласного звука в слове, начинающемся с ударной гласной. Данное явление объясняется тем, что ударный гласный в начале слова легче фонетически выделить, так как на него не оказывает влияние предыдущий согласный, как в середине, так и в конце слова.

Выделение гласного в конце слова вызывает чуть больше затруднений у дошкольников с ЗПР, при этом дети с задержкой психического развития лучше узнают согласный в конце слова, чем согласный звук в начале слова.

Что связано с тем, что конечный согласный звук подвергается наименьшему влиянию соседних звуков.

Особые затруднения у дошкольников с ЗПР вызывает узнавание согласного в середине двух-трёхсложных слов. При этом дети испытывают особые затруднения при выделении сонорных звуков, которые были нарушены в устной речи и при различении на слух.

Наибольшую трудность для дошкольников данной категории представляет выделение согласного в двух-трёхсложных словах со стечением согласных, данный факт связан с нарушением фонематического восприятия. Значительные затруднения у дошкольников с ЗПР возникают при фонематическом анализе слов. Это относится к умениям вычленять начальный и конечный звуки из слова или в целом анализировать двух-трёхсложные слова. При этом экспериментально доказано, что дошкольники с ЗПР несколько лучше выделяют начальный ударный гласный, чем безударный. Данное явление можно объяснить тем, что ударение, способствует обособлению гласного от звучания всего слова. При вычленении последнего гласного из слова чаще всего встречаются трудности, связанные с неспособностью выделить гласного звука из структуры прямого слога, либо проявляющегося в назывании предшествующего гласному согласного звука. Н.Н. Китаева это объясняет тем, что гласный звук при произнесении редуцируется и подвергается влиянию предыдущего согласного, потому и воспринимается ребенком как призвук предшествующего согласного (14).

При исследовании сформированности сложных форм фонематического анализа было установлено, что дошкольники с задержкой психического развития не владеют этими формами, даже при организации необходимой коррекционной работы. Одной из причин несформированности действия по выделению последовательности звуков в слове и умения сознательно и правильно ориентироваться в элементах слова Л.Ф. Спинова (23) называет недоразвитие фонематического восприятия.

Р.И. Лалаева также указывала на то, что фонематический анализ у детей с ЗПР находится на значительно более низком уровне, чем у детей с нормальным психическим развитием. У них недостаточно сформированы все формы фонематического анализа, как простые, так и особенно сложные формы звукового анализа (11, 264).

Известно, что у дошкольников с ЗПР часто к началу обучения не сформированы в достаточной мере основные мыслительные операции – анализ, синтез, обобщение. Они не умеют ориентироваться в задаче, не способны спланировать свою. С такими особенностями развития мышления связана недостаточность развития фонематического синтеза слов. И.А. Смирнова пишет, что фонематический синтез направлен на воссоздание слова из разрозненных фонем. Он предполагает, прежде всего, способность к слоогобразованию, по сути, переводу фонем в аллофоны (16).

Задача звукового анализа и синтеза слов перед ребенком сама по себе никогда не встанет, так как для общения с окружающими не нужно уметь разбивать слово на составляющие его звуки. Необходимость умения осознанно анализировать звуковой состав, синтезировать слова из разрозненных фонем возникает только при обучении грамоте, и вызвана она спецификой звуко - буквенного письма, заключающейся в возможности точно записать речь, пользуясь для этого умением определять последовательность звуков в слове. Л.Е. Журова пишет: «При обучении грамоте, следует обучать ребенка умению разбивать нашу речь именно на звуки» (13, 96). Это означает, что развитие фонематического анализа и синтеза у дошкольников - задача для педагогов, работающих с детьми как с нормальным психическим и речевым развитием, так и с дошкольниками с задержкой психического развития.

При этом современные исследователи в фонематическом развитии детей с ЗПР выявляется несколько состояний, с учетом которых и строится коррекционно-педагогическая работа:

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

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

– при глубоком фонематическом недоразвитии ребенок «не слышит» звуков в слове, не различает отношения между звуковыми элементами, неспособен выделить их из состава слова и определить последовательность (16,371).

Таким образом, анализ теоретических источников по вопросу изучения особенностей развития фонематических процессов у старших дошкольников с ЗПР позволил сделать выводы:

– у детей с ЗПР недостаточно сформирована направленность на звуковую сторону речи, замедлен темп восприятия структуры слова, нарушена точность фонематического восприятия;

– у детей этой категории слабо развиты фонематический анализ и синтез;

– нарушения фонематического анализа у детей с ЗПР усугубляются недостаточной сформированностью слуховой произносительной дифференциации звуков речи. У этих детей обнаруживается неточность слуховой дифференциации звонких и глухих, твердых и мягких, свистящих и шипящих, аффрикат и звуков, входящих в их состав;

– несформированность фонематических представлений дошкольников с ЗПР связана с недоразвитием таких фонематических процессов как фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез. Так как фонематические представления формируются на их основе.

1.3 Методические аспекты работы по развитию фонематических процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития

Основной целью организации коррекционно-педагогической работы по развитию фонематических процессов у детей ЗПР является создание оптимальных условий, направленных на преодоление имеющихся речевых нарушений и предупреждение появления других, с учетом структуры заболевания и психологических особенностей дошкольников. Своевременная организация коррекционного воздействия является основным фактором, обуславливающим социальную адаптацию проблемного ребенка. Логопедическая работа с детьми, страдающими ЗПР, описывается в работах многих исследователей и практиков. Современная коррекционная педагогика рекомендует строить работу с детьми с ЗПР, опираясь на концепцию коррекционно-развивающего обучения, разработанную С.Г. Шевченко (30). В ней указано: «Система коррекционно-развивающего обучения - форма дифференциации образования, позволяющая решать задачи своевременной активной помощи детям с трудностями в обучении и в адаптации к школе. Эта форма дифференциации возможна при обычной традиционной организации учебно-воспитательного процесса, но более эффективна при создании специальных классов и групп коррекционно-развивающего обучения» (24, 4). Во многих работах С.Г. Шевченко представлены вопросы организации коррекционно-развивающего воспитания и обучения старших дошкольников с ЗПР, программы по ознакомлению детей с окружающим миром и развитию речи, по ознакомлению с художественной литературой, по развитию речевого (фонематического) восприятия и подготовке к обучению грамоте, по развитию элементарных математических представлений. Программы построены на основе преемственных связей между дошкольным и начальным звеньями системы непрерывного образования (30). На

сегодняшний день существуют современные программы и пособия, в соответствии с которыми организуется обучение дошкольников с ЗПР:

– «Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста» (автор Г.В. Фадина, 2004 г.) (26).

– Третья часть программы «Подготовка к школе детей с задержкой психического развития» (автор Шевченко С.Г., 2004 г.) - «Программа дошкольного курса развития речевого (фонематического) восприятия и подготовки к обучению грамоте (автор -Р.Д. Триггер, 2004 г.) (30).

– «Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием» (авторы: Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, 1993 г.).

Коррекционно-педагогическая работа, представленная в программах, строится с учетом определенных дидактических принципов. В исследованиях Г.В. Фадиной представлены рекомендации по учету следующих принципов:

– единства диагностики и коррекции. Наблюдение за динамикой развития ребенка с ЗПР в условиях целенаправленной коррекционной работы имеет важное значение для определения путей, методов и конкретного содержания на различных этапах обучения и воспитания;

– этиопатогенетического подхода, с помощью которого определяется этиология, механизмы и структура дефекта при том или ином варианте ЗПР, что является основой для выбора оптимальной коррекционно-развивающей программы;

– комплексного подхода. Диагностическая часть программы включает медицинское, психологическое, педагогическое, логопедическое исследования ребенка с ЗПР, что позволяет прогнозировать его дальнейшее развитие в условиях адекватной педагогической коррекции;

– динамичного изучения (согласно концепции Л.С. Выготского о двух уровнях интеллектуального развития ребенка - актуальном и потенциальном). Характер совместной деятельности ребенка со взрослым

при усвоении новых способов, действий позволяет определить зону ближайшего развития, а значит и обучаемость;

– качественного анализа результатов обследования. Применение критериально-ориентированных методик позволяет определить уровень интеллектуально-эмоционального развития детей с ЗПР и отграничить данный вариант недоразвития от сходных состояний;

– учета закономерностей онтогенетического развития при организации коррекционно-педагогической работы. Важно выявить качественное своеобразие психического развития детей с ЗПР, определить их уровень, чтобы выявить полноценную базу для коррекции и дальнейшего развития;

– единства коррекции и развития. Это значит, что решение о необходимости коррекционной работы принимается только на основе психолого-педагогического анализа внутренних и внешних условий развития ребенка. В качестве основных условий развития можно назвать следующие:

- а) максимальная реализация возрастных возможностей ребенка,
- б) развитие индивидуальных особенностей ребенка,
- в) создание благоприятного, эмоционального положительного фона, который определяется, прежде всего, продуктивным общением;

– единства возрастного и индивидуального в развитии ребенка. Это означает индивидуальный подход к ребенку в контексте его возрастного развития;

– деятельностный принцип осуществления коррекции. Этот принцип определяет выбор средств, путей и способов достижения поставленной цели. Деятельностный принцип основан на признании того, что именно активная деятельность ребенка является движущей силой развития, что ведущая деятельность в наибольшей степени способствует развитию ребенка (26, 49).

В работах Н.Е. Стребелевой рассматриваются принципы:

- принцип развивающего обучения, основывающийся на положении о ведущей роли обучения в развитии ребенка и формировании «зоны ближайшего развития»;
- принцип единства диагностики и коррекции отклонений в развитии;
- принцип учета соотношения первичного нарушения и вторичных отклонений в развитии ребенка;
- принцип генетический, учитывающий общие закономерности развития применительно к воспитанию и обучению детей с отклонениями;
- принцип коррекции и компенсации, требующий гибкого соответствия коррекционно-педагогических технологий и индивидуально-дифференцированного подхода к характеру нарушений у ребенка, их структуре и выраженности;
- деятельностный принцип, определяющий подходы к содержанию и построению обучения с учетом ведущей для каждого возрастного периода деятельности, в которой «вызревают» психологические новообразования, определяющие личностное развитие ребенка;
- принцип раннего начала коррекционно-педагогического воздействия (24).

