

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Развитие фонематического восприятия у детей старшего дошкольного
возраста с общим недоразвитием речи III уровня**

Выпускная квалификационная работа
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
магистерская программа «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой логопедии и клиники
дизонтогенеза
к. п. н., профессор
Филатова Ирина Александровна

дата

подпись

Исполнитель:
Зайцева Дарья Павловна,
обучающийся ЛОГ-1801z
группы

подпись

Научный руководитель:
Костюк Анна
Владимировна,
к. п. н., доцент кафедры
логопедии и клиники
дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	7
1.1 Особенности развития фонематического слуха и восприятия у детей в норме.....	7
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи III уровня.....	14
1.3 Особенности развития фонематического слуха и восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	21
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	28
2.1 Организация и принципы констатирующего эксперимента.....	28
2.2 Методика проведения констатирующего эксперимента.....	32
2.3 Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	35
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	50
3.1 Теоретическое обоснование, организация, принципы и направления логопедической работы по развитию фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи III уровня	50

3.2 Содержание логопедической работы по развитию фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	56
3.3 Контрольный эксперимент и анализ его результатов	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	75
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	77

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования: вопрос развития и коррекции фонематических процессов подробно описывается в отечественной и зарубежной логопедии. Нарушение фонематического восприятия может выступать как первичным дефектом, так и вторичным, но в обоих случаях напрямую связано с формированием нормативного звукопроизношения, лексико-грамматической стороны речи и, как следствие, с обучением чтению и письму. В настоящее время большой процент посещающих специализированные логопедические группы, составляют дети с общим недоразвитием речи III уровня. Именно поэтому формирование фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи является одной из основных логопедических задач. В старшем дошкольном возрасте нарушение фонематического восприятия может значительно осложнить обучение грамоте и подготовку к школе. Именно поэтому работа по коррекции данных нарушений должна быть комплексной и последовательной.

Изучением проблемы формирования фонематического восприятия у детей дошкольного возраста занимались Р. Е. Левина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирова, Т. Б. Филичева, М. Ф. Фомичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская и др. Существуют различные подходы к описанию таких процессов, как «фонематический слух» и «фонематическое восприятие», однако авторы единогласно отмечают важную роль целенаправленной логопедической работы по предупреждению и коррекции нарушений фонематического восприятия на этапе подготовки к школе.

Проблема исследования связана с изучением специфики фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с

общим недоразвитием речи III уровня и условиями его эффективного развития.

Объект исследования: состояние сформированности общей, артикуляционной, мимической моторики, звукопроизношения и фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Предмет исследования: процесс логопедической работы по развитию общей, артикуляционной, мимической моторики, звукопроизношения и фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Цель исследования: теоретически и экспериментально обосновать, подобрать и апробировать содержание работы по развитию фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Задачи исследования:

1. Изучить научно-методическую литературу по проблеме исследования.

2. Провести исследования состояния сформированности общей, артикуляционной, мимической моторики, звукопроизношения и фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, проанализировать результаты исследования и разработать план коррекции выявленных нарушений.

3. Подобрать и апробировать содержание логопедической работы по развитию фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Гипотеза исследования: Предполагается, что развитие фонематического восприятия детей старшего дошкольного возраста будет происходить эффективнее при условиях:

- Учета структуры и механизмов речевого дефекта;
- Применения индивидуального дифференцированного подхода;

- Включения родителей в процесс коррекционно-развивающей работы логопеда.

Методологической основой исследования явились положения:

- о психофизиологических механизмах формирования звукопроизношения в норме и патологии (Н. И. Жинкин, Р. Е. Левина, А. Р. Лурия, З. А. Репина);
- о системном подходе к анализу речевых нарушений (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева);
- о единстве речевого и психического развития, комплексном подходе к их изучению (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.);
- о взаимосвязи между состоянием речи и моторной сферы ребенка (В. М. Бехтерев, М. М. Кольцова).

Для реализации поставленных задач исследования использовались следующие методы: теоретическое изучение и анализ учебно-методической, психолого-педагогической, психолингвистической литературы по проблеме исследования, обобщение материала, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, контрольный эксперимент.

Работа проводилась на базе учреждения: МБДОУ «Детский сад «Солнышко» п. Свободный.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы, и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР 3 УРОВНЯ

1.1. Особенности развития фонематического слуха и восприятия у детей в норме

Фонематическое восприятие рассматривается в системе формирования речи детей дошкольного возраста в качестве элементарного уровня распознавания речевых высказываний.

Изучением проблемы формирования фонематического восприятия у детей дошкольного возраста занимались Р. Е. Левина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спинова, Т. Б. Филичева, М. Ф. Фомичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская и др. Исследователи различают понятия «фонематический слух» и «фонематическое восприятие».

Н. И. Дьякова разграничивает понятия «фонематическое восприятие» и «фонематический слух», определяя первое как более простой уровень идентификации речевых высказываний. Тогда как фонематический слух является способностью к слуховому восприятию звуков речи (фонем) и умением распознавать звуки речи в их последовательности в словах, а также распознавать сходные по звучанию звуки.

Е. Д. Хомская описывала фонематический слух в составе понятия речевого слуха, куда также входят интонационные компоненты. Фонематический слух в данной системе представляет собой способность дифференцировать фонемы и смыслоразличительные звуки данного языка,

на которых основан звуковой анализ отдельных звуков речи, слогов и слов [68].

Д. Б. Эльконин определяет «фонематический слух» как тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова [74,91].

Е. Н. Белоус изучила нейролингвистический и психолого-педагогический подходы к определению фонематического слуха. Первый подход рассматривает фонематический слух как особую функцию в составе высших психических функций и составляющую основу для восприятия и речи. Второй – как способность или готовность к звуковому анализу единиц языка (фонем, слогов, слов). На основании теоретического анализа литературы автор выделила два основных элемента фонематического слуха. Первый основан на биологической способности человека, при условии сохранного слуха, к ощущению разных по происхождению и характеристикам звуков. Второй элемент формируется в онтогенезе вследствие развития первого, в процессе совершенствования акустических и фонематических умений. Изучение структуры фонематического слуха позволяет определить структуру нарушения у детей и восполнить недостающие компоненты в процессе специального обучения [5].

По мнению Д. Б. Эльконина, фонематический слух у детей развивается поэтапно. В ранний период развития ребенок воспринимает слова как единый звукокомплекс, который имеет конкретную ритмо-мелодическую структурой. Далее происходит переход к этапу распознавания фонем слова, накоплению активного словаря и становлению правильного звукопроизношения. [19].

Фонематический слух включает в себя 3 речевые операции:

- способность слышать: есть данный звук в слове или нет;
- способность различать слова, в которые входят одни и те же фонемы, расположенные в разной последовательности;

- способность различать близко звучащие, но разные по значению слова.

М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец и Е. Н. Кутепова считают, что фонематический слух ребенка начинается формироваться почти сразу после рождения. Исследователи описывают ситуации, когда на второй неделе жизни младенец перестает сосать грудь или прекращает плакать, когда слышит обращенную к нему речь. К концу первого месяца жизни младенца можно успокоить колыбельной песней. В возрасте трех месяцев ребенок обращает взгляд в сторону говорящего.

В период появления лепета ребенок повторяет движения губ взрослого, совершает попытки подражания. В следствие многочисленных повторений кинестетических ощущений формируются навыки артикуляции [11].

Описывая процесс развития фонематического восприятия у детей в процессе онтогенеза, Д. Б. Эльконин отмечал, что сначала у ребенка формируется акустический образ звука, а затем на его основе формируется артикуляция [32].

З. А. Репина, оценивая значимость речевых кинестезий в развитии фонематических процессов, подчеркивала значение артикуляционной деятельности. Так, по мнению автора, формированию процессов звукового анализа и синтеза предшествует процесс установления акустико-артикуляционных связей. При этом большую роль играет аналитико-синтетическая деятельность в сфере языка, благодаря которой ребенок обобщает признаки фонемы, отграничивая ее тем самым от других.

Начиная с 6 месяцев подражая взрослому ребенок проговаривает отдельные фонемы, слоги, копирует тон, темп, ритм, мелодику и интонацию речи. Ближе к 2 годам дети дифференцируют особенности родного языка, понимают значение конкретных слов, которые различаются только одной фонемой (коза-коса). В период с 3 до 7 лет у ребенка происходит совершенствование навыка речеслухового контроля.

К 3-4 годам ребенок различает на слух 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. Параллельно с формированием фонематического восприятия происходит формирование нормативного звукопроизношения[11]

Р. Е. Левина [35] предлагает следующую классификацию развития фонематического восприятия:

- дофонетический этап, который характеризуется отсутствием различения звуков и понимания речи; здесь речевые возможности малоактивны;

- начальный этап фонематического восприятия – дифференциация акустически контрастных фонем, низкий уровень различения близких по акустическим признакам фонем;

- возможно различение правильно и неправильно произнесённых звуков, услышанных ранее по фонетическим признакам, узнаются слова, произнесённые правильно и неправильно;

- сенсорные эталоны фонематического восприятия – нестабильны. Ребенок продолжает узнавать и неправильно произнесенное слово, хотя правильные образы звучания фонем преобладают в восприятии;

- к 5-6 годам ребенок слышит и говорит правильно, различает неправильно и правильно произнесенное слово. Происходит завершение формирования фонематического восприятия.

Н. Х. Швачкин, исследуя формирование фонематического восприятия у детей, определил, что стадия различения согласных является первой ступенью фонематического развития детской речи. Фонематический ряд различения гласных он разделял на три этапа: различение а и не-а, различение и-у, э-о, и-о, э-у, и различение и~э,у-о. Стадия различения согласных сложна и многоступенчата. Первоначально согласные разделяют на сонорные и шумные – это третий уровень фонематического развития речи.

Сюда входят два ряда. Первый представляет собой третий фонематический ряд развития речи ребенка и подразумевает дифференциацию сонорных и артикулируемых шумных. Второй состоит в распознавании сонорных и неартикулируемых шумных, формируется позднее других ступеней различения и образует шестой фонематический ряд. Он условно включается нами в пятую ступень фонематического развития речи. После дифференциации сонорных и шумных происходит формирование навыка распознавания твердых и мягких согласных. Это представляет собой четвертую ступень фонематического развития речи четвертого фонематического ряда [73].

На основании этих процессов формируется умение различения сонорных и шумных. Они образуют последние две ступени фонематического развития речи.

Нормотипичное функционирование фонематической системы предусматривает способность безошибочной слуховой дифференциации всех звуков речи (включая и акустически близкие) и правильность их произношения [9;491]

Важную роль в формировании правильного произношения играет способность ребенка к звуковому анализу и синтезу, т. е. определенный уровень развития фонематического восприятия, позволяющий различать фонемы конкретного языка. Фонематическое восприятие звуков речи реализуется в процессе взаимодействия поступающих в кору слуховых и кинестетических сигналов. Данные стимулы распознаются и происходит идентификация отдельных фонем. Определяющее значение приобретают первичные формы аналитико-синтетической деятельности, на основе которых ребенок обобщает признаки одних фонем и различает их друг от друга [11].

Исследователи формирования речи детей обращали внимание на то, что правильное формирование звуков речи, фонематического состава слова возникает не сразу. Это результат постепенного развития.

Самое главное открытие Н. Х. Швачкина состоит в том, что ребенок сначала овладевает системой основных фонологических противопоставлений родного языка, а затем происходит формирование активной речи [73].

Н. Х. Швачкин выделил также последовательность различения звуков в онтогенезе у детей. Он доказал, что в процессе формирования речевой деятельности развитие речедвигательного и речеслухового анализаторов обуславливают деятельность друг друга. Ребенок дифференцирует твердые и мягкие согласные, которые артикулируются, а затем те, которые позднее появляются в речи. После этого ребенок овладевает навыком дифференциации внутри групп согласных от сонорных к шумным [73].

Н. Х. Швачкин установил, что к двум годам в сенсорной речи ребенка дифференцированы все звуки русского языка, в том числе, звуки сходные по акустическим признакам, хотя формирование функции речедвигательного анализатора в данном возрасте еще не завершено [73].

Аналогичную последовательность формирования фонематического восприятия в онтогенезе выделил А. Н. Гвоздев (1948, 1961). Результаты исследований этого автора свидетельствуют о том, что на первых этапах формирования детской речи формируется различение гласных звуков, а затем - согласных (с 1 г. 9 мес. до 3 лет) [14].

Обобщая исследования Н. Х. Швачкина, А. И. Гвоздева, В. И. Бельтюкова и других исследователей детской речи можно сделать вывод, что к двухлетнему возрасту у ребёнка с нормальным интеллектуальным и речевым развитием завершается формирование фонематического восприятия, так как он различает на слух все фонематические особенности речи окружающих его взрослых [73,14].

Р. Е. Левина также подтвердила взаимосвязь речедвигательного и речеслухового анализаторов, описывая особенности фонематического восприятия дошкольников с псевдобульбарной дизартрией. По ее мнению, уровень нарушения фонематического восприятия напрямую зависит от степени выраженности дизартрии. Для детей с дизартрией

трудновыполнимыми оказываются различение сходных по своему звучанию слов (на материале картинок), подбор картинок на заданный звук, узнавание слогов и т. д. [35].

Таким образом, артикуляторные затруднения оказывают влияние на слуховое восприятие всей звуковой системы данного языка. Это свидетельствует о том, что у детей с псевдобульбарной дизартрией имеется и недоразвитие фонематического восприятия. Смазанная, невнятная речь этих детей создает препятствия для формирования четкого слухового восприятия и контроля. Это еще более усугубляет нарушения звукопроизношения, так как неспособность отследить собственное произношение и сравнить с произношением окружающих значительно замедляет процесс развития правильного звукопроизношения.