В работах Н.Ю. Боряковой, М.А. Касицыной (3), Н.Е. Стребелевой (25), Г.В. Фадиной (26), С.Г. Шевченко (30) и др. определяются основные направления коррекционно-педагогической работы с детьми с ЗПР по развитию фонематических процессов. Е.В. Мальцева рекомендует организовывать коррекционно-педагогическую работу по следующим направлениям:

- развитие мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения;
- развитие зрительного восприятия, анализа, зрительной памяти;
- формирование пространственных представлений;
- развитие слухового восприятия, внимания, памяти;

- коррекция нарушений моторного развития, особенно нарушений ручной и артикуляторной моторики;
- коррекция нарушений звукопроизношения, искажений звукослоговой структуры слова;
- развитие лексики (обогащение словаря, уточнение значения слова, формирование лексической системности, структуры значения слова, закрепление связей между словами);
- формирование морфологической и синтаксической системы языка;
- развитие фонематического анализа, синтеза, представлений;
- формирование анализа структуры предложений;
- развитие коммуникативной, познавательной и регулирующей функции речи (17).

Н.Ю. Борякова и М.А. Косицына предлагают строить работу по блокам.

- I – диагностический,
- II – физкультурно-оздоровительный,
- III – воспитательно-образовательный,
- IV – коррекционно-развивающий,
- V – социально-педагогический.

Каждый из перечисленных блоков имеет свои цели, задачи, содержание, которые реализуются с опорой на основные линии развития ребенка, представленные в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (физическое развитие, социально-коммуникативное развитие, познавательное развитие, речевое развитие, художественно-эстетическое развитие) (3).

Интересны исследования в этой области Г.Г. Голубевой. Она пишет: «Несформированность психофизиологических предпосылок развития фонетической стороны речи на сенсомоторном уровне, взаимообусловленность речевых и неречевых процессов, особенности

структуры и механизмов фонетических нарушений определяют основные направления коррекционного воздействия: развитие речеслухового восприятия и фонематических функций, тонкой и артикуляторной моторики; коррекция нарушений звукопроизношения; развитие интонационной выразительности речи у дошкольников с ЗПР» (8,4). Г.Г. Голубева при организации логопедической работы с детьми с ЗПР рекомендует учитывать специфику содержания и методов, которые, по её мнению, определяет целый ряд особенностей.

1. Возрастные, характерологические особенности дошкольников с ЗПР, их эмоциональная пассивность предусматривают проведение с ними подготовительных занятий с введением увлекательных для ребенка игровых ситуаций, направленных на создание положительного и заинтересованного отношения к занятиям, желания заниматься и поддерживать активный речевой и эмоциональный контакт с логопедом.

2. Присущая детям с ЗПР сниженная познавательная активность определяет необходимость использования на логопедических занятиях тех видов заданий, при осуществлении которых она достаточно высока. Это требует применения в процессе логопедической работы достаточно большого количества наглядного материала. Наряду с опорой на принцип постепенного перехода от простого к сложному целесообразно использовать возбуждающий познавательную активность, метод контрастности заданий (по П. Я. Гальперину).

3. Для детей с ЗПР характерны повышенная утомляемость и истощаемость психических процессов, неспособность к волевому и психическому напряжению, отказ от деятельности в случае неудач при выполнении заданий. В связи с этим дошкольникам с ЗПР рекомендуется предлагать доступные по сложности и объему задания, не требующие длительного умственного напряжения и протекающие в условиях частого переключения на практическую деятельность.

4. Нарушение целенаправленности и произвольности действий у детей с ЗПР связано с несформированностью регулирующей функции речи (В.И. Лубовский). С целью усиления речевого контроля за точностью выполнения заданий у дошкольников с ЗПР необходимо использовать речевое планирование деятельности, выполнение заданий под комментариев логопеда либо в сочетании с собственной речью ребенка, заключительный анализ итогов работы.

5. Для дошкольников с ЗПР характерно нарушение смыслообразующей функции. При осуществлении ими сознательно регулируемой деятельности необходимо развивать смысловую иерархию действий, т. е. для достижения заданной цели им требуется активная ориентировка в задании. Трудности осознания детьми с ЗПР предлагаемых заданий предусматривают расширение ориентировочной части:

- обязательное рассмотрение структуры материала и действия;
- выделение в материале ориентиров, а в действии – последовательности его отдельных движений;
- неоднократное повторение задания;
- предъявление простых инструкций, предусматривающих выполнение одного действия;
- использование инструкции с несколькими требованиями, предусматривающее значительное расширение ориентировочной части, использование речевого проговаривания последовательности действий, поэтапную проверку правильности ее выполнения.

Исполнительная часть задания предполагает у детей с ЗПР:

- первоначальное замедление и развернутое выполнение действий;
- опору на показ и словесные инструкции;
- осознание ребенком правильности и ошибочности произведенного действия;

– использование стимулирующей, предупреждающей и направляющей помощи логопеда (изменение условий работы, организация внимания ребенка перед выполнением задания, наводящие вопросы, аналогии, дополнительный наглядный материал и т. д.), а также помощи по просьбе ребенка.

6. Учет специфики познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы дошкольников с ЗПР, характер проявления на этой основе нарушений фонетической стороны речи вызывает необходимость расширения подготовительного этапа работы с включением направлений по формированию ряда сенсорных и психических функций, без которых невозможно добиться эффективности в логопедической работе. В связи с этим в процессе специально организованных игровых упражнений осуществляется коррекционное воздействие, направленное на развитие: слухового и зрительного восприятия, внимания, памяти; слухо-двигательного, слухо-зрительного, зрительно-двигательного взаимодействия; мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др. (8, 6).

В пособиях, опубликованных Н.И. Буковцовой и И.Н. Шапкиной, логопедическая работа предусматривает формирование у детей способности узнавать и дифференцировать неречевые звучания через специально подобранную систему игр и упражнений («Угадай, что звучало?», «Что делает Петрушка?», «У кого звучит игрушка?» и т. д.). В процессе этой работы у детей формируются также навыки слухового внимания и слуховой памяти, что в дальнейшем способствует развитию у детей умения дифференцировать звуки речи (4).

В работах Л.С. Бушуевой, система логопедической работы по формированию фонематических процессов у детей с задержкой психического развития разработана с учетом онтогенетической последовательности становления различных форм звукового анализа и синтеза и условий выделения звука (определенное положение звука в слове,

особенности произнесения звуковой серии, характер звука, количество звуков в звуковом ряду и т. д.). В связи с указанным выше, предусматривается определенная последовательность речевого материала при формировании навыка фонематического анализа и синтеза (5).

В теоретической литературе по теме исследования широко представлены работы дошкольных образовательных организаций компенсаторного и комбинированного видов, дошкольных групп, учителей - логопедов, воспитателей. В них описываются конкретные методики, технологии, методы и приемы коррекционно-педагогической образовательной деятельности, а также принципы построения развивающей предметно-пространственной среды и других условий реализации коррекционных и общеобразовательных программ.

Среди них интересны работы Н.И. Дьяковой, в них представлены занятия, игры и упражнения на развитие фонематических представлений у детей с ЗПР (10). В работах Л.Н. Блиновой разработаны физминутки и дидактический и занимательный материал к занятиям и игровым заданиям (2).

В исследовании Ежановой Е.А. и Е.А. Стребелевой описываются современные здоровьесберегающие технологии в системе дошкольного образования (11).

Выводы по первой главе

Изучив теоретическую литературу по проблеме развития фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, можно сделать выводы:

В педагогических источниках широко представлены закономерности и динамика формирования фонетических процессов в онтогенезе, раскрываются различные аспекты фонематической системы:

фонематического восприятия, фонематических представлений, фонематического анализа и синтеза.

В психологической и литературе рассматриваются современные представления о задержке психического развития старших дошкольников, раскрываются этиология, неврологическая, психологическая и речевая симптоматика, место несформированности фонематических процессов как речевого расстройства в клинико-педагогической и психолого-педагогической классификации нарушений речи, дается дифференциальная диагностика ЗПР и других нарушений развития ребенка.

В теоретических исследованиях раскрываются разные подходы к организации коррекционно-педагогической работы по развитию фонематических процессов у детей с ЗПР, разработке современных методик и технологий построения образовательной деятельности с детьми старшего дошкольного возраста в условиях дошкольных образовательных организаций различного вида.

ГЛАВА II. СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Исследование уровня сформированности фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

После анализа специальной литературы по проблеме исследования нами было организовано и проведено экспериментальное исследование. Констатирующий этап экспериментального исследования был проведен на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения (далее МДОУ) «Центр развития ребенка - детский сад № 6» поселка Пролетарский Ракитянского района Белгородской области. В исследовании принимали участие 8 дошкольников возрастной категории 5-6 лет. Экспериментальная группа – дети старшего дошкольного возраста, имеющие диагноз - задержка психического развития. Список детей экспериментальной группы с указанием диагноза и описанием социальных условий указан в приложении 1.

Цель экспериментального исследования является оценка динамики развития фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для исследования уровня сформированности фонематических процессов у старших дошкольников с ЗПР были поставлены следующие задачи:

– подобрать комплекс диагностических методик для изучения уровня развития фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР;

– проанализировать результаты исследования.

Для исследования использовалась методика «Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста» (автор Е.А. Стребелева) (25).

В исследовании выделяются три эксперимента: констатирующий, формирующий и контрольный.

Цель констатирующего этапа - определение исходного состояния развития фонематического восприятия и фонематического анализа, синтеза и представлений для разработки программы коррекционно-педагогической работы с детьми.

Обследование проводится в начале и в конце экспериментальной деятельности на индивидуальных занятиях. Основной формой образовательной деятельности является игра-путешествие «Поездка в автобусе». Игра-путешествие представлена 5 сериями диагностических заданий. Результаты обследования заносятся в протоколы (Приложение 2).

Инструкция: учитель-логопед предлагает ребенку осуществить поездку на автобусе. Педагог предупреждает что, автобус возит детей бесплатно, но чтобы ехать в нем, нужно выполнять интересные задания на остановках.

1. Первая серия диагностических заданий. Фонематический слух.

Первое задание. Цель: узнавание неречевых звуков. Логопед показывает 3 баночки, наполненные горохом, гречей и манкой, предлагает послушать и запомнить звучание каждой из них. Задание: догадайся, какая коробочка шумела, что находится в ней. Задание выполняется без зрительной опоры, с закрытыми глазами.

Второе задание. Цель: узнавание музыкальных инструментов. Сначала показать инструменты, послушать, как они звучат, а затем без зрительной опоры определить, какой музыкальный инструмент звучал (погремушка, барабан, колокольчик, дудочка).