Однако, если наличия первичного фонематического восприятия достаточно для повседневного общения, то его недостаточно для успешного овладения грамотой. А. Н. Гвоздев, В. И. Бельтюков, Н. Х. Швачкин, Г. М. Лямина доказали, что необходимо развитие фонематического восприятия, при которых дети могли бы делить слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, т. е. производить анализ звуковой структуры слова.

Аналогичной позиции придерживался Д. Б. Эльконин, описывая процесс обучения ребенка чтению и грамоте, он указывал на то, что фонематическое восприятие формируется в процессе специального обучения, при котором детей обучают средствам звукового анализа. Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия имеет определяющее значение для овладения навыками чтения и письма.

Таким образом, различные подходы к изучению фонематического восприятия и фонематического слуха сходятся в том, что данный процесс обусловлен наличием способности слышать, различать слова и выделять близко звучащие фонемы. Фонематическое восприятие опосредовано навыками анализа и синтеза собственной речи и речи взрослых, поэтому

недостаточность форсированности данных процессов сказывается на произношении ребенка.

Кроме того, дальнейшее развитие фонематического восприятия в ходе специального обучения является обязательным условием обучения грамоте и чтению. В случае нарушений в формировании данной функции возникают проблемы в учебной деятельности и последующем развитии детей.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи III уровня

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи (далее ОНР) было сформулировано на основании многоуровневых исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирина, Г. И. Жаренкова и др.) в 50—60-х годах XX в.. Несоответствия в формировании речевой деятельности воспринимались как нарушения развития, развивающиеся по законам иерархического строения высших психических функций. С позиций системного подхода была разработана структура различных форм патологии речи в зависимости от состояния компонентов речевой системы [9].

Р. Е. Левина подразумевала под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи.

При ОНР отмечается позднее ее начало, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования.

В этиологии ОНР выделяют биологические и социальные факторы. К биологическим относятся инфекции, интоксикации матери во время

беременности, несовместимость крови матери и плода по резусу-факторы или групповой принадлежности, патологии натального периода, постнатальные заболевания ЦНС и травмы мозга в первые годы жизни ребенка.

Помимо этого, ОНР может быть обусловлено неблагоприятными условиями обучения и воспитания, психической депривацией в сензитивные периоды развития речи [31].

Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова отмечают, что часто ОНР является следствием комплексного воздействия различных факторов.

Речевое недоразвитие у детей может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой речи, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития [10].

ОНР также может быть сопутствующим диагнозом при сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также риноплазии, дизартрии — в тех случаях, когда диагностируется одновременно ограниченность словарного запаса, грамматического строя и нарушения в фонетико-фонематическом развитии. Определяющую роль при выборе методов коррекционной работы имеет диагностика структуры ОНР, причин, лежащих в основе нарушения речи, соотношение первичных и вторичных дефектов [9].

Р. Е. Левина обращала внимание на взаимосвязь между происхождением дефекта и структурой его проявления.

В случае слабости акустико-гностических процессов, наблюдается снижение способности восприятия звуков речи при сохранном слухе для всех прочих акустических раздражителей. В результате данной патологии наблюдается ограничение дифференциации акустических стимулов; вторичным дефектом становится нарушение звукопроизношения.

Наиболее сложным и стойким вариантом ОНР является нарушение речи, обусловленное органическим происхождением.

Подобные нарушения влекут за собой затруднения в артикулировании звуков, что препятствует накоплению словарного запаса, формированию грамматического строя речи, овладению письмом и чтением.

Реже встречаются дети с общим недоразвитием речи, у которых в качестве первичного дефекта выступают нарушения зрительного восприятия. Такое явление наблюдается при оптической агнозии, когда, несмотря на нормальное зрение, дети не могут точно воспринимать предметы, изображения, формы [35;68].

Изучением особенностей формирования лексики у детей с общим недоразвитием речи занимались В. К. Воробьевой, Б. М. Грин-Шпуна, В. А. Ковшикова, Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. Б. Филичевой и др. Они обращали внимание на ограниченный словарный запас дошкольников с ОНР.

Характерной особенностью детей с ОНР является более значительное расхождение в объеме пассивного и активного словарей. Дошкольники с ОНР понимают значение многих слов; объем их пассивного словаря близок к норме. Однако применение в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие трудности [31;23].

Р. Е. Левина выделяла три уровня общего недоразвития речи, первые два из которых определяют наиболее сильную степень нарушения речи, тогда как для третьего уровня характерными являются лишь отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя.

Занимаясь изучением дефектов речи, Т. Б. Филичева выделила четвертый уровень общего недоразвития речи. К данной категории относятся дети с остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи. Подобные незначительные отклонения выявляются специалистами при детальном обследовании.

Более глубоко были изучены отдельные проявления ОНР в исследованиях Р. Е. Левиной (1959, 1961), И.Н. Трауготт (1940), В.К.Орфинской (1968), С.Н.Шаховской (1960), Р.И. Лалаевой (1999), Н.В.

Серебряковой (1999) освещены особенности формирования лексико-грамматических средств языка.

У детей с нарушением речевого развития наблюдается сужение предикативного словаря в экспрессивной речи. У детей дошкольного возраста с ОНР возникают сложности в подборе прилагательных.

Для детей с ОНР характерно неточное употребление слов, выражающееся в вербальных парафразиях. Проявления неточности или неправильного употребления слов и речи детей с ОНР многообразны.

Изучая аналитические способности детей с ОНР, Р. Е. Лалаева отметила, что к 7-летнему возрасту у них наблюдается преобладание синтагматических реакций. Парадигматические реакции составляют лишь 25% всех ассоциаций, преобладают случайные ассоциации.

Также при ОНР характерно затрудненное формирование грамматического строя. Усвоение грамматических форм словоизменения, словообразования, а также типы предложений у детей с ОНР происходит в такой же последовательности, как при нормальном развитии. Анализ речи детей данной категории обнаруживает у них нарушения в овладении как морфологическими, так и синтаксическими единицами. Наблюдаются трудности в выборе грамматических средств для выражения мыслей, и в их применении.

Данные особенности обусловлены недоразвитием морфологических и синтаксических обобщений, несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определенных языковых единиц и элементов из закрепленной в сознании ребенка парадигмы и их объединение в определенные синтагматические структуры [31;68].

Основываясь на структурно-динамическом изучении речевого развития детей с ОНР, Р. Е. Левина определила закономерности перехода от низкого уровня к более высокому, определяющиеся появлением новых языковых возможностей, возрастанием речевой активности, изменением

мотивационной стороны речи и ее предметно-смыслового содержания, а также мобилизацией компенсаторного фона [9].

Рассматривая подробно третий уровень речевого развития, мы опираемся на работы Р. Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, Н. С. Жуковой, Г. В. Чиркиной, Л. В. Лопатиной и других исследователей.

Третий уровень речевого развития характеризуется возникновением развернутой экспрессивной речи при отсутствии грубых лексико-грамматических и фонетических нарушений. Отмечается неточное применение многих слов и неполное овладение рядом грамматических форм и категорий языка. В активном словаре преобладают существительные и глаголы, наблюдается ограничение предикативного словаря, страдает словообразование, возникают трудности при выборе однокоренных слов. Характерны ошибки в употреблении предлогов к, в, из-под, из-за, между, через, над и т. д., в согласовании различных частей речи, построении предложений.

По сравнению с детьми с ОНР первых двух уровней, ребенок становится более успешным в овладении системой морфем и способов манипулирования ими.

Т. Б. Филичева в своих исследованиях отмечает, что дошкольники с ОНР демонстрируют способности к словообразованию по наиболее распространенным моделям, но испытывают затруднения в выборе производящей основы (вместо «мойщик» – «мойчик», вместо «лисыя» – «лисник» и пр.) Также при словообразовании наблюдается искажение слоговой структуры слова (т.е. вновь образованного) слова, вместо «нарисовал» – «саявал», вместо «мойщик» – «мончик» и т.д. Встречаются ошибки при образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов (кулачок– кулачок; сапожок).

Дети дошкольного возраста с ОНР часто неточно понимают и употребляют обобщающие понятия, слова с абстрактным и переносным

значением (вместо одежда – вещи; посуда – тарелки и кружки; мебель – стулики и столики; круглый год – как шар большой).

Т. Б. Филичева условно разделила лексические ошибки детей с ОНР III уровня на восемь групп:

1. Смешение названий предметов, сходных по внешним проявлениям (футболка – рубашка, грива – волосы, фонтан – душ, щетка – кисточка и т.д.).

2. Смешение названий предметов, сходных по назначению (табуретка – стул, кружка – чашка, раскладушка – кровать, ваза – банка, паровоз – поезд, вагон, графин – бутылка).

3. Смешение названий действий, сходных по назначению (мыть – чистить, подметать – убирать, стирать – мыть).

4. Смешение названий предметов, сходных по ситуации (душ – водичка, салат – овощи, калитка – забор, ступеньки – лесенка).

5. Замена названий частей предмета (носок у чайника, доньшко – чайник; циферблат – часы; ствол, корни – дерево; крыша – дом).

6. Замена названий признаков названием предмета (железный – железо; брусничный – брусника, круглый – круг; дубовый – дуб).

7. Замена родовых понятий видовыми и наоборот (деревья – елочки, ромашки – цветочки, транспорт – машина, ворона – птичка).

8. Замена названий предметов – названиями действий (раковина – ручки моют тут. Конура – собачка спит тут) [31].

Т. Б. Филичева отмечает значительное отставание фонетического развития детей с ОНР III уровня от возрастной нормы. У них наблюдаются сигматизм, ротацизм, ламбдацизм, дефекты озвончения наблюдаются я в смягчения. В сложных словах проявляются ошибки в звуконаполняемости слов, нарушения слоговой структуры («Такиха тёт тань» — *Ткачиха ткет ткань*) [61;133].

Анализируя особенности психического развития дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, исследователи обращают внимание на определенные особенности формирования высших психических функций,

опосредуемые неполноценной речевой деятельностью детей. Отмечается низкий уровень развития основных свойств внимания, недостаточная его устойчивость, ограниченные возможности распределения.

Речевой дефект сказывается также на памяти ребенка. У детей наблюдаются сниженные вербальная память и продуктивность запоминания. Это проявляется в трудности запоминания сложной инструкции, состоящей из трёх-четырёх ступеней. При обследовании дети опускали некоторые элементы задания или меняли последовательность его этапов. Аналогичные ошибки повторялись при описании предметов или картинок.

Помимо этого, дети данной категории отстают от своих сверстников в формировании наглядно-образного мышления. Они с трудом овладевают процессами анализа, синтеза и сравнения, а также проявляют ригидность мышления.

Наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций, у детей с общим недоразвитием речи III уровня отмечается нарушение в двигательной сфере, что подтверждается в результате анализа анамнестических сведений. У большей части детей это проявляется в плохой координации, неуверенности в воспроизведении точно дозированных движений, снижении скорости и ловкости их выполнения. Большие проблемы у дошкольников данной категории вызывает выполнение серии двигательных актов по словесной инструкции, а также по пространственно-временным параметрам.

У детей с ОНР наблюдаются особенности в формировании мелкой моторики пальцев рук. Особенно часто дети с дизартрией не справляются с расстегиванием или застегиванием пуговиц, завязыванием шнурков или лент [60].

Данные признаки влияют на включение в учебно-игровую деятельность, а также отражаются на способности к переключению. Дети с ОНР быстро утомляются, испытывают сложности концентрации и распределения внимания.

Многие дети с ОНР имеют нарушения моторики артикуляционного аппарата: изменение мышечного тонуса в речевой мускулатуре, затруднения в тонких артикуляционных дифференцировках, ограниченную возможность произвольных движений [11;632].

Таким образом, дети дошкольного возраста с ОНР III уровня характеризуются сравнительно развернутой речью, однако неточным употреблением многих обиходных слов. В активном словаре наблюдается преобладание существительных глаголов. По сравнению с первыми двумя уровнями недоразвития речи, ОНР III уровня представляет лишь отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса и грамматического строя, которые в свою очередь обуславливают формирование вторичного дефекта – нарушений в формировании ВПФ. В частности речевые нарушения влияют на формирование, внимания, памяти, мышления и могут стать причиной возникновения трудностей в овладении программой детского сада общего типа, а в дальнейшем и программой общеобразовательной школы.

1.3 Особенности развития фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Нарушения речи детей многообразны по своим проявлениям. Р. Е. Левина, характеризуя нарушения речи детей, писала, что некоторые из них касаются только произносительной стороны речи, тогда как другие затрагивают процессы фонемообразования и выражаются в затруднениях звукового анализа слова. Помимо этого, выделяются нарушения, которые охватывают как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую системы, что отражается в общем недоразвитии речи [35].

Детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня сталкиваются с трудностями усвоения учебного материала. Правила грамматики в этих условиях усваиваются плохо. В дальнейшем общее недоразвитие речи начинает сказываться на усвоении арифметики и других предметов.

А. В. Семенович, исследуя органическое происхождение нарушения фонематического восприятия, связывала данный дефект с функциональной несформированностью височных структур левого полушария. У ребенка возникают трудности в звуко различии и, как следствие, понимании речи, воспринимаемой на слух. Для детей с данным синдромом характерна дефицитность звуковой дифференцировки. Письменная речь нарушается в большей степени и напрямую зависит от состояния фонематического восприятия ребенка.

В связи со звуковой лабильностью расстраивается самоконтроль за собственной речью, в результате чего иногда появляется компенсаторное многословие, но чаще — замкнутость, молчаливость.

Слухоречевая память дефицитна в звене избирательности (обилие литеральных парафазии, тенденция к размытости границы слова и появлению словесных новообразований). Типичным для этих детей является повышение смыслоорганизующей функции речи. На фоне снижения фонематического слуха «дом, лес, кот» превращается в «в дом влез кот», а «ночь, игла, пирог» — в «ночь пекла пирог».

Еще одной причиной данного нарушения может стать функциональная несформированность межполушарных взаимодействий мозолистого тела, проявляющаяся в неправильном соотношении образа предмета с его функциональным значением. Это ярко выражается на следах памяти и в письме, а также нестабильности номинативной функции речи.

Недоразвитие фонематического слуха приводит к дефектам звукопроизношения. Чаще всего у детей с ОНР нарушается дифференциация на слух одной или более фонетических групп при относительной сохранной

способности к различению остальных звуков. Данный дефект может стать причиной затруднений при овладении чтением и письмом.

Т. Б. Филичева также обратила внимание на то, что фонематическое недоразвитие данной категории детей проявляется в нарушении процессов формирования процессов звукоразличения, разных по акустическим и артикуляционным признакам, а иногда и более контрастных звуков. Это влечет проблемы в звуковом анализе и синтезе. В случае усложненного звукового анализа дети смешивают данный звук с другими, менее сходными по звучанию. Уровень развития фонематического восприятия зависит и от лексико-грамматического недоразвития речи.

Характерным признаком нарушения фонематического восприятия у детей с ОНР III уровня является нарушение слоговой структуры.

Т. Б. Филичева отмечает, что часто дети правильно повторяют за логопедом слова, но в самостоятельной речи их искажают, сокращая обычно количество слогов (вместо дети слепили снеговика — дети сипили новика).

Много ошибок встречается при передаче звуконаполняемости слов: перестановке и замене звуков и слогов, сокращении при стечении согласных в слове (акат вместо самокат, ревека вместо веревка, тол вместо стол, татика вместо ткачиха, кот вместо ток) и т. д.

Характерными для детей с ОНР являются персеверации слогов (нананасы — ананасы), антиципации (гигамот — бегемот); добавление лишних звуков и слогов (лимокт — лимон).

Характер ошибок целого состава обусловлен состоянием сенсорных (фонематических) или моторных (артикуляционных) возможностей ребенка.

Перестановка или добавление слогов встречаются у детей при первичном нарушении развития слухового анализатора. У детей этой категории уподобление слогов и сокращение стечений согласных встречаются редко и имеют непостоянный характер.

Ошибки типа сокращения числа слогов, уподобление слогов друг другу, сокращение стечений согласных встречаются при нарушении артикуляции.

Нарушение фонематического восприятия у детей с ОНР III уровня проявляется в бедности словарного запаса. Дети затрудняются назвать слова, которые есть в их пассивном словаре. Также отмечается ограниченный запас пассивного словаря.

Диагностическое обследование речи детей с нарушением фонематического восприятия свидетельствует о необходимости целенаправленной коррекционной работы целью обеспечения подготовленности к началу школьного обучения.

Коррекция звукопроизношения должна строиться с учетом нескольких фонематических процессов:

- 1) Фонематическое восприятие;
- 2) Фонематические представления на основе фонематического восприятия;
- 3) Фонематический анализ;
- 4) Фонематические представления на основе фонематического анализа;
- 5) фонематический синтез.

А. В. Семенович разработала метод замещающего онтогенеза, согласно которому коррекционно-логопедическая работа должна строиться с учетом особенностей формирования навыка фонематического слуха в развитии ребенка. Системный подход должен учитывать постепенное усложнение материала.

Т. Б. Филичева также рекомендует поэтапное формирование звукового гнозиса с опорой на сохранные функции. Новые звуковые комплексы необходимо проговаривать, громко и тихо, быстро и медленно, с разной интонацией, подключать дыхательно-голосовые и артикуляционные упражнения.

Б. А. Ковшиков писал, что ребенок в овладении языковыми процессами направляется от смысла к форме его выражения, от общего к частному, от простейшего к сложному. Формирование речи происходит от восприятия к воспроизведению, это элементарных дифференциации и от надсегментных средств к сегментным. На эти закономерности должен опираться специалист при разработке коррекционной программы.

Коррекционная работа строится в три этапа. На начальном этапе формируется фонематическое восприятие и представление. Ребенок слышит звук, но не воспроизводит его. На продвинутом этапе происходит формирование звукопроизводительной стороны речи в единстве процессов восприятия и воспроизведения.

На заключительном этапе коррекции осуществляется отработка звукобуквенных связей с последующим закреплением на письме и при чтении.

Т. Б. Филичева предлагает начать коррекционную работу с совершенствования связной речи, ориентируясь на особенности детей с ОНР III уровня. На данном этапе происходит регуляция усвоения лексических и грамматических средств языка.

Далее логопед необходимо перейти к формированию правильного звукопроизношения, куда входит формирование фонетических навыков и слоговой структуры слова.

Финальный этап подразумевает подготовку к обучению грамоте и овладение элементами грамоты.

Данный вид деятельности способствует подготовке к обучению в условиях общеобразовательного учреждения.

Р. Е. Левина писала, что формирование практической речи детей с ОНР III уровня должно осуществляться как основы практического усвоения элементарных закономерностей языка. Подразумевается поэтапное формирование звукового образа с опорой на развивающееся слуховое восприятие, правильное произношение и воспроизведение структуры слова.

Овладение словом как лексико-грамматической единицей речи также основывается на практическом умении различать, выделять и обобщать значимые части. Практическое овладение предложением возможно при условии практического наблюдения над связью слов.

Р. Е. Левина акцентирует внимание на важности иллюстрации определенной языковой закономерности при формировании правильной речи. Развитие устной речи, всех ее сторон является залогом успешного усвоения учебных предметов. Так, прежде чем овладеть письмом и чтением, дети должны научиться проговаривать слово, анализировать в нем звуковой и слоговой состав, объединять звуки и слоги в слово. Для детей с глубоким недоразвитием речи этот процесс требует длительных специальных упражнений.

Таким образом, звуковая культура речи формируется при условии развитого фонематического слуха. У детей с ОНР III уровня наблюдаются такие характерные нарушения данной функции как недостатки произношения и различения основных звуков, ритмической организации движений, звукослоговой структуры сложных слов. Опираясь на исследования отечественных педагогов можно сформулировать основные принципы коррекционного обучения данной категории детей:

1. онтогенетический подход;
2. поэтапность и постепенное усложнение материала;
3. опора на развивающееся слуховое восприятие, правильное произношение и воспроизведение структуры слова;
4. формирование звукопроизносительной стороны речи в единстве процессов восприятия и воспроизведения.

5. построение работы от общего к частному, от простого к сложному.

Выводы по первой главе

Изучение вопросов развития фонематического восприятия в отечественной логопедии занимались различные авторы: Р. Е. Левина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, М. Ф. Фомичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская и др. В их работах понятия «фонематическое восприятие» и «Фонематический слух» имеют разные трактования. Также существует несколько гипотез относительно времени зарождения у ребенка данных функций. Однако все авторы обуславливают фонематическое восприятие способностью слышать, различать слова и выделять близко звучащие фонемы. Фонематическое восприятие опосредовано навыками анализа и синтеза собственной речи и речи взрослых, поэтому недостаточность форсированности данных процессов сказывается на произношении ребенка. Отечественные логопеды в своих трудах подчеркивают роль фонематического восприятия в подготовке детей к школе и их дальнейшем развитии в целом.

Рассматривая особенности дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, авторы указывают на нарушение формирования всех компонентов речевой системы. Одной из характерных особенностей детей с ОНР является разница в объеме пассивного и активного словарей. Как правило, понимание речи у таких детей находится на расчлененном уровне, экспрессивная речь при этом сформирована недостаточно. В активной речи преобладают существительные. У детей с ОНР III наблюдаются отдельные нарушения звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи, которые обуславливают нарушения в формировании внимания, памяти и мышления.

Также у детей с ОНР III уровня отмечаются нарушения ритмической организации и звукослоговой структуры сложных слов.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1 Организация и принципы констатирующего эксперимента

Экспериментальное изучение было проведено на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад «Солнышко» поселка Свободный. Сроки констатирующего этапа эксперимента – с 01.04.2019 по 30.06.2019. Исследованием было охвачено 15 воспитанников старшей логопедической группы с общим недоразвитием речи III уровня (первоначально опора велась на данные логопеда). Списочный состав обучающихся и логопедическое заключение на них представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Список детей и логопедическое заключение

№ п/п	Имя воспитанника	Возраст	Логопедическое заключение
1.	Милана Б.	6 лет	ОНР III уровня, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии
2.	Богдан А.	6 лет	ОНР III уровня, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии
3.	Злата И.	6 лет	ОНР III уровня, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии
4.	Максим И.	6 лет	ОНР III уровня, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии
5.	Дарья К.	6 лет	ОНР III уровня, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии
6.	Матвей М.	7 лет	ОНР III уровня, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии

7.	Андрей О.	6 лет	ОНР III уровня, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии
8.	Милана П.	6 лет	ОНР III уровня, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии
9.	Демид П.	7 лет	ОНР III уровня, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии
10.	Кирилл С.	6 лет	ОНР III уровня, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии
11.	Артем С.	6 лет	ОНР III уровня, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии

Продолжение Таблицы 1

12.	Виталина У.	6 лет	ОНР III уровня, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии
13.	Амелия Ф.	6 лет	ОНР III уровня, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии
14.	Глеб Ц.	6 лет	ОНР III уровня, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии
15.	Валерия Ш.	7 лет	ОНР III уровня, лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии

На каждого ребёнка была составлена речевая карта (речевая карта одного ребёнка представлена в Приложении 2).

Цель констатирующего этапа эксперимента – уточнить психолого-педагогический и клинический диагнозы, выявить уровень развития фонематического восприятия детей обследуемой группы.

Задачи:

- Изучить анамнез воспитанников для установления возможных особенностей протекания пренатального, натального и постнатального периодов;
- Обследовать состояние развития общей, мелкой и артикуляционной моторики;

- Изучить уровень развития просодики и мимической мускулатуры;
- Изучить уровень развития звукопроизношения, выявить возможные нарушения фонетической стороны речи;
- изучить состояние фонетической стороны речи (звукопроизношение);
- изучить состояние фонематических процессов речи (фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ, синтез);
- изучить состояние слоговой структуры слова;
- изучить состояние лексико-грамматического строя речи;
- изучить состояние понимания речи;
- проанализировать полученные результаты и сформулировать выводы.

Изучение уровня развития фонематического восприятия детей старшего дошкольного возраста проводилось с опорой на основные диагностические принципы, сформулированные Л.С. Выготским и развитые другими исследователями, такими как С.Я. Рубинштейн, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев, и др.

- принцип системного изучения;
- принцип комплексного подхода;
- принцип динамического изучения (базируется на концепции Л.С. Выготского о «зонах актуального и ближайшего развития»);
- принцип качественного анализа результатов обследования.

Также при проведении обследования были взяты во внимание принципы анализа речевых нарушений, составляющими метод логопедической науки, которые сформулировала Р.Е. Левина.

Принцип развития предполагает анализ процесса возникновения дефекта. Вместо статического описания проявления речевых нарушений

ставится задача объяснить, продуктом каких изменений предшествующего развития они являются. В осуществлении генетического причинно-следственного анализа важно представить себе все многообразие условий, необходимых для полноценного формирования функции на каждом этапе ее развития. При этом следует различать первооснову нарушений и проявляющиеся в развитии следствия их. Опираясь на данный принцип исследование было начато с изучения анамнеза развития ребенка.

Принцип системного подхода основывается на системном строении и системном взаимодействии различных компонентов речи. Нарушения речи могут затрагивать различные компоненты речевой деятельности: звуковой стороны, фонематических процессов, лексико-грамматического строя. Согласно этой теории язык рассматривается как единая система, в которой поврежденные компоненты определяют структуру всего дефекта [21]. Каждый ребенок исследуемой группы был продиагностирован по всем направлениям речевого и моторного развития.

Связь речи с другими сторонами психического развития. Речевая деятельность формируется и функционирует в тесной связи с остальными психическими процессами ребенка. Данная взаимообусловленность прослеживается не только в нормальном развитии, но и в условиях нарушения. Установление взаимосвязей между первичными и вторичными нарушениями и оформить структуру речевого дефекта в целом, используя данные других специалистов. Это позволяет правильно определить объём и содержание коррекционной работы, а также вид учебного учреждения для осуществления более эффективной помощи ребёнку. При подготовке к диагностике были изучены заключения таких специалистов, как отоларинголог, невропатолог, окулист и психиатр.

Эксперимент был проведен в два этапа, включавших в себя обследование речевых и неречевых функций. Диагностика была начала с изучения анамнеза раннего развития детей, далее было проведено обследование неречевых функций: общей и мелкой моторики.

Для изучения состояния развития общей моторики воспитанникам подготовительной к школе логопедической группе было предложено выполнить 7 заданий на исследование двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля; произвольного торможения движений; исследование статической и динамической координации движений; пространственной организации двигательного акта, темпа и ритмического чувства.

Для обследования произвольной моторики пальцев были проведены пробы на исследование статической и динамической координации движений.

Первым этапом изучения речевых функций воспитанников логопедической подготовительной к школе группы стало обследование состояния органов артикуляционного аппарата. Для начала был проведен осмотр органов артикуляционного аппарата, который позволил сформулировать определенные выводы.

Далее были обследованы двигательные функции органов артикуляционного аппарата, также их динамическая организация и развитие мимической мускулатуры лица.