Третье задание. Цель: восприятие ритма. Логопед отстукивает ритм, а ребенок повторяет. 1-2 2-1-2 1-2-1. Выполнение заданий оценивается в баллах.

Инструкция: отправляемся дальше, следующая остановка «Узнавайка».

2. Вторая серия диагностических заданий. Фонематическое восприятие.

Первое задание. Восприятие слова. Цель: Уметь выделять слово среди других слов, близких по звучанию, понимать смысл услышанного.

Логопед говорит: «У меня на картинке нарисован банан. Я буду называть слова, а ты будешь хлопать только тогда, когда я скажу слово банан. Банан, диван, банан, стакан, баран, банан, таран, банан». Если ребенку трудно, то называются слова, различные по звучанию. Банан, апельсин, яблоко, банан, лимон, груша, банан.

Второе задание. Повторение слогов. Цель: Уметь различать на слух слоги, близкие по звучанию. Инструкция: предложить ребенку повторить сначала слоговые цепочки из 2 слогов, если справляется, то повторяет по 3 слога. (Па-ба, па-ба-па, ко-то, ко-то-ко, си-зи, си-зи-си, ву-фу, ву-фу-ву, ку-ту, ку-ту-ку, пи-би, пи-би-пи, ма-на, ма-на-ма).

Третье задание. Навыки слогового анализа. Цель: Уметь отхлопывать и называть количество слогов в слове. Ребенку предлагается: «Хлопни столько раз, сколько слогов в слове. Мак, сок, нос, ва-та, не-бо, ру-ка, кубик, ба-тон, мо-ло-ко, са-по-ги, ма-ши-на».

3. Третья серия диагностических заданий. Фонематический анализ.

Первое задание. Выделение гласного звука среди других звуков.

Цель: Уметь выделять гласный звук среди других звуков. Ребенку говорят: «Присядь, если услышишь звук «А». «А-У-М-И-А-С-А-А-О-К-А».

Второе задание. Выделение начального гласного звука в слове.

Цель: Уметь выделять гласный звук в начале слова. Учитель – логопед говорит: «Подними правую руку вверх, когда услышишь звук «У» в начале слова. Утка, аист, улица, окна, ухо, азбука, утро».

Третье задание. Выделение конечного гласного звука в слове.

Цель: Уметь выделять гласный звук в конце слова. Топни правой ногой, если услышишь звук «И» в конце слова. Ноги, руки, мука, мост, шина, сапоги, соки, окно, тапки, яблоки. Автобус едет дальше, следующая остановка «Фигурная».

4. Четвертая серия диагностических заданий. Фонематический синтез.

Первое задание. Выделение согласного звука среди других звуков.

Цель: Уметь выделять согласный звук среди других звуков. Перед ребенком лежат геометрические фигуры: круг, квадрат, треугольник. Он выполняет задание: положи перед собой круг, если услышишь звук «М». «М-С-А-У-М-И-М-К-М-М».

Второе задание. Выделение согласного звука в начале слова.

Цель: Уметь выделять согласный звук в начале слова. Задание. Если услышишь в начале слова звук «С», то положи перед собой квадрат. Сок, мак, сумка, кот, собака, мама, сом, машина, санки, коза, слон.

Третье задание. Выделение согласного звука в конце слова.

Цель: Уметь выделять согласный звук в конце слова. Если услышишь звук «К» в конце слова, то положи перед собой треугольник. Сок, носок, душ, ток, сон, мак, лак, стол, ком, лук, стук.

Четвертое задание. Дифференциация близких по звучанию звуков.

Цель: Уметь различать близкие по звучанию звуки. Задание: - Хлопни, если услышишь звук «С» и топни, если услышишь звук «Ш» Автобус отправляется дальше. Следующая остановка «Школьная». Обследуются только дети 6-7 лет.

5. Пятая серия диагностических заданий. Фонематические представления.

Задание первое. Навыки звукового анализа и синтеза.

Цель: Уметь определять количество и последовательность звуков в слове с помощью зрительных опор. Ребенку предлагается положить столько

кружков, сколько звуков он услышал. Потом выполняет задание: «Назови звуки по порядку. АУ, УМ, ИА». Воспитанник выполняет анализ односложных слов «СОК, ЛУК, РАК, КОМ». Следующее упражнение на синтез. Логопед говорит: «У меня отдельные звуки «С», «О», «К», а ты собери звуки в слово».

Второе задание. Нахождение картинок с предметами на заданный звук. Цель: Уметь из множества картинок находить только картинки с предметами на заданный звук. Воспитаннику предлагается положить перед собой только те картинки, на которых изображены предметы, названия которых начинаются на звук «С», потом отложить слева от себя картинки, на которых изображены предметы, названия которых начинаются на звук «Л», а справа от себя картинки на звук «Р».

Третье задание. Подбор слов на заданный звук.

Цель: Уметь подбирать слова и предметы с заданным звуком. Обследуемому необходимо назвать слово, которое начинается на звук «М». При затруднении логопед сам называет несколько слов, помогая ребенку включиться в выполнение задания.

Использование игровых приемов позволяет в интересной для ребенка форме провести диагностику развития фонематического восприятия и уровня сформированности навыков звукового анализа и синтеза.

Данные обследования заносятся в таблицу. Динамика развития фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза отражается количеством баллов.

1 балл - ребенок не принимает и не понимает задание.

2 балла - ребенок принимает задание, но условия задания не понимает, ответы носят неадекватный характер, после обучения отвечает адекватно, но самостоятельно с заданием не справляется.

3 балла - ребенок принимает и понимает задание, самостоятельно его выполняет только после обучения.

4 балла - ребенок принимает и понимает условия задания, самостоятельно справляется с его выполнением.

Таким образом, по результатам подсчета баллов по всем заданиям пяти диагностических серий определяется 4 уровня оценки развития фонематических процессов:

- 1 уровень - низкий (16-31 баллов);
- 2 уровень – средний (32-47 баллов);
- 3 уровень - выше среднего (48-50 балла);
- 4 уровень – высокий (50-64 балла).

Баллы по каждой серии диагностических заданий суммируются, и определяется уровень развития фонематических процессов. Результаты обследования заносятся в итоговые таблицы. Таким образом, в таблице 2.1. «Оценка развития фонематических процессов у детей на начало эксперимента» представлены данные результатов обследования по всей экспериментальной группе.

Таблица 2.1

Оценка развития фонематических процессов у детей на начало эксперимента

| № п/п | Ф.И. ребенка | Средний показатель (В баллах) | Уровень развития фонематических процессов |
|-------|--------------|-------------------------------|---|
| 1. | Владислав Т. | 28 | Низкий |
| 2. | Артем Т. | 25 | Низкий |
| 3. | Максим М. | 39 | Средний |
| 4. | Вика А. | 35 | Средний |
| 5. | Андрей С. | 41 | Средний |
| 6. | Рома Т. | 33 | Средний |
| 7. | Даша К. | 34 | Средний |
| 8. | Алина Г. | 33 | Средний |

Анализ таблицы показал, что из восьми детей двое (25%) имеют низкий уровень развития фонематических процессов. Низкий уровень показывает, что дети не только не выполняли задания, но и не принимали

учителя-логопеда и не понимали суть его требований. Так как методика предполагала выполнение заданий пяти серий, то можно делать вывод что, дети с низким уровнем сформированности фонематических процессов не выполнили задания на оценку фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза и фонематических представлений. Так в задании на узнавание неречевых звуков двое детей (25%) не поняли сути задания. Остальные шесть детей не смогли самостоятельно дифференцировать неречевые звуки (шум в коробочках гороха, гречки и манки). В этой же серии заданий без помощи педагога все дети не смогли определить все музыкальные инструменты, звучащие за ширмой (погремушка, барабан, колокольчик, дудочка).

При выполнении серии задания на воспроизведение слов и слогов, близких по звучанию наибольшие трудности возникли во втором задании на повторение слогов. У одного ребенка (12,5%) ответ носил неадекватный характер. Остальные обследуемые (87,5%) не смогли повторить все предложенные слоговые цепочки.

Задания на звуковой анализ выполнялись на остановке «Спортивная». Наибольшая трудность возникла у многих детей (62,5%) на выделение гласного звука в конце слова (ноги, руки, сапоги и др.) с выполнением определенных физических заданий (топни правой ногой). Эти факты позволяют судить не только о несформированности фонематического анализа, но и несформированности других познавательных процессов и неумении распределять внимание, что так - же необходимо учитывать при составлении индивидуальных коррекционных программ.

У 75% детей был диагностирован средний уровень сформированности фонематических процессов. Эти дети выполняли задания во всех диагностических сериях, но только с помощью педагога. При этом, как показал анализ протокола обследования детей, средние показатели по сериям диагностических заданий так же не высокие. Из пяти заданий одно выполнено на низком уровне (средний балл - 1,9), остальные - на среднем

уровне (средний балл - 2,1). На низком уровне выполнены задания на фонематический синтез (Остановка «Школьная»). Три ребенка (37,5%) смогли составить только слова из двух звуков (ау, ум, иа), остальные (62,5%) собирали три звука в слово (сок, лук), но с помощью педагога. Задания с картинками на определенный звук выполнялись правильно, но иногда дети путали правую и левую стороны, что также характеризует несформированность других познавательных процессов.

Как видим у всех детей со средним уровнем сформированности познавательных процессов также были выявлены затруднения при различении на слух слогов близких по звучанию и в навыках звукового анализа и синтеза.

Более наглядно результаты констатирующего эксперимента по развитию фонематических процессов (восприятие, анализа, синтеза и представлений) указаны на рис.2.1 «Уровень развития фонематических процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития».

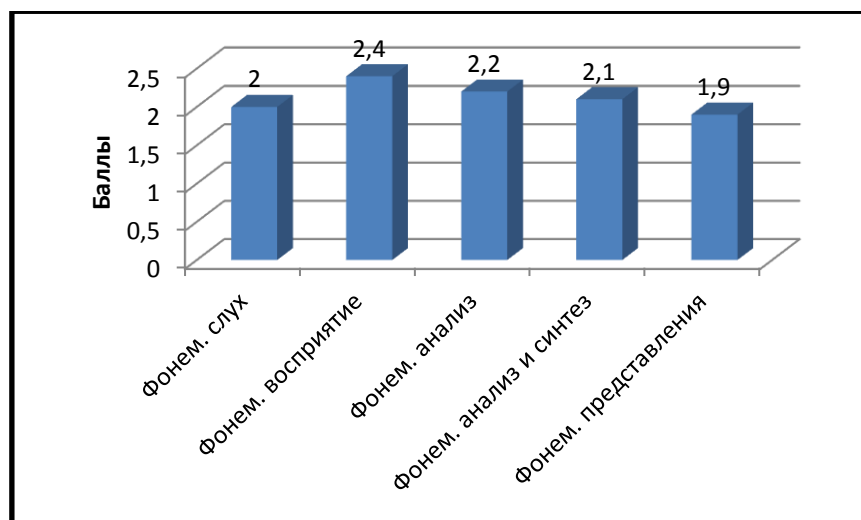


Рис 2.1 Уровень развития фонематических процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития.