2.2 Методика проведения констатирующего эксперимента

Для установления особенностей протекания пренатального, натального и постнатального периодов на подготовительном этапе диагностики были рассмотрены особенности протекания беременности и родов, проанализированы сведения о развитии обследуемых в период раннего детства, также учитывались сведения о родителях и заключения специалистов (невролог, окулист, лор, психиатр).

Процедура логопедического обследования проводилась на основании учебно-методического пособия «Структура и содержание речевой карты» Н. М. Трубниковой [34] (см. Приложение 1). Выбранная методика позволяет

наиболее полно и качественно изучить речевые отклонения в развитии детей при наличии доступности в использовании. Из данной методики, для проведения констатирующего эксперимента, были выбраны следующие разделы:

- Обследование моторики (общая моторика, мелкая моторика и моторика органов артикуляционного аппарата);
- Обследование фонетической стороны речи (звукопроизношение, просодика);
- Обследование слоговой структуры;
- Обследование фонематического слуха;
- Обследование звукового анализа.

По результатам заключений врачей, у всех детей слух, зрение и интеллект находятся в соответствии с нормативным развитием. Логопедическое обследование осуществлялось в течение трех недель. Оно проводилось в кабинете логопеда в первую половину дня индивидуально с каждым ребенком и фронтально, с группой детей. Приемы формирования фонематического восприятия были адаптированы с учетом цели исследования и особенностей данной категории детей. Результаты обследования каждого ребенка фиксировались в протоколах.

Для определения более точной квалификации нарушения было необходимо подтвердить диагноз, отраженный в речевой карте, а также детально обследовать фонетико-фонематические процессы с целью установления уровня развития фонематического восприятия, а также для определения структуры дефекта, первичного и вторичного факторов возникновения нарушений. Для наиболее удобного подсчета результатов была разработана четырехбалльная система оценивания детей, которая позволила сформировать наиболее полную картину нарушения.

Обследования моторной сферы.

Обследование моторной сферы включало: общую и мелкую моторику, а также моторику артикуляционного аппарата.

Содержание методика обследования общей моторики представлено в приложении 1.

Предлагались задания на исследование статической и динамической координации движений. К снижению оценочного балла приводили такие нарушения как: повышение тонуса; насильственность движений; нарушение координации движений; замедленное включение в движение; совсем не мог удержать позу или был выполнен недостаточный объём движений.

Содержание методики обследования мелкой моторики представлено в приложении 1. Там исследовалась статическая и динамическая координация движений. Снижением балла стали недочеты: скованность пальцев; неверное выполнение позы; трудности переключения; напряженность; замедленное включение в движение; нет удержания позы; застревание на одной позе; недостаточный объём движений.

Содержание методики обследования моторной сферы органов артикуляционного аппарата описано в приложении 2.

При обследовании моторики органов артикуляционного аппарата, проводились пробы по исследованию двигательных функций и динамической организации движений органов артикуляционного аппарата.

В ходе констатирующего эксперимента были проведены следующие пробы: исследование двигательных функций губ; исследование двигательных функций языка. К снижению оценочного балла привели следующие показатели: саливация, тремор, недостаточный объём движений, синкинезии, напряженность или ребенок не мог удержать заданную позу.

Обследование моторных функций лица проходило по следующим этапам: исследование мышц лба, щек и символического праксиса.

Для снижения балла стали поводом: саливация; тремор; ограничение объема движений; гиперкинез; напряженность.

Содержание методики обследования фонетической стороны речи приведено в приложении 3. Обследование включало: обследование звукопроизношения и фонематических процессов.

Чтобы определить уровень сформированности звукопроизношения ребятам сначала предлагалось произнести звук изолированно, затем в слог. Далее раздавалось наглядное пособие, где звук находится в различных позициях. Пробовались слова простой и сложной слоговой структуры, но обязательно знакомые испытуемым. Аналогично предлагались слова со стечением согласных. И на завершающем этапе обследования звукопроизношения детям предлагалось произнести звук во фразе, а потом и в тексте.

При исследовании навыков сформированности фонематических процессов, обследовали состояние фонематического слуха. Для этого детям предложили следующие задания: определить количество звуков в словах (1 проба); выделить последовательно каждый звук в слове (1 проба); определить место звука в слове (2 пробы); последний согласный звук в слове и сравнить слова по звуковому составу (2 пробы):

- А) выбрать картинки со словами-квазиомонимами;
- Б) назвать отличия предложенных слов.

2.3 Анализ результатов констатирующего эксперимента

На основании диагностики было установлено, что у 80% воспитанников пренатальный период протекал с отклонениями. В анамнезе беременности указаны токсикоз, гестоз, болезни матери во время беременности.

У 60% - возникли осложнения в период родов. У пятерых воспитанников во время родов зафиксирована гипоксия, у троих – стремительные роды, у пятерых – роды были досрочные.

Постнатальные нарушения отмечены у семерых воспитанников. Среди симптомов – жалобы на беспокойный сон в раннем возрасте, поперхивание

при сосании, появление лепета после 6 месяцев, гуления – после двух месяцев.

Обследование неречевых функций

1. Обследование состояния общей моторики

По результатам обследования *двигательной памяти, переключаемости и самоконтроля* 6 испытуемых справились с заданием, выполнив его с первого раза и без ошибок (см. Таблицу 3). Богдан А., Демид П., Кирилл С., Артем С., Амелия Ф., Глеб Ц., Валерия Ш. выполнили пробу со второго раза. Они забывали про «запретную позу». Андрей О. и Виталина У. при выполнении заданий с напряжением удерживали позу, затруднения также вызвало восприятие инструкции на слух, также воспитанники несколько раз занимали «запретную позу».

С заданием на диагностику *динамической координации* движения безошибочно справились Глеб Ц., Валерия Ш., Максим И., получив максимальный балл. Милана Б., Злата И., Дарья К., Матвей М., Андрей О., Милана П., Кирилл С., Артем С., Виталина У., Амелия. выполнили задание со второго раза; у Богдана А. и Демиды П. случались неоднократные пропуски хлопков, они допускали множественные ошибки в чередовании шага и хлопка.

Исследование *статической координации* движений показало, что с заданием справилось девять воспитанников, получив максимальный балл. У Матвея М., Демиды П., Артема С., Виталины У., Амелии Ф. наблюдалось напряжение в удержании позы, с раскачивание из стороны в сторону (особенно на левой ноге); Богдан А. при выполнении пробы сошел с места.

В результате диагностики *произвольного торможения* безошибочно пробы выполнили Злата И., Максим И., Даша К., Артем С., Валерия Ш., получив максимальный балл. Милана Б., Матвей М., Демид П., Милана П., Глеб Ц. выполнили задание со второго раза; Виталина У., Амелия Ф. – с третьего раза; Богдан А., Андрей О. и Кирилл С. все время путались при

выполнении задания. Богдан А. не завершил пробу, остановившись, он отказался продолжать упражнение.

С выполнением пробы на исследование *пространственной организации* двигательного акта с первого раза справились только Максим И. и Глеб Ц.. 11 воспитанников столкнулись с проблемами при выполнении данного задания. Милана П., Артем С. и Даша К. выполнили задание со второго раза, еще восемь испытуемых – с третьего. Богдан А. и Демид П. все время терялись в пространстве при выполнении пробы.

Из исследования *темпа* движения рук наблюдалось, что у Златы И., Максима И., Даши К., Миланы П. и Артема С. – нормальный темп. У Демиды П. и Кирилла С. – темп ускоренный; у Миланы Б., Богдана А., Андрея О., Валерии Ш. – медленный. Глеб Ц. постоянно сбивался с ритма при выполнении задания.

С заданием на чувство ритма безошибочно справились Максим И., Артем С., Милана П., Валерия Ш.. 9 воспитанников – допускали ошибки при воспроизведении в замедленном темпе ритмических рисунков: П I Ш; I П Ш I П I П. Демид П. и Милана Б. отказалась выполнять данное упражнение.

Исходя из данных таблицы представленной в Приложении 2, при обследовании состояния общей моторики видно, что у Златы И, Максима И., Даши К., Миланы П. и Валерии Ш. статическая координация движений, пространственная организация двигательного акта, чувство темпа, ритма, произвольное торможение движений и динамическая координация сохранены. У Миланы Б, Матвея М., Амелии Ф. и Глеба Ц. наблюдаются нарушения темпа (Милана Б. отказалась выполнять упражнение после нескольких безуспешных попыток).

Также, у многих ребят (Милана П., Артем С. и Даша К., Злата И., Матвей М., Андрей О, Милана Б., Кирилл С., Виталина У., Амелия Ф и Валерия Ш.) отмечаются нарушения в пространственной ориентации при выполнении двигательного акта – при произнесении педагогом словесной инструкции большее затруднение вызвал порядок действий: пройти кабинет

из правого угла через центр по диагонали, обойти кабинет вокруг и вернуться в правый угол по диагонали через центр из противоположного угла. Богдан А., Демид П. и Виталина У. имеют нарушения по всем параметрам исследования в разной степени проявления, так же каждый из детей один раз отказывался от выполнения заданий (Богдан А. не выполнил упражнение на исследование статической координации и произвольного торможения, а Демид П. отказалась от выполнения задания на чувство ритма). Из этого можно сделать вывод, что 33% испытуемых имеют высокий уровень развития общей моторики, 47% - средний уровень и 20% - низкий уровень (см. Рис.1).

Рис.1 Уровень развития общей моторики на констатирующем этапе обследования

2. Обследование произвольной моторики пальцев рук

При диагностике *статической координации* движений с заданиями справились без ошибок почти все воспитанники группы, получив по 3 балла. Богдан А. и Андрей О. при выполнении задания долго не могли сообразить, какие пальцы нужно загнуть. У Богдана А. аналогичная проблема возникла с поиском позы и на другой руке. За это у них было снято по одному баллу.

Во время исследования на *динамическую координацию* движений с заданием справились 7 воспитанников. Матвей М., Демид П. и Валерия Ш. допустили по одной ошибке вовремя смены положения кисти с позы «кулак» на «ладонь», ребята показали повторно «кулак», Кирилл С. сменил положение «ладонь» перевернув кисть тыльной стороной вверх. Глеб Ц. и Виталина У. допустили по две ошибки при соединении большого пальца левой руки с остальными пальцами. Глеб дважды пропускал средний палец и мизинец. Виталина не смогла с первого раза выполнить упражнение двумя руками одновременно. Богдан А. получил 1 балл, так как допустил четыре ошибки. Он дважды одновременно показал «кулак», вместо попеременного

«кулак-ладонь», а также не сразу справился с соединением большого пальца левой руки с остальными пальцами. У Андрея О. было допущено три ошибки при попеременном соединении большого пальца правой и левой руки с другими пальцами. Андрей несколько раз пропускал палец, а также дважды соединял пальцы в одной и той же позе.

Таким образом, у 47% воспитанников группы наблюдается высокий уровень развития мелкой моторики, еще у 40% - средний уровень и у 13% - низкий (см. Рис.2).

Рис.2 Уровень развития мелкой моторики на констатирующем этапе обследования

Исследование речевых функций

I. Исследование двигательных функций артикуляционного аппарата

1. По результатам обследования *анатомического состояния* артикуляционного аппарата, у пятерых воспитанников нарушений выявлено не было: Злата И., Максим И., Даша К., Милана П., Валерия Ш. (33% от числа обследуемых).

1.Носогубные складки – выражены, симметричные

2.Рот – закрыт, слюнотечение отсутствует

3.Губы – симметричны, естественной толщины

4.Зубы – ровные, единичные кариозные

5.Прикус – физиологический

6.Строение челюсти – норма

7.Язык – в пределах физиологической нормы

8.Подъязычная уздечка – норма

9. Маленький язычок – пределы физиологической нормы

10.Мягкое небо – норма

11.Твердое небо – куполообразное.

У Миланы Б., Демиды П., Артема С., Амелии Ф., Глеба Ц. было выявлено наличие кариеса, гипертонус мышц языка. У Богдана А., Андрея

О., Кирилла С. также наблюдаются мелкие кариозные зубы, напряжение языка, гиперсаливация. У Матвея М. и Виталины У. отмечается парез кончика языка.

2. По результатам исследования *двигательной функции артикуляционного аппарата* наблюдается выполнение движений в полном объеме у Златы И., Максима И., Даши К., Миланы П., Валерии Ш.. Милана Б., Артем С. и Глеб Ц. при выполнении проб совершают недостаточный объем движений, это связано с тем, что наблюдается общая слабость лицевой мимической мускулатуры. У Демида П. и Амелии Ф. язык вялый, широкий, распластаный; при выполнении заданий наблюдается небольшая саливация (3 балла). У Богдана А., Андрея О., Кирилла С. язык оттянут кзади, его закругленная спинка закрывает вход в глотку, кончик языка не выражен.

Задания на исследование динамической организации движений органов артикуляционного аппарата безошибочно выполнили 27% воспитанников группы (Максим И., Даша К. и Милана П.; Злата И.), Валерия Ш. и Матвей М. при выполнении проб допустили по одной ошибке при повторении слоговых рядов «пло – плу – пла», «сла – зма – зла» и «взма – скла – здра». Глеб Ц., Милана Б. и Демид П. допускали ошибки при стечении двух согласных, например, «сла – зма – зла». Артем С., Кирилл С., Андрей О., Виталина У., Богдан А. и Амелия Ф. допустили от четырех до пяти ошибок, преимущественно не только при повторе звукового и слогового ряда, но и при упражнении – положить широкий язык на губу, загнуть кончик языка, чтобы получилась «чашечка», занести эту «чашечку» в рот – происходил распад «чашечки». Также, можно сказать о вялых движениях, и о замедленном переключении с одного движения на другое при повторении слогового ряда и выполнении проб с участием языка.