По результатам констатирующего эксперимента можно сделать выводы о том, что у детей с задержкой психического развития недостаточно развиты все фонематические процессы: фонематическое восприятие, фонематический

анализ и синтез, фонематические представления. Недоразвитие фонематической стороны речи у детей с ЗПР проявляется в:

- недостаточно четкой дифференциации акустически сходных звуков;
- в значительных сложностях при выделении первого и последнего звука в слове, в определении количества и последовательности звуков в коротких словах;
- в не владении навыками звукового синтеза;
- в нарушении дифференциации понятий «звук», «буква», «слог».

К трудностям фонематического восприятия приводят неустойчивость и неумение распределять внимание, преобладание кратковременной памяти, неумение планировать свою деятельность.

2.2 Коррекционно-педагогическая работа по развитию фонематических процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития

Формирующий этап экспериментального исследования осуществлялся на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения (далее МДОУ) «Центр развития ребенка - детский сад № 6» поселка Пролетарский Ракитянского района Белгородской области. Основной целью формирующего этапа являлось разработка и апробация системы коррекционно-педагогической работы по развитию фонематических процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития. В исследовании принимали участие 8 дошкольников возрастной категории 5-6 лет. Экспериментальная группа – дети старшего дошкольного возраста, имеющие диагноз - задержка психического развития. Формирующий этап проводился в течение 3-х месяцев (октябрь, ноябрь, декабрь) 2015 года. Перспективный план по развитию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития представлен в приложении 3.

Для наибольшей эффективности проводимой нами работы по развитию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития были созданы определенные психолого-педагогические условия:

- внесены изменения в развивающую предметно-пространственную среду дошкольной образовательной организации;
- построена и апробирована система коррекционно-педагогической работы со старшими дошкольниками с ЗПР в условиях дошкольного логопедического пункта;
- организована работа по взаимодействию специалистов дошкольной образовательной организации в процессе организации коррекционно-педагогической работы со старшими дошкольниками с ЗПР.
- созданы условия для участия родителей (законных представителей) в коррекционно-педагогической деятельности по развитию фонематических процессов у старших дошкольников с ЗПР.

Организация развивающей предметно-пространственной среды

Правильно организованная предметно-пространственная развивающая среда в дошкольной образовательной организации создает возможности для успешного устранения речевого дефекта, преодоления отставания в речевом развитии и позволяет ребенку проявлять свои способности не только на занятиях, но и в свободной деятельности; стимулирует развитие творческих способностей, самостоятельности, инициативности, помогает утвердиться в чувстве уверенности в себе, а значит, способствует всестороннему гармоничному развитию личности. Развивающее предметно-пространственное пространство организовано таким образом, чтобы каждый ребенок имел возможность упражняться в умении наблюдать, запоминать, сравнивать, добиваться поставленной цели под наблюдением взрослого. На рис. 2.2 «Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды» указано материально-техническое оснащение

основных компонентов развивающей предметно-пространственной среды. При её построении учитывались требования федерального образовательного стандарта дошкольного образования (раздел 3 «Требования к условиям реализации основной образовательной программе дошкольного образования»). А именно: «Развивающая предметно-пространственная среда должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, доступной, полифункциональной, вариативной, безопасной» (18).



Рис. 2.2 Особенности организации развивающей предметно-пространственной среды

Система коррекционно-педагогической работы со старшими дошкольниками с ЗПР в рамках формирующего эксперимента была организована в условиях дошкольного логопедического пункта. В настоящее

время деятельности логопедического пункта как структурного подразделения государственного, муниципального общеобразовательного учреждения регулируется нормативным документом - Письмо Минобразования России от 01.01.01 г. № 2. Оно определяет порядок организации деятельности. Оно предписывает образовательным учреждениям строить работу логопедических пунктов на основании Положения, которое должно быть разработано в образовательной организации. Во время организации экспериментальной деятельности коррекционно-педагогическая деятельность в рамках логопедического пункта строилась на основе Положения о логопедическом пункте, разработанного и утвержденного в МДОУ «Центр развития ребенка - детский сад № 6» поселка Пролетарский Ракитянского района Белгородской области. В соответствии с этим документом коррекционно-педагогическая работа с детьми, зачисленными на занятия с учителем-логопедом в логопедическом пункте должна носить индивидуальный и подгрупповой характер. В приложении 4 представлен конспект непосредственно-образовательной деятельности по развитию фонематических процессов у старших дошкольников с ЗПР.

На начальном этапе эксперимента на каждого ребенка был составлен индивидуальный план работы. Специфика логопедической работы с детьми с задержкой психического развития, с одной стороны, обусловлена характером задержки психического развития, прежде всего снижением уровня аналитико-синтетической деятельности, с другой - особенностями речевого развития (а именно, задержкой речевого развития) и структурой речевого дефекта.

Нами выделены следующие особенности логопедической работы с детьми, имеющими задержку психического развития, которые использовались при построении коррекционно-педагогической работы:

1. В связи с тем, что у детей с ЗПР на первый план выступает задержка в развитии всех психических функций, весь процесс логопедической работы направлялся на формирование и развитие памяти, внимания, на развитие

познавательной деятельности - мыслительных операций анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования, обобщения.

2. Максимальное включение анализаторов, использование разнообразной наглядности, одна из особенностей организации логопедической работы.

В работе с такими детьми использовались схемы, речевые профили звуков, разрезная азбука, игры, карточки, игровые упражнения и игры, технические средства обучения.

3. Важное значение имел дифференцированный подход, который предполагает учет особенностей высшей нервной деятельности (например, преобладание процесса возбуждения или процесса торможения): психические особенности ребенка, его работоспособность, особенность моторного развития, уровень несформированности речи, симптоматику речевых расстройств, их механизмы и т.д.

4. Была необходимость коррекцию нарушений речи увязывать с общим моторным развитием и преимущественно тонкой ручной моторики ребенка с задержкой психического развития. Учитывая тесную связь ручной и артикуляционной моторики, в логопедические занятия включались упражнения для развития тонких движений рук, элементы логопедической ритмики.

5. Содержание логопедической работы строилось в соответствии с программой обучения грамоте для детей с задержкой психического развития и учетом возрастных психофизических особенностей.

6. Учитывая быструю утомляемость детей с ЗПР, а также неустойчивость внимания, проводилась частая смена видов деятельности, переключение детей с одной формы работы на другую.

7. Специфика познавательной деятельности детей с задержкой психического развития такова, что необходимо постепенное усложнение заданий и материала от простого к сложному, поэтому любая сложная задача всегда разлагается на простые составляющие.

8. При проведении логопедических занятий ребенку давалось в доступной форме ясное и конкретное понимание цели занятия.

9. Для эффективного усвоения материала на занятиях с детьми, имеющими ЗПР, соблюдался определенный, не слишком быстрый темп работы. Каждое задание и каждая тема отрабатывается до полного усвоения каждым учеником.

10. В связи с тем, что нарушения речи у детей с ЗПР носят стойкий характер, логопедическая работа с ними осуществляется в более длительные сроки, чем работа с нормально развивающимися детьми.

11. Несформированность контроля, слабость волевых процессов у детей с ЗПР выявила необходимость тесной связи работы учителя-логопеда, педагога-психолога, воспитателя и родителей.

Основная цель, указанная в индивидуальных планах: развитие фонематических процессов - фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений.

В индивидуальных планах отражаются основные направления коррекционно-педагогической работы:

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

- развитие зрительного восприятия, зрительной памяти, пространственных представлений

- развитие слухового восприятия, внимания, памяти;

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

- коррекция нарушений звукопроизношения, искажений звукослоговой структуры слова;

- развитие фонематического восприятия, анализа, синтеза, представлений;

– развитие коммуникативной, познавательной и регулирующей функции речи.

В индивидуальных планах развитие фонематических процессов является частью общей логопедической работы с детьми с ЗПР.

При составлении индивидуальных планов работы с каждым воспитанником учитываются темы и задачи перспективного тематического плана занятий по развитию фонематических процессов, согласованного с администрацией образовательной организации и родителями (законными представителями) дошкольников.

Опишем некоторые игры, задания и упражнения по направлениям коррекционно-педагогической работы.

Игры с мячом, направленные на развитие фонематических процессов.

1. Игры и задания на развитие фонематического восприятия:

Игровые задания и упражнения: Определение первого и последнего звука в слове, найти место звука в слове. Придумывание слов на определённый звук. Закончить слово (даётся либо один звук, либо два звука, а дети должны выбрать нужный). Разделить слово на слоги (с помощью отхлопывания слогов). Вставить в слово недостающий слог (в начале или конце слова). Выделение звука на фоне слова. Подобрать слова с определённым количеством звуков. «Какой звук убежал?» (Крот-кот-рот; лампа-лапа, и т. д.). Расставить картинки под цифрами 3, 4, 5 в зависимости от количества звуков в их названии. Предварительно картинки называются и т. д.

Серия игровых заданий с мячом:

– «Мячик мы ладошкой «стук», повторяем дружно звук». Цель: развитие фонематического восприятия, быстроты реакции, закрепление знания гласных звуков. Описание игры: детям предлагается: «Когда

услышите звук [А], стукните мячом об пол. Поймав мяч, повторите этот звук. А-У-О-У-И-О-Ы-И»

– «Гласный звук услышат ушки, мяч взлетает над макушкой». Цель: развитие фонематического восприятия, быстроты реакции, закрепление знания гласных звуков. Детям говорят: Логопед: Я буду называть гласные звуки. Подбросьте мяч, когда услышите звук [Э]. «А-У-О-Э-У-И-О-Э-Ы-И-А».

– «Стучалочка. Звуки я сказать хочу, и по мячику стучу». Цель: развитие фонематического восприятия, тренировка чёткого произношения гласных звуков. Описание игрового задания: дети и логопед садятся в круг. Мяч зажат у каждого между коленями. Логопед произносит гласные звуки, отстукивая кулаком по мячу. Дети повторяют индивидуально и хором. Звуки отрабатываются в изолированном произношении с постепенным увеличением числа повторений на один выдох, например: «А-Э-У; АА-ЭЭ-УУ; ААА- ЭЭЭ-УУУ».

– «Тихо - громко. Мы катались по горам, пели тут и пели там»

Цель: закрепление артикуляции гласных звуков, развитие фонематического восприятия, работа над силой голоса. Описание игрового задания: Пропевание заданного звука по демонстрации логопеда. Сила голоса соизмеряется с направлением движения руки. По мере движения руки с мячом вверх (на горку) сила голоса увеличивается, вниз (под горку) - уменьшается. При горизонтальном движении руки с мячом сила голоса не изменяется. В дальнейшем дети самостоятельно дают задания друг другу.

– Игровое задание с передачей мяча «Мяч передавай, слово называй». Цель: развитие фонематического восприятия, быстроты реакции. Описание игрового задания: играющие выстраиваются в одну колонну. У игроков, стоящих первыми по одному большому мячу. Ребёнок называет слово на заданный звук и передаёт мяч назад двумя руками над головой (возможны

другие способы передачи мяча). Следующий игрок самостоятельно придумывает слово на заданный звук и передаёт мяч дальше.

– Игровое задание с передачей мяча «Звуковая цепочка». «Свяжем мы из слов цепочку. Мяч не даст поставить точку».

Цель: развитие фонематических представлений, активизация словаря. Описание игрового задания: логопед называет первое слово и передаёт мяч ребёнку. Далее мяч передаётся от ребёнка к ребёнку. Конечный звук предыдущего слова - начало следующего. Например: «Весна-автобус-слон-нос-сова...»

– Игровое задание с перебрасыванием мяча «Сто вопросов - сто ответов с буквы А, И, В - и только с этой».

Цель: развитие фонематических представлений, воображения. Описание игрового задания: логопед бросает мяч ребёнку и задает ему вопрос. Возвращая мяч логопеду, ребёнок должен ответить на вопрос так, чтобы все слова ответа начинались с заданного звука, например со звука [И].

2. Игры и задания на развитие фонематического слуха, анализа и синтеза.

Игровые задания и упражнения:

– «Слушай и выбирай». Описание игрового задания: перед ребёнком разложены картинки, среди которых есть парные по звучанию, надо найти и выбрать (миска-маска, ком-дом, колено-полено).

– «Подскажи словечко». Описание игрового задания: ребёнку читают хорошо знакомое ему стихотворение (например: «Спать пора, уснул бычок...», «Уронили мишку на пол...», «Наша Таня громко плачет...»). При этом последние слова в строчках не произносятся, и ребёнку самому предлагается доказать недостающие слова.

– «Похлопаем» прохлопывание слогов путём деления слова: со-ба-ка; «Что лишнее?», взрослый произносит «на-на-па-на», ребёнок убирает лишний слог.

– Повторение за взрослым слоговых сочетаний с общим гласным или разными согласными (та-ка-па, фа-ха-ка).

– «Кто что произносит?» Описание игрового задания: ребенку предлагают воспроизвести голоса знакомых ему животных и насекомых: жук-жжжжжжжж, тигр-ррррр и т.д.

– «Похлопаем». Описание игрового задания: взрослый договаривается с ребёнком чтобы тот когда услышал например звук [И], хлопнул в ладоши и начинает произносить ряд звуков: «а-о-и» и т.д.

3. Игры и задания на развитие фонематических представлений.

– «Бусы». Цели: развивать фонематические представления, анализ, слуховое внимание, память. Описание игрового задания: после слов ведущего: Рассыпались бусы... Мы их соберем на нитку. И слово найдем. Участники игры по цепочке произносят слова - «бусинки» на определенный звук (без повторов), например: на звук [Р] - радуга-ракета-каравай-пар-рука - на звуки [Р]-[Л]- рак-лампа-нора-лук-рыба-мыло.

– «Чудесный художник». Цели: развивать фонематические представления, фонематический анализ, внимание, мелкую моторику. Описание игрового задания: нарисовать картинку на указанный звук в начале, середине, конце слова. Под картинками, исходя из уровня знаний детей, предлагается начертить схему слова в виде черты или схему слогов данного слова, в которой каждый слог обозначается дугой, и указать место изучаемого звука.

– «Зоркий глаз». Цели: развивать фонематические представления, фонематический анализ, внимание. Описание игрового задания: детям предлагается найти в окружающей обстановке предметы, в названии которых есть заданный звук, определить его место в слове.

Игры и упражнения по развитию фонематических процессов у старших дошкольников с ЗПР подробнее описаны в приложении 5.

4. Игры и задания на закрепление представлений о сенсорных эталонах. Для реализации задач этого направления организовывалась коррекционно-педагогическая работа по формированию фонематических процессов, с использованием оборудования сенсорной комнаты. Сенсорная комната является частью специально созданной развивающей предметно-пространственной среды детского сада. При её оформлении учитывались требования федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, который регламентирует специальные условия в соответствии с возрастными, индивидуальными особенностями и особыми образовательными потребностями воспитанников для получения детьми дошкольного образования.

Сенсорная комната - это особым образом организованная окружающая среда, наполненная разнообразными стимуляторами, воздействующими на органы зрения, слуха, осязания, обоняния. В рамках экспериментальной деятельности организовывалась логопедическая работа с использованием стандартного и нестандартного оборудования сенсорной комнаты.

В направлении коррекции фонематических процессов с детьми с задержкой психического развития мы применяем модули: «Настольный световой модуль с песком», «Вода», «Пузырьковая колонна», «Тактильная панель», «Тактильные дорожки».

Одним из предметов стандартного оборудования является световой модель с песком. Это несколько модернизированная модель юнгианской песочницы. В логопедической работе этого модуля кроме стандартных наборов мелких камушков, игрушек, геометрических фигур используются наборы букв и разнообразные буквенные конструкторы.

Перенос традиционных обучающих и развивающих заданий в песочницу создают акцент на тактильную чувствительность, развивают «мануальный интеллект» ребенка, а также позволяет решать самые сложные коррекционно-развивающие задачи по развитию фонематических процессов. Интересны для детей и взрослых игры и игровые упражнения и задания

«Прятки», «Слоговые дорожки», «Искатель». В них под толстым слоем песка спрятаны предметы, игрушки или защищенные картинки с дифференцируемыми звуками. Ребенок откапывает их (воздушной струей) и раскладывает на две группы.

Модуль «Вода» предполагает использование оборудования как вместе с песком, так и как отдельный элемент комнаты со специфическим материалом, который используется в таких играх, как «Водолаз» и «Два моря». В игре «Водолаз» со дна контейнера с водой ребенок достает, называет и откладывает разные игрушки, предметы с дифференцируемыми звуками. А в игре «Два моря» могут принимать участие два ребенка. Они опускает предметы или игрушки с дифференцируемыми звуками в разные моря (например, в «море [с]» и «море [ш]»).

Стимуляция зрительных и слуховых анализаторов возможна при использовании пузырьковой колонны с внешним микрофоном. Здесь дети при помощи внешнего микрофона могут регулировкой силы голоса запустить или выключить пузырьки воздуха, сменить цвет подсветки, скорость движения пузырьков или каких-либо предметов. Эти упражнения позволяют не только вырабатывать четкость в произношении звуков и слогов, но и показывают детям значимость их собственной речи. «Пузырьковая колонна» способствует развитию произвольных движений глаз, умению сосредоточиться на объекте, а также координации движений глаза. Упражнения, связанные с пузырьковой колонной в сенсорной комнате с успехом используются как зрительные тренажеры.

Оборудование таких модулей как «Тактильная панель» и «Тактильные дорожки» используется в основном для развития мелкой моторики и стимулирования пальчикового праксиса. К этим модулям подобраны серии игровых заданий с использованием чистоговорок, загадок, небольших стихотворных произведений. Кроме стандартного оборудования здесь подобраны и другие материалы на развитие мелкой моторики.

В сенсорной комнате находится музыкальное оборудование, которое является неотъемлемой частью коррекционной работы по развитию фонематического слуха.

5. Игры и задания на развитие коммуникативной, познавательной и регулирующей функции речи.

– Упражнение «Запоминай порядок». Цель: коррекция устойчивости и произвольности внимания, формирование самоконтроля, развитие способности определять эмоции. Описание работы: 5-6 человек выстраиваются в ряд. Водящий на 30 секунд поворачивается в их сторону, затем, отвернувшись, перечисляет, кто за кем стоит. Потом водит другой.

– Упражнение «Кто быстрее». Цель: коррекция устойчивости и произвольности внимания, формирование самоконтроля, развитие способности определять эмоции. Описание работы: предлагаются колонки с геометрическими фигурами. Детям надо как можно быстрее вычеркнуть часто встречающуюся геометрическую фигуру, например, квадрат. Задачу изменяют: предлагается одну фигуру зачеркнуть, а в другой - поставить определенный знак.

– Упражнение «Цветы». Цель: развитие способности определять эмоции. Описание работы: детям раздают цветы, вырезанные из цветной бумаги, в центре которых схематично изображены эмоции. Предлагается рассмотреть их и рассказать, что они чувствуют, выбрать наиболее привлекательный цветок.

– Игра «Подари нам радугу». Цель: развитие звуковых и смысловых компонентов речи. Описание задания: Ребенок рисует и раскрашивает радугу по следующим зонам: игра, занятие, друзья, воспитатель, семья, детский сад, школа, используя условное обозначение цвета.

– Игра «Маски». Цель: развитие словесно-логических операций. Описание задания: на одного ребенка надевают маску животного, но он не

знает какого. Чтобы отгадать, чья это маска, остальные дети изображают этого животного.

– Игра «Облака». Цель: развитие словесно-логических операций. Описание задания: Детям предлагаются разноцветные облака разной формы и условные обозначения цветов. Каждый ребенок выбирает себе облако по настроению.

Организация работы по взаимодействию специалистов дошкольной образовательной организации в процессе организации коррекционно-педагогической работы со старшими дошкольниками с ЗПР.