По результатам проведения диагностики органов артикуляционного аппарата выяснилось, что нарушения моторики артикуляционного аппарата имеют выраженный характер у пяти воспитанников обследуемой группы (19%) (см. Таблицу 9), еще пять испытывали незначительные трудности при

выполнении двигательных проб (47%), у остальных участников эксперимента (34%) не выявилось серьезных нарушений в двигательных функциях артикуляционного аппарата (см. Рис.3).

3. Обследование мимической мускулатуры

Обследование мимической мускулатуры включало в себя пять заданий. При выполнении ряда проб у детей не возникло трудностей, однако некоторые упражнения вызвали большие трудности, что свидетельствует о нарушении функции лицевого нерва (см. Таблицу 12). Богдан А., Андрей О., Кирилл С. после нескольких попыток выразить мимикой лица эмоции отказались от выполнения задания. Трудности возникли также у Миланы Б., Матвея М., Демида П., Миланы П., Амелии Ф., Глеба Ц. Труднее всего воспитанникам было переключиться с одной эмоции на другую. У Матвея М. выражение лица при смене эмоций не изменялось. Милана Б. и Демид П. не справились с эмоцией удивление. Даже при подсказке воспитателя, ребята не смогли выразить заданную эмоцию.

Также сложность возникла при попытке продемонстрировать свист, плевков и оскал. Максим И. и Глеб Ц. получили 3 балла. Демид П. и Богдан А. – по 1 баллу, ребята так и не смогли продемонстрировать оскал, предьявляя всякий раз улыбку. При обследовании моторики органов артикуляционного аппарата видно, что у всех детей наблюдается нарушение функции лицевого нерва. О поражении черепно-мозговой иннервации свидетельствуют также содружественные движения и нечеткая мимическая картина. Наиболее яркое проявление можно отметить у Богдана А., Андрея О. и Кирилла С. Высокий уровень развития мимической моторики продемонстрировали 34% обследованных детей, средний – 47%, низкий уровень был выявлен у 19% детей (см. Рис. 4).

Рис.4 Уровень развития мимической моторики на контрольном этапе

4. Обследование звукопроизношения

Диагностика уровня развития произношения звука осуществлялась по методике Н. М. Трубниковой.

Обследование звука проводилось изолированно, в слогах разной структуры, в слове и в предложении с помощью оптического и акустического раздражителей.

Качественный анализ результатов исследования показал, что у всех обучающихся отмечается полиморфный вариант нарушения звукопроизношения. Преобладающим нарушением является фонологический дефект. Он отмечен у 53% воспитанников из обследуемой группы. Антропофонический дефект выявлен у 47% группы.

Схема обследования: 1) изолированное произнесение; 2) произнесение в слогах разной структуры; 3) в словах, где звук занимает разные позиции (отраженно и самостоятельно по картинке); 4) в словах разной слоговой структуры (отраженно и самостоятельно по картинке); 5) в предложении (отраженно, по картинке, по вопросам).

Состояние звукопроизношения обучающихся анализировалось по группам звуков: гласные, свистящие, шипящие, сонорные [Р] и [Л]. Результаты обследования представлены в таблице 2, где: 3 балла — нет нарушений звукопроизношения, 2 балла — нарушены 1-2 звука или одна группа звуков, 1 балл — нарушены три группы или два звука; 0 баллов — нарушены более трех групп звуков.

Результаты обследования звукопроизношения показали, что 7 детей (47%) имеют мономорфное нарушение звукопроизношения, остальные 8 — полиморфные (53%). По результатам обследования можно отметить, что на первом месте по нарушениям звукопроизношения стоит группа сонорных звуков, 80%, а за ней группы свистящих звуков, 47% и шипящих (33%). Нарушения звука [р] и [р`] отмечаются у 67% обследованных детей.

Рис. 5. Типы звуков, нарушенные на контрольном этапе обследования.

Фонологические дефекты проявлялись в виде замены звуков, близких по месту и способу образования: [С] вместо [Ц] (Дарья К.), [Щ] вместо [Ш]. У Миланы Б., Амелии Ф. и Кирилла С. оказалось нарушенным восприятие слоговых цепочек, содержащих звонкие и глухие согласные, они заменяют звонкие согласные на глухие [С] вместо [З] и [Сь] вместо [Зь]. У четырех детей наблюдается моторная напряженность и трудности в переключении с одного артикуляционного уклада на другой, поэтому присутствует замена, шипящие заменяются свистящими: [С] вместо [Ш] (Богдан А., Демид П., Матвей М.), [Сь] вместо [Щ] (Артем С.). Два ребенка заменяют звук [Л] на звук [Р] (Артем С. и Валерия Ш.), Богдана А. испытывает трудности в удержании позы, у него отмечается горловое произношение звука [Р], отсутствие звука [Р] выявлено у пяти детей (у Златы И., Максима И., Матвея М., Андрея О., Кирилла С., Виталины У). У Богдана А. и Демиды П. был обнаружен межзубный сигматизм [с] и [з]. У испытуемых детей недостатки звукопроизношения выражались в виде замен, искажений, пропусков. Замены осуществлялись по признаку акустико-артикуляционного сходства. Атропофонические дефекты составили 30%, фонологические дефекты составили 70%. Данное исследование позволило выявить дефекты звукопроизношения у всех обследованных детей.

Таким образом, обследование звукопроизношения позволило сделать вывод о том, что дети с ОНР с псевдодобульбарной дизартрией имеют нарушения звукопроизношения, что свидетельствует о недоразвитии речеслухового анализа у детей. Задание вызвало для большинства детей трудности в выполнении, так как испытуемые либо не выполняли задание совсем, либо искажали в произношении свистящие звуки; Богдан А., Андрей О. (13%) не смогли сформулировать правильный порядок слов в предложении, так же допуская замены и искажения в произношении свистящих звуков. Лучше всех с данным упражнением справились Максим И., Дарья К., Артем С..

5. Обследование просодики

У всех воспитанников подготовительной к школе логопедической групп наблюдается смешанное дыхание. У Демида П., Миланы Б., Даши К., Артема С. и Амелии Ф. достаточный объем речевого выдоха. У остальных детей наблюдается короткий и прерывистый речевой выдох. Сила голоса, темп, ритм и паузация в норме у 87% обследуемых. Слабость силы голоса и нарушение ритма отмечается у Богдана А. и Андрея О. Виды интонации в полном объеме используют только Максим И., Даша К., Амелия Ф., Валерия Ш., Милана П. и Матвей М.

6. Обследование слоговой структуры слова

Кроме дефектов звукопроизношения встречаются и нарушения слоговой структуры слова. При ее обследовании предлагалось назвать предметные картинки, а затем повторить слова отраженно за логопедом. Отмечалось произношение каких слоговых структур сформировано, а каких – нет и состоят ли искажаемые слова из усвоенных или неусвоенных звуков. При произнесении слов различной слоговой структуры были выявлены ошибки, связанные с дефектами произношения: перестановки слогов. Так Богдан А. вместо слова морковка сказал мокровка, а Андрей О. допустил ошибку в слове кукуруза, заменив его на курукуза. Других ошибок при диагностике слоговой структуры слова выявлено не было (см. Таблицу 15).

7. Диагностика развития фонематического слуха

Обследование фонематического слуха осуществлялось по традиционным методикам, с опорой на методические рекомендации, разработанные Н.М. Трубниковой. Предлагались задания на дифференциацию звонких и глухих звуков, шипящих и свистящих, твердых и мягких.

Использовались следующие пробы:

- опоздание фонем;
- различение фонем, близких по способу и месту образования по акустическим признакам;

- повторение слогового ряда;
- выделение звука среди слогов, слов;
- называние слов с исследуемым звуком;
- определение наличия звука в названии картинок;
- определение места звука в слове и др.

В процессе обследования фонематического слуха было выявлено, что у всех (100%) детей имеются нарушения по дифференциации звуков (см. Таблицу 16).

Анализ состояния фонематического слуха показывает, что наиболее трудной для исследуемой группы является дифференциация шипящих и свистящих звуков между собой. Данные трудности возникают у детей из-за недостатков звукопроизношения. С первым заданием на опознавание фонем справились все дети. При повторении слоговых рядов с заданием справились Максим И. и Злата И. Виталина У. и Андрей О. допустили в задании по 6 ошибок и справились только после того, как логопед произнес цепочки слогов медленно. Остальные выполнили задание со второго раза.

Так, у Богдана А. присутствует замена [с]=[ш], [з]=[ж], у Матвея М. и Демида П. [с]=[ш], а у Артема С. [сь]=[щ]. Эти ошибки повлекли за собой смешение группы свистящих и шипящих звуков при опознании фонем; различении фонем, близких по способу образования и акустическим признакам; выделении исследуемого звука среди слогов; повторении за логопедом слогового ряда. У Миланы Б., Амелии Ф. и Глеба Ц., нарушена дифференциация твердых и мягких звуков, поэтому у них возникли трудности при повторении за логопедом слогового ряда; назывании слов со звуком [л] и [р]; назывании картинок и определении отличий в названиях. У Миланы Б., Богдана А., Демида П., Кирилла С., Амелии Ф. и Глеба Ц. выявлена замена звуков по звонкости-глухости. Демид П. и Богдан А. показали низкие результаты при назывании слов со звуком [з] и выделении исследуемого звука [с] среди слогов из-за межзубного сигматизма.

У Матвея М., Демида П., Кирилла С. и Глеба Ц. возникли трудности с придумыванием слова на заданный звук. У Андрея О., Богдана А и Миланы Б. возникли трудности с определением звука в конце и в середине слова. Матвей М. и Демид П. также определили звук в конце слова только со второго раза.

Таким образом, анализ полученных данных показал, что у детей обследуемой группы нарушение звукопроизношения, обусловленное псевдобульбарной дизартрией, стало причиной формирования вторичного дефекта – нарушения фонематического слуха.

8. Диагностика звукового анализа

Обследование звукового и слогового анализа осуществлялось по традиционным методикам, с опорой на методические рекомендации, разработанные Н.М. Трубниковой.

Предлагались задания на определение количества звуков / слогов, места звука / слога в слове, последовательности звуков / слогов в слове.

При обследовании звуко-слогового анализа было выявлено, что наибольшие трудности возникают у детей при определении последовательности звуков и слогов в слове, а также на определение места звука / слога в слове (см. Таблицу 16).

Задания на определение количества, последовательности и ударности слогов у обследуемой группы не вызвали трудностей. Все справились с их выполнением. Наибольшее количество трудностей возникло при выполнении заданий на выделение звуков внутри слова. Так с заданием на выделение третьего звука в слове не справились Богдан А. и Андрей О.. Матвей М., Кирилл С. и Артем С. справились с этим заданием только с третьей попытки. Также Богдан А. и Андрей О не смогли составить слова из 3,4 и звуков. Это же задание вызвало трудности у Матвея М. Андрей О. также не смогли подобрать слова с заданным количеством слогов. Также Богдан А., Андрей О. и Матвей М. не смогли сопоставить слова по звуковому составу. Задание на переставление слогов также вызвало затруднения у воспитанников.

Богдан А., Милана Б. и Валерия Ш. смогли справиться с этой задачей только с третьего раза. Валерия Ш. также с большим трудом нашла различия в словах «коза – коса».

Выводы по главе 2

Для изучения состояния моторики артикуляционного аппарата, звукопроизношения и фонематического слуха у испытуемых детей были использована методика Н. М. Трубниковой.

В процессе обследования подготовительной к школе логопедической группы детей с псевдобульбарной дизартрией и ОНР III уровня была проведена диагностика общей, мелкой и артикуляционной моторики, звукопроизношения, слоговой структуры слова, а также фонематического слуха и восприятия. В результате анализа проведенных диагностик выяснилось, что развитие перечисленных речевых и неречевых функций у большинства воспитанников находится на среднем и низком уровне развития. Детей с высоким уровнем в группе обследуемых детей с псевдобульбарной дизартрией всего 5. В результате эксперимента были выявлены следующие особенности фонематического слуха детей с псевдобульбарной дизартрией: – гласные звуки дети распознают правильно; – нет нарушений в распознавании гласных и согласных фонем; – имеются трудности при различении фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам, выделении звука среди слогов и слов и при дифференциацию звуков [С] и [Ш]; – нарушения в произношении свистящих, шипящих и сонорных; – нарушения в слоговой структуре слова: нарушение количества слогов (сокращение (пропуск) слога, пропуск слогаобразующей гласной, увеличение числа слогов за счет вставки гласных в стечение согласных); нарушение последовательности слогов в слове; искажение структуры отдельного слога; уподобление слогов; антиципация. Из

результатов данного обследования делаем вывод, что у детей с псевдобульбарной дизартрией из-за наличия патологической симптоматики в артикуляционном аппарате (гипертонус, гипотонус, девиация, гиперкинезы, гиперсаливация и др.) нарушается моторика органов артикуляции, ухудшается качество артикуляторных движений. Моторная недостаточность способствует отрицательному влиянию на формирование фонематического слуха, нарушения которого препятствуют полноценному усвоению в процессе обучения умственных операций, составляющих фонематическое восприятие.