Выделение основных направлений коррекционно-педагогической работы с детьми с ЗПР позволило определить участников коррекционно-образовательного процесса, выделить их задачи и формы взаимодействия.

| Учитель - логопед | Воспитатель | Руководитель ИЗО деятельности | Инструктор по физической культуре | Педагог-психолог | Музыкальный руководитель |
|---|---|--|---------------------------------------|--|--|
| Максимальная коррекция речевых нарушений | Контроль за речью детей на занятиях и во время режимных моментов | Мотивационная установка на чистую речь | Упражнения на мышечную релаксацию | Коррекция основных психических процессов | Работа над темпо-ритмической стороной речи |
| Определение структуры и степени тяжести нарушений | Развитие мелкой моторики рук | Автоматизация звуков в спонтанной речи | Упражнения на развитие общей моторики | Консультационная помощь родителям по вопросу имеющегося нарушения | Автоматизация звуков в распевках |
| Профилактика нарушений фонематических нарушений | Индивидуальная работа с детьми во воспитанию звуковой культуры речи | Развитие мелкой моторики рук | Упражнения на координацию движений | Снятие тревожности при негативном настрое на занятия (особые случаи) | Музыкальные импровизации |
| Оказание консультативной помощи родителям | | | | | |
| Оказание методической помощи педагогам ДОУ | | | | | |

Рис. 2.3 «Формы взаимодействия педагогов коррекционно-педагогической деятельности».

Задачи взаимодействия направлены на оказание своевременной диагностической, профилактической и коррекционно-логопедической помощи.

Рассмотрим особенности взаимодействия с музыкальным руководителем. Ритмическая способность является одной из универсальных базовых способностей человека. Движения под музыку способствуют воспитанию познавательной, волевой и эмоциональной сфер личности, гармоничному физическому и художественному развитию детей, комплексных видов памяти, выразительности движений, формирует эмоциональную отзывчивость. Учитывая такие возможности, в работе

музыкального руководителя используются логоритмические упражнения, как в групповых занятиях, так и при индивидуальной работе. В музыкальные занятия включаются пальчиковые игры или массаж пальцев, упражнения, сидя и стоя, манипуляции с предметами, речевые игры и др. Все игры и упражнения проводятся по подражанию. Речевой материал предварительно не заучивается. Совместная деятельность заключается в подборе игр, записи музыки, костюмов, атрибутов. Дети с охотой играют и выполняют разные упражнения под музыку. Во время динамической паузы на занятиях дети «путешествуют» по поляне, по лесу, «плывут» по морю. Под музыку дети «превращаются» в бабочек, улиток, ветер, морские волны и др. В играх «Слон», «Медвежонок» или «Мячик» дети под музыку поют песенки и одновременно выполняют упражнения руками. В игре «Алфавит» играя под музыку, дети заучивают буквы. Чтобы легче было запомнить - элементы букв выполняются телом. Задействованы руки, ноги, голова и туловище, т.е. развивается двигательная память, которая является основной для таких детей. Представьте, сколько всего ребенок должен выполнить. Слышать музыку, вспомнить букву по порядку, как выполняется элемент этой буквы, показать ее и проговорить. Звуки и буквы проговариваются, классифицируются их на гласные и согласные. Гласные - поются, согласные - прописываются отрывисто. Детям очень нравится фантазировать, учатся правильно выражать свои мысли, дышать, слышать музыку. Кроме того, это способствует повышению уровня их самооценки, что немаловажно для детей с ЗПР.

Одной из важных проблем является формы сотрудничества учителя-логопеда и педагога-психолога в дошкольной организации. Проанализировав теоретическую и дидактическую литературу, мы пришли к выводу о недостаточной методической разработанности вопроса организации совместной работы педагога-психолога и учителя-логопеда в рамках детского сада. Также в настоящее время имеются расхождения в понимании формы организации интегрированной работы специалистов. В современной

периодической печати взаимодействие этих специалистов основывается на проведении совместных, занятий с детьми. Все конспекты построены таким образом, что есть реплики и задания учителя-логопеда, а есть части занятия, которые проводит педагог-психолог. Таким образом, два специалиста одновременно работают с детьми.

Плюсом подобной формы организации работы является то, что учитель-логопед на протяжении всего занятия контролирует звукопроизношение, а педагог-психолог в это время работает над развитием познавательных процессов. Но есть и существенный минус - нерациональное расходование рабочего времени специалистов.

Другой подход предполагает проведение отдельной, параллельной работы, но на одном лексическом материале, т.е. какие-то упражнения проводит учитель-логопед, а какие-то педагог-психолог, но с учётом одного лексического материала. Преимуществом такого подхода является более рациональное использование рабочего времени специалистов.

Интересен опыт совместной работы учителя-логопеда с инструктором по физической культуре. Если учитель-логопед развивает и совершенствует речевое общение детей, то инструктор по физической культуре на физкультурных занятиях решает задачи общего физического развития, укрепления здоровья, развития двигательных умений и навыков, что способствует формированию психомоторных функций. Особое внимание обращается на возможность автоматизации поставленных учителем-логопедом звуков, закрепления сформированных фонематических процессов путем специально подобранных подвижных игр и упражнений, разработанных с учетом изучаемой лексической темы.

В результате изучения одной темы на занятиях учителя-логопеда и инструктора по физической культуре старшие дошкольники прочно усваивают речевой материал и активно пользуются им в дальнейшем. Например. При отработке лексической темы «Домашние животные» на физкультурных занятиях используется подвижная игра «Кролики», в которой

дети закрепляют умение прыгать на двух ногах, продвигаясь вперед, а также навык деления слов на слоги. При изучении лексической темы «Профессии» используется подвижная игра «Пожарные на учении», в которой дети упражняются в умении влезания на гимнастические стенки и при этом закрепляют сформированные речевые процессы - фонематический слух и восприятие.

В подвижных играх прослеживается связь между развитием речи и формированием движений. Чем выше двигательная активность ребенка, тем интенсивнее развивается его речь, в том числе и фонематические процессы. Но и формирование движений также происходит при участии речи. Это один из элементов двигательных упражнений. Речевой ритм, особенно стихов, пословиц, поговорок, используемых на сюжетных физкультурных занятиях, способствует развитию общей координации и тонкой моторики.

С помощью стихотворной речи вырабатываются правильный темп речи, ритм дыхания, развиваются фонематический слух, речевая память; стихотворная форма всегда привлекает детей своей живостью, эмоциональностью, без специальных установок настраивая детей на игру.

Формы взаимосвязи учителя-логопеда и воспитателей группы широко представлены в педагогической и методической литературе. Это: беседы, консультации, совместная работа по составлению планов, программ, рекомендаций, наглядная информация и др. Все эти формы были использованы нами во время организации данного исследования. Консультация учителя-логопеда для педагогов по работе в данном направлении представлена в приложении 6.

Участие родителей (законных представителей) в коррекционно-педагогической деятельности по развитию фонематических процессов у старших дошкольников с ЗПР. Федеральным законом «Об образовании» в Российской Федерации» (ст. 44) предусматривается: «Родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми

другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» (27, 69).

Поэтому перед нами встала задача вовлечения семей детей в коррекционно-педагогическую работу. Это важно потому что, в специальной поддержке нуждаются не только воспитанники, но и их родители. Многие из которых не знают закономерностей психического развития детей и часто дезориентированы в состоянии развития своего ребенка. Их пугает диагноз «Задержка психического развития». Они не видят разницы между ЗПР, умственной отсталостью и психическим заболеванием. К тому же, по статистическим данным, среди родителей детей с ЗПР довольно много родителей с пониженной социальной ответственностью. Поэтому нами были подобраны формы работы по сотрудничеству с родителями. В дошкольной педагогике выделяются следующие: коллективные формы, индивидуальные и формы наглядного информационного обеспечения.

Во время проведения формирующего эксперимента были оправданными формы взаимодействия представленные на рис. 2.4. «Формы взаимодействия с семьями воспитанников».

При реализации задач всех форм взаимодействия с родителями (законными представителями) необходимо тщательное планирование действий педагогов и крайняя корректность в общении с семьей.

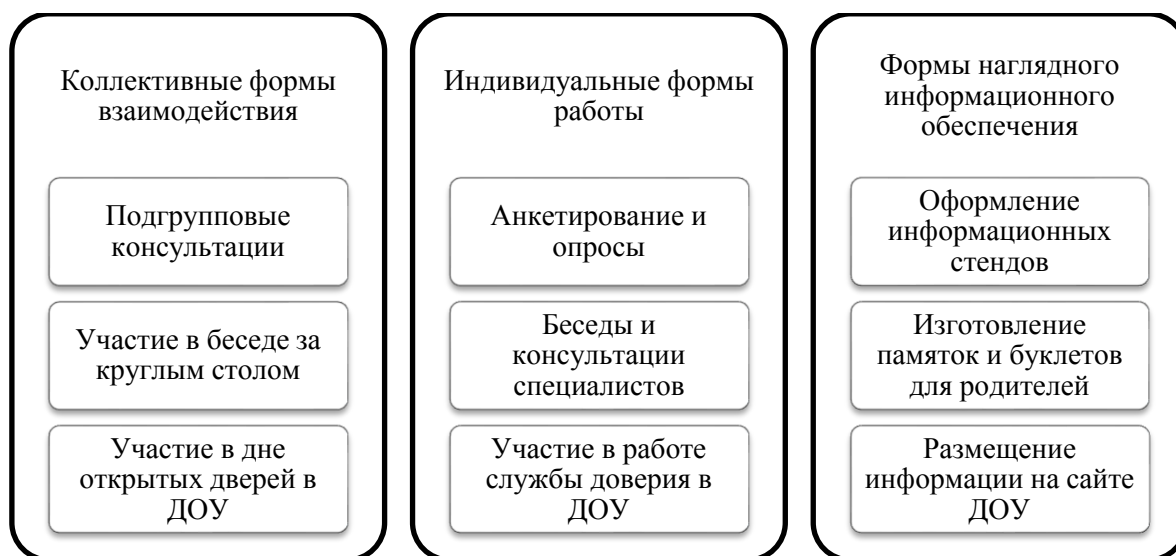


Рис.2.4 Формы взаимодействия с семьями воспитанников

Наиболее интересными и эффективными являются коллективные формы, основанные на диалоге с родителями и их непосредственном включении в образовательный процесс. Одной из таких форм работы, по нашему мнению является день открытых дверей. При организации дня открытых дверей мы использовали методику, разработанную О.И. Давыдовой, Л.Г. Богославец, А. А. Майерт (9). Они указывали на то, что здесь познавательное начало как бы скрыто за внешней видимостью обычного знакомства с жизнью детей. Подготовка к открытому просмотру образовательной деятельности для родителей включает отбор деятельности с детьми для наблюдения и тщательное обдумывание сведений, сообщаемых присутствующим. Объяснения для родителей даются в начале (вступительная беседа) и в конце как заключение. Они излагаются последовательно и в доступной для родителей форме. В процессе просмотра образовательной деятельности родители видят необходимость и эффективность организации коррекционно-педагогической работы с детьми. При этом важно довести до сознания родителей, что занятия с ребенком (по развитию фонематических процессов) помогут ему достичь лучших результатов в том случае, если будут к ребенку предъявляться одинаковые требования как со стороны педагогов, так и родителей.