Также у воспитанников были проверены такие функции как понимание речи, активный словарь и лексико-грамматический строй речи. Результаты данных исследований не входят в тему исследования, поэтому они не были приведены в материалах главы. Однако все проведенные исследования подтверждают логопедические заключения, отраженные в речевых картах воспитанников и свидетельствуют о необходимости целенаправленной и систематической коррекционной работы по формированию у них фонематического слуха.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

3.1 Теоретическое обоснование, организация, принципы и направления логопедической работы по развитию фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи III уровня

Изучением особенностей развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня занимались такие авторы, как Р. Е. Левина [35], Г. А. Каше [27], Л. Ф. Спинова, Т. Б. Филичева [60], М. Ф. Фомичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская и др. Все они отмечали, что формирование звуковой культуры речи актуализируется в старшем дошкольном возрасте в связи с необходимостью подготовить ребенка к школьному обучению. У детей с общим недоразвитием речи на данном этапе обучения выявляются такие нарушения, как дефекты произношения, несформированность лексико-грамматической структуры языка и недоразвитие фонематического восприятия. При этом отмечается, что нарушение фонематического восприятия у детей с ОНР чаще всего носит вторичный характер и обусловлено дефектами речи ребенка, что препятствует формированию четкого слухового восприятия и контроля.

В современной методике звуковой анализ понимается ограниченно, как слышание отдельных звуков в словах, и используется для ознакомления с буквами. Как правило, слова разлагаются на слоги, а последние — на отдельные звуки. Из числа выделенных звуков фиксируется внимание на каком-нибудь одном. Этот звук дети учатся находить в словах — в начале и

конце слова. После того как звуковое значение выделено, оно фиксируется соответствующей буквой.

Д. Б. Эльконин [74] наделял фонемный анализ более широкими задачами, нежели как просто связь с буквой. Фонематическое восприятие позволяет ребенку ориентироваться в звуковой системе языка, что определяет успешность обучения чтению, усвоения грамматики, поэтического языка, синтаксиса.

Особенности развития детей с ОНР нашли отражение в результатах обследования экспериментальной группы. При проведении констатирующего эксперимента было выявлено, что все участники исследования имеют клинический диагноз псевдобульбарная дизартрия. Обследование неречевых функций выявило наличие патологической симптоматики, которая обусловила нарушения в формировании фонематического восприятия.

Р. Е. Левина [35] подчеркивает, что логопедическая работа по формированию фонематического восприятия должна выстраиваться с учетом структуры дефекта, носить системный характер, а также находиться в тесной взаимосвязи с другими сторонами психического развития ребенка. Именно поэтому содержание коррекционной работы было выстроено с учетом следующих принципов:

1) принцип комплексности: воздействие на весь комплекс речевых и неречевых нарушений, в работе участвуют логопед, воспитатель и родители;

2) принцип максимальной опоры на различные анализаторы. Формирование высших психических функций — сложного процесса организации функциональных систем — зрительной, кинестетической, двигательной;

3) принцип опоры на сохранные звенья нарушенной функции, т.е. на нестрадавшие звенья деятельности на новых, компенсаторных началах;

4) принцип поэтапного формирования умственных действий (по П.Я. Гальперину): работа над каждым типом задания в определенной последовательности;

5) принцип учета зоны ближайшего развития (по Л.С. Выготскому), т.е. учета того уровня, на котором выполнение задания возможно с дозированной помощью со стороны взрослого;

6) принцип усложнения материала: постепенное включение трудностей в коррекционную работу. К специфическим принципам формирования фонематического восприятия относятся:

7) онтогенетический принцип: учитывается последовательность формирования фонематических представлений в онтогенезе;

8) функционально-семантический принцип: именно с его позиций к обучению языку общность эмоциональных реакций партнеров выступает в роли ориентировки на коммуникативную ситуацию, а согласованность предметных и речевых действий взрослого и ребенка — в роли комплексных познавательных и языковых ориентировок.

Н. Х. Швачкин [73] выделил два этапа в формировании фонематического восприятия ребенка: дофонемный и фонемный. Условно он назвал речь первого периода – до-фонемной, просодической речью, речь второго периода – фонемной.

По мнению исследователя, под воздействием изменения семантики происходит переход к фонематическому восприятию речи, связанный с коренной перестройкой и артикуляции, и речевого слуха ребенка.

Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева [59] в своей методике по преодолению нарушений речи предлагают начинать развитие фонематического восприятия с самых первых этапов логопедической работы.

Начинается эта работа на материале неречевых звуков и постепенно охватывает все звуки речи, входящие в звуковую систему данного языка (от звуков, уже освоенных детьми, до тех, которые только еще ставятся и вводятся в самостоятельную речь).

Т. Б. Филичева и Н. А. Чевелева обращают внимание на роль слухового внимания и слуховой памяти в процессе формирования фонематического

восприятия. Авторы отмечают необходимость развития данных навыков для достижения наиболее эффективных и быстрых результатов.

Л. В. Лопатина [37] также большое значение в формировании фонематического восприятия детей отводила формированию слухового внимания и памяти. Автор подчеркивает, что существование нечетких артикуляторных образов приводит к стиранию граней между слуховыми дифференциальными признаками звуков, создавая помеху для их различения. Речедвигательный анализатор в данном случае играет тормозящую роль в процессе восприятия устной речи, обуславливая вторичные нарушения в слуховой дифференциации звуков. В свою очередь, отсутствие четкого слухового восприятия и контроля способствует стойкому сохранению звукопроизносительных дефектов (особенно искажений звуков) в речи.

На логопедических занятиях дошкольники должны научиться самоконтролю и самостоятельно исправлять речевые ошибки на примере речи окружающих.

Предполагается, что занятия проводятся индивидуально и (или) малыми подгруппами (2—3 ребенка) ежедневно. Продолжительность занятий прямопропорциональна возможностям ребенка и его готовности к сотрудничеству (от 10 до 20 мин).

В процессе коррекционной работы учитывается сложный характер структуры дефекта, поэтому каждое занятие включает широкий диапазон упражнений и игр, направленных на развитие всей моторной сферы, органов артикуляционного аппарата, а также, предпосылок фонематического восприятия. Г. А. Каше и Т. Б. Филичева отмечают при коррекции речевых нарушений важность развития двигательных навыков, координации движений, чувства равновесия и пространственной ориентировки, воспитание физических качеств (ловкости, быстроты, выносливости и силы) в соответствии с состоянием здоровья, уровня физического развития, двигательной подготовкой детей, их индивидуальных особенностей.

В процессе формирования фонематического восприятия необходимо учитывать возрастные особенности детей. Поскольку ведущим видом деятельности в старшем дошкольном возрасте остается игра, упражнения, выполненные в игровой форме, будут наиболее продуктивными. Важно завершать упражнения до того, как ребенку надоест его выполнять. Переход к другому виду деятельности лучше осуществлять при использовании модуляции голоса, логических пауз и ударений, интонации. Отвлекающие моменты необходимо ограничивать. Каждое занятие состоит из трех частей: вводно-мотивационной, операционно-исполнительной, оценочно-рефлексивной.

Вводно-мотивационная (1—3 мин) включает ритуал приветствия, установление и поддержание эмоционально-положительного контакта «взрослый — ребенок», «родитель — ребенок». Инициатива приветствия принадлежит взрослому. Такое планирование содержания вводной части содействует созданию установок на позитивную ориентацию на занятия и совместную деятельность.

Операционно-исполнительная (10—15 мин) предусматривает реализацию установленного этапа программы обучения. Приемы работы определяются логопедом, воспитателем, родителями.

Оценочно-рефлексивная (2—5 мин) представляет собой подведение итогов, оценивание деятельности детей, рефлексирование происходящего на занятии.

Не смотря на важность работы по формированию фонематического восприятия в общей системе коррекционного воздействия, в любом индивидуальном логопедическом занятии присутствуют также: коррекция произношения (вызывание, автоматизация или дифференциация звуков речи), работа над лексико-грамматическими представлениями и развитием связной речи и т. п.

Основная роль в коррекции речевых дефектов принадлежит специалисту-логопеду, который обоснованно планирует задачи, цели и

содержание коррекционного процесса, но, вместе с тем, воспитатель должен хорошо знать индивидуальные особенности детей, обусловленные тем или иным речевым дефектом, реакцию на коммуникативные затруднения, уровень их познавательной активности. Это поможет воспитателю целенаправленно координировать свою работу с логопедом по закреплению результатов, достигнутых на логопедических занятиях.

При ведущей роли логопеда в коррекционном процессе по преодолению фонетико-фонематического недоразвития речи у детей коррекционные задачи, стоящие перед воспитателем логопедической группы, важны и тесно связаны с задачами логопеда.

Это:

1) развитие слухового внимания, слуховой памяти и фонематического восприятия;

2) совершенствование артикуляционной, тонкой и общей моторики при устранении недостаточности развития речевой моторики, освоение артикуляционных упражнений, развивающих подвижность артикуляционного аппарата;

3) закрепление и автоматизация произношения поставленных логопедом звуков;

4) закрепление, уточнение и активизация отработанного логопедом лексического материала на занятиях по развитию речи, других занятиях, в режимных моментах;

5) закрепление сформированных логопедом грамматических категорий;

6) формирование диалогической и монологической форм связной речи;

7) закрепление навыка звукослогового анализа и синтеза;

8) закрепление навыка чтения;

9) подготовка детей к письму, формирование графических навыков;

10) развитие памяти, внимания, мышления.

Решение поставленных задач осуществляется не только на специально организованных занятиях логопеда и воспитателя, но и в течение всего дня, когда ребенок находится в дошкольном учреждении [11].

Основными видами организации совместной деятельности логопеда и воспитателя являются:

1. Совместное изучение содержания образовательной программы детского сада и специальной коррекционной программы, составление совместного плана работы.

2. Помощь логопеда в планировании занятий воспитателя, которое обеспечивает необходимое закрепление материала в различных видах деятельности детей.

3. Проведение совещаний по обсуждению результатов наблюдений за детьми, которое проводилось на занятиях и в повседневной жизни.

4. Включение логопеда в подготовку к проведению детских праздников (логопед отбирает речевой материал, для детей с речевыми нарушениями, а воспитатель закрепляет его).

5. Разработка совместных рекомендаций для родителей.

Взаимодействие специалистов ДОУ и логопеда может быть реализовано в ходе интегрированного занятия. Так на музыкальном занятии могут быть использованы логоритмические упражнения, инструктор по физической культуре в своей работе может использовать речевую гимнастику, а педагог-психолог в процессе своей работы нередко использует методики, направленные на предупреждение и коррекцию нарушений речевого развития и эмоциональной сферы ребенка.

Также немаловажна роль родителей в процессе коррекционной работы, именно поэтому работе с ними также должно уделяться необходимое внимание. Специалисты могут организовать семинары-практикумы, которые будут направлены на формирование у родителей представлений о способах и формах речевого и психического развития детей с помощью игр.

3.2 Содержание логопедической работы по развитию фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Результаты, полученные при проведении констатирующего эксперимента, позволили определить направление коррекционной работы по формированию фонематического восприятия в обследуемой группе детей старшего дошкольного возраста.

Перед началом работы были поставлены следующие задачи:

- 1) Развитие слуховой памяти и внимания. Если у ребенка нарушено внимание, то восприятие речи не может происходить в полном объеме.
- 2) Развитие общей и речевой моторной сферы детей.
- 3) Коррекция звукопроизношения: постановка отсутствующих звуков и автоматизация и дифференциация нарушенных звуков в речи
- 4) Развитие лексико-грамматических средств языка.
- 5) Коррекция фонематической стороны речи.

Обучающий эксперимент проводился с ноября 2019 по апрель 2020 (22 недели). Коррекционная работа была организована со всей группой воспитанников ДООУ, которые участвовали в констатирующем эксперименте. С каждым ребенком было проведено 44 индивидуальных занятий, еженедельно проводилось одно фронтальное занятие. В ходе обучающего эксперимента были проведены занятия по постановке, автоматизации и дифференциации звуков.

Необходимо отметить, что с 21 марта по 20 апреля 2020 года работа осуществлялась в дистанционном формате. Фронтальные занятия проводились с помощью онлайн платформы zoom, а индивидуальные – через мессенджер WhatsApp. Важная роль в данном формате работы была отведена родителям воспитанников, которые осуществляли подготовку необходимых

материалов к занятию, а также помогали логопеду непосредственно во время занятия.

Ведущими методами логопедической работы являлись: наглядные (демонстрация), словесные (беседа), практические занятия и упражнения в игровых формах, кроме того было реализовано два творческих проекта по театрализованной деятельности. Для улучшения продуктивности занятий, а также с целью ускорения эффективности было выстроено взаимодействие с родителями воспитанников и с воспитателями.

При построении технологии развития фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста у детей с ОНР III уровня были использованы методики Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной [60], В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко, Н. И. Дьяковой [19], Т. А. Ткаченко [55].

Авторы различных методик подчеркивают взаимосвязь общей моторики, звукопроизношения и фонематического восприятия. Они выделяют три этапа формирования фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста.

1 этап: развитие моторной сферы.

2 этап: развитие правильного звукопроизношения

3 этап: развитие фонематического слуха и восприятия.

Планирование работы по формированию фонематического восприятия была построена на основании методики Т. Б. Филичевой и с учетом результатов проведенного обследования.

Фонематическое восприятие в отечественной логопедии также описывается в трудах Н. Х. Швачкина, который пришел к выводу, что в основе слухового восприятия заложена семантическая составляющая слова. Автор выделил 10 этапов формирования фонематического восприятия.

1) Различение гласных звуков, так как гласные очень звучные и повторяются в речи чаще, чем согласные звуки.

2) Определение наличия или отсутствия согласного звука в слове.

3) Различение сонорных и шумных звуков, так как эти звуки резко отличаются акустически.

4) Различение твёрдых и мягких согласных звуков.

5) Различение сонорных согласных звуков между собой. В начале ребёнок разделяет сонорные звуки на две подгруппы: носовые (назальные) и плавные. Позже возникает дифференциация внутри каждой группы.