Устный журнал, в настоящее время трудно назвать нетрадиционной формой, но интерес к этой форме работы, как у педагогов, так и у родителей не ослабевает. Это связано с тем, что на одном мероприятии можно обсудить самые разные проблемы с разными специалистами, работающими с детьми с ЗПР. Устный журнал состоит из 3-6 страниц или рубрик, по длительности каждая занимает от 5 до 10 мин. Например, рубрику: «Это интересно знать», «Ритмическая гимнастика», «Развитие фонематического слуха в домашних играх», «Советы специалиста» и др. Родителям заранее предлагается литература для ознакомления с проблемой, практические задачи, вопросы для обсуждения.

В проведении круглых столов реализуется принцип партнерства, диалога, родителям предлагают подписать «визитку», приколоть ее на груди. Диалог происходит в непринужденной форме, родители делятся опытом общения с детьми с задержкой психического развития в домашних условиях.

Учитывая занятость родителей, используются и такие индивидуальные формы общения с семьей, как «Родительская почта» и «Телефон доверия».

Любой член семьи имеет возможность в короткой записке высказать собственное мнение по организации дошкольного образования для своего ребенка, обратиться за помощью к конкретному специалисту и т.п. Телефон доверия помогает родителям анонимно выяснить какие-либо значимые для них проблемы, предупредить педагогов о замеченных необычных проявлениях детей.

Интересной формой взаимодействия с семьей является и библиотека игр, организуемой в логопедическом кабинете. Поскольку игры требуют участия взрослого, это вынуждает родителей общаться с ребенком. Если традиция совместных домашних игр прививается, в библиотеке появляются новые игры, придуманные взрослыми вместе с детьми. Положительной стороной этой формы является то, что участникам не навязывается готовая точка зрения, их вынуждает думать, искать соответствующий выход из ситуации. Консультация для родителей по развитию фонематических процессов у детей ЗПР представлена в приложении 7.

Как видим, только совместные усилия педагогов дошкольной организации и родителей (законных представителей) позволяют в полной мере решать задачи развития фонематических процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития.

2.3 Анализ эффективности коррекционно-педагогической работы по развитию фонематических процессов у старших дошкольников с задержкой психического развития

По окончании формирующего эксперимента нами был проведен контрольный этап исследования, целью которого являлось определить эффективность реализованной нами системы приемов по развитию фонематических процессов у детей с задержкой психического развития в ходе коррекционно-педагогической работы.

Таблица 2.2

Результаты коррекционно-педагогической работы с детьми с ЗПР

| № п/п | Ф.И. ребенка | Средний показатель (В баллах) | Уровень развития фонематических процессов |
|-------|--------------|-------------------------------|---|
| 1. | Владислав Т. | 37 | Средний |
| 2. | Артем Т. | 33 | Средний |
| 3. | Максим М. | 54 | Выше среднего |
| 4. | Вика А. | 51 | Выше среднего |
| 5. | Андрей С. | 51 | Выше среднего |
| 6. | Рома Т. | 44 | Средний |
| 7. | Даша К. | 45 | Средний |
| 8. | Алина Г. | 45 | Средний |

На этом этапе были использованы те же методы диагностики развития фонематических процессов у старших дошкольников и организационные аспекты, что и на констатирующем этапе экспериментальной деятельности. Результаты контрольного этапа эксперимента представлены в приложении 2 и в таблице 2.2 «Результаты коррекционно-педагогической работы с детьми с ЗПР».

Таблица 2.3

Динамика развития фонематических процессов у детей с ЗПР

| | Уровни развития фонематических процессов | | | | | | | |
|---------------------|--|----|---------|------|---------------|------|---------|---|
| | Низкий | | Средний | | Выше среднего | | Высокий | |
| | чел. | % | чел. | % | чел. | % | чел. | % |
| Начало эксперимента | 2 | 25 | 6 | 75 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Конец эксперимента | 0 | 0 | 5 | 62,5 | 3 | 37,5 | 0 | 0 |

Для нашего исследования важно оценить динамику развития всех видов фонематических процессов. Эти сведения представлены в таблице 2.4 «Динамика развития фонематических процессов».

Таблица 2.4

Динамика развития фонематических процессов

| | Остановка «Шумелки» (Фонематический слух) | Остановка «Узнавайка» (Фонематическое восприятие) | Остановка «Спортивная» (Фонематический анализ) | Остановка «Школьная» (Фонематический анализ и синтез) | Остановка «Фигурная» (Фонематические представления) |
|---------------------|---|---|--|---|---|
| Начало эксперимента | 2 (средний) | 2,4 (средний) | 2,2 (средний) | 2,1 (средний) | 1,9 (низкий) |
| Конец эксперимента | 2,6 (средний) | 2,9 (средний) | 3,1 (выше среднего) | 2,8 (средний) | 2,8 (средний) |

Более наглядно динамику развития фонематических процессов у детей с ЗПР, как результата коррекционно-педагогической деятельности, можно увидеть на диаграмме рис. 2.5 «Динамика развития фонематических процессов у детей с ЗПР».

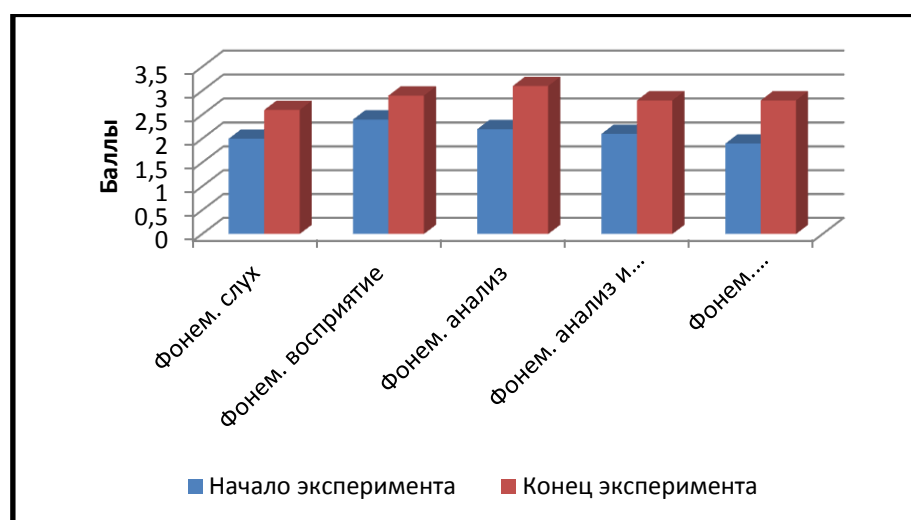


Рис. 2.5 Динамика развития фонематических процессов у детей с ЗПР

Анализируя результаты проведённого контрольного этапа исследования после коррекционно-развивающих занятий, можно констатировать следующее.

Для оценки динамики развития фонематического слуха проводились задания на узнавание неречевых звуков, различение музыкальных инструментов и восприятие ритма. К концу экспериментальной деятельности все дети выполнили задания, при этом один ребенок показал высокий уровень развития фонематического слуха, четыре ребенка задания на восприятие ритма и узнавание музыкальных инструментов выполнили на уровне выше среднего. Средние показатели по трем заданиям на начало эксперимента (2,0 балла) и конец исследования (2,6 балла) в разделе «Развитие фонематического слуха» относятся к среднему уровню. Что позволяет говорить, что фонематический слух у детей развит на допустимом уровне и приближен к норме.

Три задания второй серии предлагались для оценки и формирования фонематического восприятия. К концу экспериментальной деятельности средний уровень выполнения заданий на умение выделять слова с заданным звуком и выделение слогов в словах был выше среднего. Второе задание на повторение слогов было выполнено всеми обследуемыми на среднем уровне. Средний балл, в сравнение с началом эксперимента увеличился на 0,5, но также остался на среднем уровне.

На оценку фонематического анализа предлагались задания на выделение звуков в слове (начале, середине, конце). В начале эксперимента некоторые дети (25%) не справлялись с заданиями на выделение нужного звука в конце слова, а пять детей (62,5%) задание на выделение нужного звука в середине слова выполнили только с помощью педагога. К концу исследования общий показатель по трем заданиям составил 3,1 балла, это уровень – выше среднего.

Это показатель позволяет говорить о положительной динамике (динамика составила 0,9 балла) в развитии фонематического анализа.

Задания на фонематический синтез оказались для детей самыми трудными, хотя методикой предусматривалось только односложные слова (2-3 звука). И хотя низкого уровня не было диагностировано к концу эксперимента, но 2 детей с заданием самостоятельно не справились, а 2 дошкольника выполнили задание на уровне выше среднего, остальные 4 ребенка на среднем уровне, что означает, что задние не было выполнено полностью самостоятельно.

Анализ результатов раздела «Развитие фонематических представлений» позволил нам так же увидеть динамику развития от низкого уровня к среднему – 0,9 балла. Выполненные задания на оценку фонематического представления позволяли судить о способности воспринимать каждый речевой звук в различных вариантах его звучания как тождественный себе. Отсутствие высоких уровней развития этого процесса можно объяснить тем, что развитие фонематической сферы у детей с ЗПР в силу особенностей носит замедленный характер.

Развитие таких фонематических процессов, как фонематический слух и фонематическое восприятие упущены в сензитивные периоды на более ранних этапах онтогенеза, поэтому в старшем дошкольном возрасте приходится «догонять», корректировать развитие этих функций до уровня возрастной нормы. Этот процесс не может быть осуществлен за короткий временной период, ограниченный сроками коррекционной работы в рамках формирующего эксперимента. А развитие фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений должно быть продолжено до конца пребывания в дошкольной организации, а возможно и потребуются продолжать процесс коррекции в период начального обучения в школе.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что коррекционно-педагогическая работа имела свою специфику, основной характеристикой которой являлся крайне низкий темп продвижения по всем показателям развития фонематических процессов.