6) Различение сонорных звуков и неартикулируемых шумных согласных.

7) Дифференциация звуков на основе местообразования. Ребёнок различает губные и язычные звуки.

8) Различение звуков по способу образования (взрывные и щелевые).

9) Различение язычных звуков по месту образования (переднеязычные и заднеязычные).

10) Различение звонких и глухих, свистящих и шипящих звуков. Позднее узнавание звонких и глухих обусловлено тем, что они похожи по артикуляции. Позднее различение свистящих и шипящих обусловлены их поздним появлением в речи ребёнка [73;36]

При разработке программы по развитию общей и мелкой моторики, мимической, речевой и дыхательной гимнастики и работы по нормализации голоса. Были разработаны четыре этапа занятий на каждый месяц с постепенным усложнением материала. В каждом варианте были представлены упражнения и игры на развитие моторной сферы.

По каждому из этапов разработана картотека дидактических игр, направленных на решение определенных задач.

Формирование фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста осуществляется на занятиях по подготовке к обучению грамоте. Коррекционная работа по подготовке к обучению грамоте детей с ОНР III уровня и псевдобульбарной дизартрией была выстроена с учетом особенностей развития данной категории старших дошкольников. В специфике планирования логопедической работы был добавлен

подготовительный этап работы, необходимый для нормализации тонуса мышц артикуляционного аппарата.

Данный этап включал в себя:

1. Развитие моторики
 - общей моторики,
 - мелкой моторики,
 - мимической моторики,
 - артикуляционной моторики.
2. Работа над развитием дыхания и голоса.
3. Формирование фонематического восприятия (работа с конкретными звуками, которые находятся в коррекции).
4. Постановка звуков.
5. Автоматизация звуков в слогах, словах, предложениях и самостоятельной речи.
6. Дифференциация смешиваемых звуков.

Индивидуальные занятия на подготовительном этапе коррекционной работы проводились с каждым из детей дважды в неделю. Общая продолжительность индивидуального занятия составляла 15-20 минут.

На основании полученных на этапе констатирующего эксперимента результатов обследования звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста был составлен план по коррекции звукопроизношения на каждого ребенка (см. Таблицу 2).

Таблица 2

Индивидуальные планы по коррекции звукопроизношения

№ п/п	Имя ребенка	Нарушения звукопроизношения	Коррекционная работа
1.	Милана Б.	Замена: [з] → [с`] [з`] → [с`]; Замена: [л] → [л`]	1. Занятие на постановку звуков [с] и [с`]; 2. Занятие на автоматизацию звуков [л] и [л`]; 3. Занятие на дифференциацию [л] → [л`]

2.	Богдан А.	Межзубное искажение звука [С] Замена: [ш] → [с], [ж] → [з]; [р] горловой [р`] горловой	1. Занятие на постановку звуков [Р] и [Р']; [С] 2. Занятие на автоматизацию звуков [С] и [Ш]; [ж].[з]; 3. Занятие на дифференциацию [С] - [Щ] и [Ж] - [З]
3.	Злата И.	[р] – отсутствует, [р`] - отсутствует	1. Занятие на постановку звуков [Р] и [Р'];
4.	Максим И.	[р] – отсутствует, [р`] - отсутствует	1. Занятие на постановку звуков [Р] и [Р']
5.	Дарья К.	Замена: [с] → [ц]	1. Занятие на дифференциацию [С] - [Ц]
6.	Матвей М.	Замена: [ш] → [с]; [р] – отсутствует, [р`] - отсутствует	1. Занятие на постановку звуков [Р] и [Р']; 2. Занятие на автоматизацию звуков [С] и [Ш];
<i>Продолжение Таблицы 2</i>			
7.	Андрей О.	[р] – отсутствует, [р`] - отсутствует	1. Занятие на постановку звуков [Р] и [Р'];
8.	Милана П.	Замена: ш→щ	2. Занятие на автоматизацию звуков [Щ] и [Ш]; 3. Занятие на дифференциацию [Щ] - [Ш]
9.	Демид П.	Межзубный сигматизм [с]; Замена: [ш] → [с]; Замена: [ц] → [с].	1. Занятие на постановку звука [С]; 2. Занятие на автоматизацию звуков [С] и [Ш]; [ц] → [с]. 3. Занятие на дифференциацию [Ц] - [С] и [С] - [Ш]
10.	Кирилл С.	Замена: [з] → [с`] [з`] → [с`]; [р] – отсутствует, [р`] - отсутствует	1. Занятие на постановку звуков [Р] и [Р']; 2. Занятие на автоматизацию звуков [З] и [С]; [з`] → [с`]; 3. Занятие на дифференциацию [С] - [З] и [С`] - [З`]
11.	Артем С.	Замена: [щ]→[сь]; [р] → [л]	1. Занятие на автоматизацию звуков [Щ] - [С`] и [Р] - [Л]; 2. Занятие на дифференциацию [Щ] - [С`] и [Р] - [Л]

12.	Виталина У.	[p] – отсутствует [p`] – отсутствует [л] – отсутствует [л`] - отсутствует	1. Занятие на постановку звуков [P] и [P`]. 2. . Занятие на постановку звуков [Л] и [Л`].
13.	Амелия Ф.	Замена: [p] → [p`]; [з] → [с`]	1. Занятие на постановку звуков [P] и [P`].
14.	Глеб Ц.	Замена: [л] → [л`]	1. Занятие на автоматизацию звуков [Л] и [Л`]; 2. Занятие на дифференциацию [Л] и [Л`];
15.	Валерия Ш.	Замена: [з`] → [с`], [p] → [л]	1. Занятие на автоматизацию звуков [З`] и [С`]; [З] и [С]; 2. Занятие на дифференциацию [З`] и [С`]; [З] и [С];

Занятие по подготовке к обучению грамоте имело следующую структуру:

- организационный момент;
- закрепление ранее изученного;
- изучение нового материала;
- подведение итогов занятия, рефлексия.

Общая продолжительность занятия составляла 25-30 минут, в зависимости от возраста дошкольников. Развитие фонематического восприятия осуществлялось на занятиях в соответствии с принципом постепенного усложнения материала. Работа начиналась от дифференциации слов, затем дошкольники обучались дифференциации слогов, далее – дифференциации звуков. Логопедическая работа над обучением различению звуков строилась в соответствии с методическими рекомендациями Т.А. Ткаченко:

- выделение звука из слова (наличие или отсутствие);
- определение ударного гласного в слове;
- выделение первого и последнего согласного в слове;
- выделение гласного из середины слова;

- определение места звука в слове (начало, середина, конец).

Сложными формами звукового анализа являются:

- определение последовательности звуков в слове;
- определение количества звуков в слове;
- определение места звука относительно других звуков;
- Звуковой синтез: соединение звуков в слово»

Развитие слогового анализа и синтеза предусматривает:

деление слов на слоги (слоговой анализ):

- произнесение слова по слогам;
- определение количества слогов в слове (с опорой на гласные);
- выделение гласного в слоге;
- выделение ударного слога;
- выделение первого слога;
- определение места слога в слове;
- анализ открытого и закрытого слога;
- слоговой синтез: соединение слогов в слово.

Для развития фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста в коррекционную работу были включены игры на формирование фонематических процессов и навыков звукового анализа и синтеза.

1. Игра «Найди предмет»

Цель: выделение звука из слова.

Ребенку предлагается коробка с любым сыпучим материалом, в котором спрятаны деревянные фигурки предметов на различные звуки. Логопед предлагает ребенку достать из коробки предметы на звук М для Маши (картинка с изображением девочки). Упражнение можно выполнять при помощи пинцета, используя поочередно правую и левую руки, параллельно развивая мелкую моторику, пространственные представления и межполушарные связи.

2. Игра «Найди место».

Цель: определение места звука в слове.

Ребенку предлагаются деревянные фигурки предметов с заданным звуком и звуковая линейка. Логопед просит ребенка определить в каком (в начале, середине или в конце) находится заданный звук в конкретном слове, и разложить фигурки в соответствующие отделы звуковой линейки.

3. Игра «Потерянная схема»

Цель: определение места звука в слове.

Логопед предлагает ребенку несколько схем с изображением места согласного звука в слове и картинки предметов. Ребенок должен соотнести схемы со словами. Игру можно выполнять в парах в виде соревнования.

4. Игра «Слово рассыпалось».

Цель: определение последовательности звуков в слове.

Логопед называет слово по звукам. Ребенок должен угадать, какое слово «загадал» педагог. Данное упражнение можно усложнить, предлагая ребенку собрать слово из букв.

5. Игра «Собери слово»

Цель: выделение первого звука в слове, составление слова из звуков.

Логопед предлагает ребенку картинки предметов в определенной последовательности. Ребенок должен составить из них новое слово, выделяя первый звук в словах и выбрать правильную картинку из предложенных для ответа. Данное задание можно проводить в паре, добавляя соревновательный момент.

6. Игра «Голодные монстры»

Цель: определение количества звуков в слове.

Логопед предлагает ребенку изображения монстров с двумя, тремя и четырьмя глазами и картинки, состоящие из двух, трех и четырех звуков. Каждый монстр любит есть только те предметы, которые состоят из такого количества звуков, сколько глаз у монстра. Ребенок должен накормить голодных монстров.

Данные игры были использованы для развития фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста. Результаты проведенной работы представлены в пункте 3.3.

В рамках работы с родителями организован семинар-практикум, на котором педагоги рассказали об особенностях проведения артикуляционной гимнастики в домашних условиях. Также логопед рассказал родителям воспитанников, какие игры направлены на формирование фонематического восприятия детей и обучил им собравшихся.

Совместно с педагогами в рамках работы по формированию фонематического восприятия организован и реализован краткосрочный проект «Наш мир- театр» (см. Приложение 6).

Театрализованная деятельность способствует развитию просодической стороны речи, коррекции общих моторных навыков, а также служит стимулом для повышения уровня понимания речи и формирования правильного звукопроизношения. При правильной организации театрализованной деятельности создается естественная речевая среда, что способствует общему развитию языка, интонационной выразительности речи. В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний незаметно активизируется словарь ребенка, совершенствуется звуковая сторона речи, ее выразительность.

Театрализованная деятельность является одним из нестандартных методов формирования фонематического восприятия. Данный вид игры направлен на:

1. *Развитие культуры речи:* артикуляционной моторики, фонематического восприятия, речевого дыхания, правильного звукопроизношения.

2. *Развитие общей и мелкой моторики:* координации движений, мелкой моторики руки, снятие мышечного напряжения, формирование правильной осанки.

3. *Развитие сценического мастерства и речевой*

деятельности: развитие мимики, пантомимы, жестов, эмоционального восприятия, совершенствование грамматического строя речи, монологической и диалогической формы речи, игровых навыков и творческой самостоятельности.

В течение 22 недель эксперимента благодаря совместной работе воспитателя, логопеда и родителей были реализованы два проекта по играм-драматизациям: кукольный театр «Аленький цветочек» и спектакль «Приключения Буратино».

В процессе подготовки выступления у детей происходит обогащение словаря, совершенствуется слоговая структура слова, автоматизируются звуки. Репетиции ролей и само выступление способствуют развитию просодической стороны речи, выразительности речи. Ребенку, который исполняет роль своего героя необходимо использовать различную интонацию, темп речи. Участие детей в постановке спектакля способствует развитию пластики, координации движений.

Кроме того, реализация данного проекта послужит дополнительным мотивом для детей для развития их речевых функций, поскольку воспитанникам предстоит выступить с постановками перед своими сверстниками.

Реализация театрализованной деятельности запланирована на межрежимные моменты, на непосредственно образовательную деятельность по речевому развитию, а также на музыкальные занятия.

Так на этапе подготовки к представлению были использованы:

- упражнения для развития интонационной выразительности речи и диапазона голоса, упражнение по типу «*Далеко-близко, высоко-низко*»;
- игровые упражнения, направленные на выработку мимики и пантомимики;
- игры и упражнения на развитие дыхания и свободы речевого аппарата, правильной артикуляции, четкой дикции, разнообразной интонации.

В процессе подготовки и репетиции роли ребенок подражает мимике, жестам, голосу своего героя. В этот момент активизируется словарь дошкольника, звуковая культура речи. В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний формируется самоконтроль над собственной речью. Театрализованная деятельность позволяет превратить процесс коррекции и развития в игру.

Таким образом, работа по формированию фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста включает в себя развитие моторных навыков, коррекцию звукопроизношения. Для коррекции выявленных у исследуемой группы нарушений запланированы индивидуальные и фронтальные занятия. Для большей эффективности работа будет проводиться в тесном взаимодействии логопеда, воспитателя и родителей. Дополнительной мотивацией для детей станет предстоящее выступление с театральной постановкой перед сверстниками из других групп.

3.3 Контрольный эксперимент и анализ его результатов

Контрольный этап проведенного эксперимента, также как и констатирующий этап, был организован в той же группе воспитанников подготовительной к школе логопедической группы муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад «Солнышко». Для проведения исследования была использована та же методика, что и на констатирующем этапе:

1. Моторная сфера (общая, мелкая и артикуляционная моторика);
2. Звукопроизношение;
3. Фонематический слух;
4. Звуковой анализ и синтез.

Анализ результатов (см. Приложение 3) обследования общей моторики выявил высокий уровень развития у 46% воспитанников (7 человек) и средний уровень у 54% воспитанников (см. рис. 6).

Рис.6 Сравнительный анализ обследования общей моторики

Так с пробой на исследование двигательной памяти, переключаемости и самоконтроля во второй раз безошибочно справились 10 детей. Богдан А., Кирилл С., Демид П., Виталина У. и Глеб Ц. по-прежнему забывали про «запретную позу».