Среди положительных изменений, произошедших в результате коррекционно-педагогической работы можно отметить следующее:

- дети более позитивно стали относиться к выполнению любых заданий учителя-логопеда, с интересом участвовали в групповой и индивидуальной работе;

- дети узнавали неречевые звуки и дифференцировали их. Множественные исправления были обнаружены в выполнении действий на восприятие ритма;

- сократилось общее количество ошибок на фонематический анализ при выделении гласных и согласных звуков, но это сокращение не было столь значительным, чтобы говорить о продвижении этих детей на более высокий уровень;

- при выполнении заданий на фонематический синтез дети в основном справлялись с работой со словами из 2 звуков, но допускали ошибки в словах из 3 и более звуков.

Выводы по второй главе

В ходе констатирующего эксперимента нами были подобраны диагностические методики, которые позволили изучать особенности развития фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста.

По итогам проведенного обследования, было выявлено, что у детей с ЗПР развитие фонематических процессов находится в основном на среднем и низком уровне.

Было определены основные направления коррекционно-педагогической работы по коррекции фонематической стороны речи старших дошкольников с ЗПР.

В соответствии с этими направлениями проводилась коррекционно-педагогическая работа с детьми в течение трех месяцев по разработанному учителем-логопедом перспективному плану, где были подобраны лексические темы, разработаны индивидуальные планы для работы с детьми, подобраны игры и игровые упражнения и задания.

Педагогическое воздействие при задержке психического развития является длительным, поэтому нельзя говорить о достижении каких-то определенных результатов за такой короткий промежуток времени.

Однако анализируя данные контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что за указанный период времени нам удалось реализовать задачи формирующего эксперимента, то есть у детей повысился уровень развития фонематических процессов, а, следовательно, и общий уровень речевого развития детей с задержкой психического развития.

В целом, можно говорить, что предложенная нами система работы по развитию фонематических процессов старших дошкольников с ЗПР оказалась достаточно эффективной. Полученные на контрольном этапе эксперимента данные позволяют говорить о подтверждении выдвинутой нами гипотезы о том, что эффективность системы работы определяется при соблюдении следующих психолого-педагогических условий:

- в развивающую предметно-пространственную среду дошкольной образовательной организации внесены изменения необходимые для работы с детьми с ЗПР;

- построена система коррекционно-педагогической работы со старшими дошкольниками с ЗПР в условиях дошкольной образовательной организации;

– организована работа по взаимодействию специалистов дошкольной образовательной организации в процессе организации коррекционно-педагогической работы со старшими дошкольниками с ЗПР;

– созданы условия для участия родителей (законных представителей) в коррекционно-педагогической деятельности по развитию фонематических процессов у старших дошкольников с ЗПР.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате теоретического исследования было установлено, что неуклонный рост числа детей с задержкой психического развития, в последние десятилетия представляет собой особенно актуальную проблему и имеет важное социально-психологическое, психолого-педагогическое, нравственно-этическое значение в отечественной науке. Многочисленные исследователи, занимающиеся изучением детей с ЗПР, отмечают, что у детей

этой категории имеют место все нарушения речи, наблюдающиеся у детей с нормальным интеллектом, в том числе задержка развития фонематических процессов. По проблеме изучения особенностей развития фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР были изучены исследования Р.И. Лалаевой, Е. В. Мальцевой, С.Г. Шевченко, В. А. Ковшикова, Ю.Г. Демьяновой, Е.А. Стребелевой и др.

На основании изученной литературы была дана характеристика детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и рассмотрены методики по изучению особенностей развития у них фонематических процессов. Наиболее интересной мы посчитали методику, предложенную Е.А. Стребелевой. С детьми экспериментальной группы был проведен констатирующий эксперимент, который показал, что обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, дети с ЗПР имеют некоторые особенности в развитии фонематических процессов: фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза, фонематического представления. Недоразвитие фонематической стороны речи у детей с ЗПР проявляется в: недостаточно четкой дифференциации акустически сходных звуков; в значительных сложностях при выделении первого и последнего звука в слове, в определении количества и последовательности звуков в коротких словах; не владении навыками звукового синтеза; в нарушении дифференциации понятий «звук», «буква», «слог».

С учетом закономерностей онтогенеза и выявленных механизмов фонематики были выделены несколько направлений работы: внесение изменений в развивающую предметно-пространственную среду дошкольной образовательной организации; построение системы коррекционно-педагогической работы со старшими дошкольниками с ЗПР в условиях дошкольной образовательной организации; организация работы по взаимодействию специалистов дошкольной образовательной организации в процессе организации коррекционно-педагогической работы со старшими

дошкольниками с ЗПР; создание условий для участия родителей (законных представителей) в коррекционно-педагогической деятельности по развитию фонематических процессов у старших дошкольников с ЗПР.

Коррекционно-педагогическая работа по развитию фонематических процессов у детей с ЗПР осуществлялась параллельно с совершенствованием у них неречевых психических функций, коммуникативных и эмоциональных процессов. Поэтому процесс развития фонематических процессов основывался на системном подходе, с учетом возрастных и психофизических особенностей детей старшего дошкольного возраста. А так же с учетом общих дидактических принципов (доступности, наглядности, конкретности, постепенном усложнении материала) и принципов коррекционной работы.

Предложенные в исследовании игры, упражнения, речевые задания возможно использовать не только в коррекционно-педагогической работе учителя-логопеда, но и на занятиях воспитателей и специалистов дошкольной организации, так - же ими могут пользоваться родители.

По результатам контрольного эксперимента можно сделать вывод, что разработанная нами система по развитию фонематических процессов у старших дошкольников с ЗПР, используемая в формирующем эксперименте, повысила эффективность логопедического обучения, что и подтверждает правильность выдвинутой гипотезы.

Список использованных источников

1. Бельтюков, В.Н. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе [Текст] / В.Н. Бельтюков: Вопросы психологии. №5 1984 с. 12-15
2. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития [Текст]: учеб. пособие / Л.Н. Блинова. - М.: НЦ ЭНАС, 2001. - 136 с.
3. Борякова, Н.Ю., Психолого-педагогическое обследование детей с задержкой психического развития в условиях специального детского сада

[Текст] / Борякова, Н.Ю., М.А. Касицына, Журнал «Коррекционная педагогика», 2003 - №2

4. Буковцова, Н.И. Методические рекомендации для педагогов, специалистов образовательных учреждений, родителей. Развитие фонематического слуха в системе коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Н.И. Буковцова, И.Н. Шапкина - М., 2000

5. Бушуева, Л. С. Игра как средство развития фонематического слуха [Текст] / Л. С. Бушуева // Начальная школа плюс До и После. - 2007. - № 3. - с. 38-42.

6. Волкова, Л.С. Логопедия [Текст] / Л.С. Волкова, - М.: Просвещение, 1989,- 528 с.

7. Гвоздев, Н.А. Вопросы изучения детской речи [Текст] / Н.А. Гвоздев. СПб.: Детство-Пресс, 2007. - 187 с.

8. Голубева, Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников [Текст] / Г.Г. Голубева // Методическое пособие. - СПб.: Союз, 2000.

9. Давыдова, О.И. Работа с родителями в детском саду [Текст] / О.И. Давыдова, Л.Г. Богославец, А.А.Майер // Этнопедагогический подход. - М.: Сфера, 2005. - 144 с. - (Приложение к журналу «Управление ДОУ»).

10. Дьякова, Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников [Текст] / Дьякова Н.И. - М.: Сфера, 2010. - 64 с.

11. Екжанова, Е. А. Специальная психология и коррекционная педагогика [Текст] // Учебная программа курса / Е. А. Екжанова. - М., 2000.

12. Жинкин, Н.И. Механизмы речи [Текст] / Н.И. Жинкин. - М.: АПН РСФСР, 1958. - 378 с.

13. Журова, Л. Е. Обучение грамоте в детском саду [Текст] / Л. Е. Журова. - М.: Педагогика, 1978.

14. Китаева, Н. Н. Состояние фонематического анализа у старших дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / Н.Н. Китаева //

Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина,
№ 4 том 3 // 2011 Коды ГРНТИ: 14 - Народное образование. Педагогика

15. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития [Текст] / Р.И. Лалаева. - М.: ВЛАДОС, 2004 - 303 с.

16. Лубовский, В.И. Специальная психология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И.Солнцева и др. -2-е изд., испр. - М.: Академия, 2005. - 464 с.

17. Мальцева, Е.В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития [Текст] / Е.В. Мальцева // Дефектология. 1990. №6. - с.10-18.

18. О разработке Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (приказ Минобрнауки России от 30.012013 № 57). [Текст]: вестник образования России. 2013. - № 10. - 33 с.

19. Подготовка к обучению грамоте детей 4-7 лет. Программа. Методические рекомендации [Текст] / Л.Е. Журова. – М.: Вентана-Граф, 2013.- 32 с.

20. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / под ред. В.И. Селиверстова. - М.: ВЛАДОС, 1997 -400 с.

21. Правдина, О. В. Логопедия. [Текст]: учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. / О. В. Правдина. изд. 2-е, доп. и перераб. - М.: Просвещение, 1973. - 272 с.

22. Словарь русского языка [Текст] / под ред. С.И.Ожегова. 22-е издание, 1990. - 1992 с.

23. Спирова, Л. Ф. Учителю о детях с недостатками речи [Текст] / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирова, Т. П. Бессонова. - 2-е изд. - Москва: АРКТИ, 1997. - 129 с.

24. Стребелева, Е.А. Специальная дошкольная педагогика: Учебное пособие [Текст] / Е.А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова и др. - М.: Академия, 2002. - 312 с.

25. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. альбома [Текст]: Нагляд. материал для обследования детей / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова и др. - 2-е изд., перераб. и доп. - М.: Просвещение, 2004. - 164 с.

26. Фаина, Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста [Текст]: Учебно-методическое пособие / Г.В. Фаина. Балашов: - Николаев, 2004. - 68 с.

27. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации [Текст]: принят Гос. Думой 29 декабря 2012 года / (ред. от 01.09.2015 № 273-ФЗ) «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Сфера, 2015. - 189 с.

28. Фомичева, М.Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.Ф.Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др. - М.: Академия, 2002. - 200 с.

29. Швачкин, Н.Х. Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия [Текст]: Учебное пособие / К.Ф. Седов. - М.: Лабиринт, 2004. - 330 с.

30. Шевченко, С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития [Текст]: Книга 2: Тематическое планирование занятий / С.Г. Шевченко. - М.: Школьная Пресса, 2005. - 112 с.

31. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. - М.: Академия, 2007. - 384 с.