Проба на исследование произвольного торможения вызвала затруднения у 9 воспитанников. Обследуемые не смогли остановиться по сигналу.

Проба на статическую координацию была выполнена на максимальный бал 65% детьми, 25% испытуемых с напряжением удерживали позу, раскачиваясь на месте.

Богдан А. снова сошел с места при выполнении пробы.

Проба на динамическую координацию движений не вызвала затруднений у 40% дошкольников обследуемой группы, 32% - демонстрировали напряжение при выполнении чередований хлопков и шагов, 24% - выполнили задание со второго раза верно.

Пробу на пространственную организацию двигательного акта безошибочно выполнили 27% детей. Остальные справились с заданием, однако при выполнении наблюдалась неуверенность в действиях, 13% испытуемых при выполнении путали правую и левую стороны, однако самостоятельно себя исправляли.

С пробой на исследование темпа 60% участников эксперимента справились с первого раза. Дети выполнили задание в нормальном темпе. Еще 34% воспитанников продемонстрировали замедленный темп выполнения. Один ребенок при выполнении движений сбился дважды.

В задании на диагностику чувства ритма только Демид П. нарушил структуру ритмического рисунка. 94% детей правильно воспроизвели ритм, однако 54% воспитанников выполнили задание в замедленном темпе.

Обследование произвольной моторики пальцев рук.

Во время повторного обследования произвольной моторики пальцев рук, как и в условиях констатирующего эксперимента у ребят не возникло трудностей при выполнении пробы на статическую координацию. Все испытуемые получили высший балл. Задание на обследование динамической координации вызвало затруднения 13%, эти дети получили по два бала, так как при выполнении «кольца» сбились по одному разу. Необходимо отметить, что на констатирующем этапе у этих детей были трудности с поиском позы, а при выполнении пробы «кулак-ладонь» у них было более 2 ошибок, что свидетельствует о значительной динамике. В целом, высокий уровень развития мелкой моторики в данной группе продемонстрировали 87% детей, у остальных 13% - средний уровень (см. Таблицу 7).

Рис.7 Сравнительный анализ обследования мелкой моторики

По результатам обследования двигательной функции артикуляционного аппарата наблюдается значительная динамика (см. рис. 8), так у 72% воспитанников при повторном обследовании выявлен высокий уровень развития артикуляционного аппарата и 28% - средний (см. Таблицу 10).

Рис.8 Сравнительный анализ результатов обследования артикуляционной моторики

Важную роль в достижении этих показателей сыграл тот факт, что в логопедической группе несколько раз в день выполняется артикуляционная гимнастика. Кроме того, для родителей был проведен мастер-класс по выполнению артикуляционных упражнений для того, чтобы в домашних

условиях работа по повышению разборчивости речи не прекращалась. Таким образом, по завершению эксперимента у большинства детей движения артикуляционного аппарата были полными и точными, однако у Богдана А. и Андрея О. по-прежнему наблюдается гиперсаливация и синкинезии при выполнении проб.

При обследовании динамической организации движений с заданием справились 52% воспитанников, еще 26% допускали по одной ошибке при воспроизведении слоговых рядов. Так Артем С. Кирилл С. и Амелия Ф. допускали ошибки при стечении согласных. А Богдан А., Андрей О. и Виталина У. допустили до трех ошибок. При выполнении проб у этих детей наблюдались выраженные затруднения при переключении моторной программы.

Обследование мимической мускулатуры выявило высокий уровень развития у всех детей (см. Рис.9).

Рис. 9 Сравнительный анализ обследования мимической мускулатуры

Таким показателям способствовала реализация проекта «Наш театр», где воспитанники для наилучшего вхождения в роль использовали мимику и жесты. Кроме того в межрежимные моменты с детьми регулярно проводилась психогимнастика, которая также направлена на коррекцию проблем с подвижностью мимической мускулатуры.

По результатам обследования звукопроизношения на контрольном этапе эксперимента также была выявлена положительная динамика. У Златы И., Максима И., Матвея М. и Кирилла С. звуки [р] и [р`] поставлены. У Богдана А. , Андрея О. и Виталины У. – на этапе автоматизации. Артем С., Амелия Ф. и Валерия Ш. больше не заменяют звук [р]. Также Богдан А., Демид П. и Матвей М. перестали заменять [С] на [Ш]. Из диагностики видно, что у большинства детей исправлено произношение сонорных звуков.

Период старшего дошкольного возраста является сензитивным для постановки сонорных звуков, поэтому их постановка осуществляется быстрее и легче.

По окончании контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что результаты проб, направленных на обследование просодики, дошкольников с ОНР и псевдобульбарной дизартрией изменились незначительно.

Речевой выдох стал более длительным, направленным, сформировалось речевое высказывание на выдохе у Миланы П., Артема С., Матвея М. и Глеба Ц. Дыхание было сформировано у 50 %, после обучающего эксперимента процент увеличился до 80% . У остальных испытуемых баллы остались без изменений. Мелодико-интонационная сторона речи была сформирована у 70%, стала у 100%. Темп речи с 60 % повысился до 90%.

Сравнительные результаты обследования фонематического восприятия отражают улучшение всех показателей (см. Таблицу 17). Так в пробах на различение свистящих и шипящих фонем и повторение слогов с ними показатели улучшились у Миланы Б., Матвея М., Артема С., Амелии Ф. и Валерии Ш (см. Таблицу 17). Так Милана Б., Артем С., Амелия Ф. и Валерия Ш. не допустили ни одной ошибки в повторении слогового ряда шипящих-свистящих звуков, Матвей М. допустил две ошибки, что соответствует среднему уровню.

Рис.10 Сравнительный анализ результатов звуко-слогового анализа

Все дети получили высокий балл за выполнение заданий на определение количества слогов в слове, определение ударного гласного звука в начале слова. Однако выделение ударного гласного в конце слова вызвало затруднения у Богдана А., Матвея М., Андрея О., Демида П., Артема С. и Валерии Ш.. Ребята сначала выделили первый безударный гласный, а потом поняв, что смысл слова исказился, выполнили задание правильно.

У Андрея О., Богдана А возникли трудности с подбором слов с заданным звуком в середине и в конце слова. Андрей О. смог придумать только слова с данным звуком в начале слова, а Богдан А. не разобрался в инструкции.

При обследовании звуко-слогового анализа было установлено, что определение последовательности звуков и слогов в слове по-прежнему вызывает у воспитанников наибольшие затруднения (см. Рис.10).

Андрей О. Совсем не справился с заданиями на составление слов из звуков, составление слов с определенным количеством слогов и определение места звука в слове. Также с заданием на определение места звука в слове не справилась Милана Б. Также несколько детей не смогли сопоставить слова по звуковому составу: Андрей О., Милана Б. и Матвей М. Ребята не смогли разобраться в инструкции и выбрали все слова, состоящие из трех звуков.

Валерия Ш. не смогла объяснить в чем отличия в словах Оля-Коля, крыша-крыса. Кратко пояснив, что они отличаются звуками.

Богдан А. и Андрей О., Матвей М., Кирилл С. и Артем С. допускают ошибки при выполнении данной пробы. Задание на переставление слогов также вызвало затруднения у воспитанников. Богдан А., Милана Б. и Валерия Ш. смогли справиться с этой задачей только со второго раза. Затруднялись ребята в словах «марки», «ложа» и «сосна». Богдан А. сначала выполнил задание неточно, получив «маки», «ложка» и «сон». Милана Б. Валерия Ш. составили из слова «ложа» – слово «ложка». Со словом «сосна» девочки не справились совсем. Слово «марки» также вызвало затруднения у Демиды П. и Глеба Ц., а слово «сосна» не смогли трансформировать Кирилл С., Виталина У., Артем С.

Почти все дети на высоком уровне выполнили задание на завершение слова. Валерия Ш., Глеб Ц., Виталина У. в первый раз закончили слова во множественном числе,.

Объяснить смысл предложения смогли все дети. Некоторым был снижен бал за неуверенный ответ и необходимость подсказки в виде наводящего вопроса.

Выводы по главе 3

С учетом выявленных особенностей произносительной стороны речи и фонематического восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и структуры дефекта была выстроена работа по коррекции выявленных нарушений. С каждым ребенком было проведено 44 индивидуальных занятий, еженедельно проводилось одно занятие по обучению грамоте, в ходе которых логопед знакомит дошкольников с гласными и согласными звуками. Содержание логопедической работы включало в себя работу по развитию слуховой памяти и внимания, развитию общей и речевой моторной сферы, коррекции нарушений звукопроизношения и фонематических процессов. С целью определения эффективности составленного содержания коррекционной работы с дошкольниками с ОНР и псевдобульбарной дизартрией, было проведено контрольное обследование по диагностическим методикам, использованным на констатирующем этапе экспериментальной работы. По результатам сравнительного анализа констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы отмечено, что состояние общей и мелкой моторики дошкольников с ОНР за период проведения обучающего эксперимента значительно изменилось. Также отмечается положительная динамика в обследовании мелкой моторики пальцев, артикуляционной моторики. Также улучшилась динамическая организация движений, мимическая моторика. После проведения обучающего эксперимента наиболее успешно скоррегированной оказалась группа сонорных звуков. Наибольшие трудности у дошкольников с ОНР и псевдобульбарной

дизартрией вызывала коррекция произношения свистящих и шипящих звуков, особенно у детей с межзубным сигматизмом. Улучшение просодической стороны речи четко прослеживается при обследовании дыхания. Однако, в целом изменения в просодической стороне речи дошкольников с ОНР незначительны. Динамика результатов развития фонематического восприятия также положительная, что обусловлено комплексным подходом в коррекционной работе. В целом для достижения больших результатов, понадобится большее количество времени.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе изучения научно-методической литературы по проблеме развития фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня выявлено, что в отечественной логопедии нет единого определения понятия «фонематическое восприятие». Также существуют противоречия при описании особенностей формирования данного процесса в различные периоды развития ребенка. Однако все авторы сходятся во мнении, что данный процесс обусловлен наличием способности слышать, различать слова и выделять близко звучащие фонемы. Фонематическое восприятие опосредовано навыками анализа и синтеза собственной речи и речи взрослых, поэтому недостаточность форсированности данных процессов сказывается на произношении ребенка.

Описывая психолого-педагогические особенности развития детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, отечественные логопеды указывают на несформированность всех компонентов речи. При этом отмечаются отдельные проблемы звукопроизношения, лексико-грамматической стороны речи, ритмической структуры, и, как следствие, нарушение формирования ВПФ. Также для детей данной категории характерна бедность экспрессивной речи на фоне высокого уровня понимания речи.

В процессе исследования состояния моторики артикуляционного аппарата, звукопроизношения и фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня были использована методика Н. М. Трубниковой.

В результате анализа проведенных диагностик выяснилось, что развитие перечисленных речевых и неречевых функций у большинства воспитанников находится на среднем и низком уровне развития. Детей с

высоким уровнем в группе обследуемых детей с псевдобульбарной дизартрией всего 5. Установлено, что у обследованных детей нет нарушений в распознавании отдельных фонем, однако существуют трудности при различении фонем, близких по месту и способу образования и акустическим признакам, выделении звука среди слогов и слов и при дифференциацию звуков [С] и [Ш]; – нарушения в произношении свистящих, шипящих и сонорных; – нарушения в слоговой структуре слова: нарушение количества слогов (сокращение (пропуск) слога, пропуск слогаобразующей гласной, увеличение числа слогов за счет вставки гласных в стечение согласных); нарушение последовательности слогов в слове; искажение структуры отдельного слога; уподобление слогов; антиципация.

Данные результаты констатирующего эксперимента позволяют сделать вывод о вторичности дефекта нарушения фонематического восприятия на фоне патологической симптоматики в артикуляционном аппарате.

Результаты, полученные при проведении констатирующего эксперимента, позволили определить направление коррекционной работы по формированию фонематического восприятия в обследуемой группе детей старшего дошкольного возраста. Коррекционная работа была направлена на развитие моторных навыков, коррекцию звукопроизношения. Для коррекции выявленных у исследуемой группы нарушений запланированы индивидуальные и фронтальные занятия. В течение 22 недель эксперимента благодаря совместной работе воспитателя, логопеда и родителей были реализованы два проекта по играм-драматизациям: кукольный театр «Аленький цветочек» и спектакль «Приключения Буратино».

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы свидетельствует об улучшении общей и мелкой моторики дошкольников с ОНР, положительной динамике в развитии мелкой моторики пальцев, артикуляционной моторики. Также улучшилась динамическая организация движений, мимическая моторика, звукопроизношение и фонематическое восприятие детей.

Полученные данные позволяют сделать вывод о правильности выбранного маршрута и методов коррекции.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агранович, З. Е. В помощь логопедам и родителям : сб. домаш. заданий для преодоления недоразвития фонемат. стороны речи у ст. дошкольников / З. Е. Агранович. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. – 381 с.
2. Акименко, В. М. Исправление звукопроизношения у детей : учеб.-метод. пособие / В. М. Акименко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. – 110 с.
3. Александрова, Т. В. Живые звуки, или Фонетика для дошкольников : учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей / Т. В. Александрова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. – 48 с.
4. Антипов, Д. С. Психомоторное развитие детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Д. С. Антипов, Ю. И. Родин // Современные проблемы науки и образования. – 2003. – № 6. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36871157> (дата обращения: 11.07.2020).
5. Бастан, У. Н. Проявление нарушений фонетического слуха у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня / У. Н. Бастан // Логопедия. – 2015. – № 3. – С. 69-74.
6. Белоус, Е. Н. К проблеме структуры фонематического слуха / Е. Н. Белоус // Образование и наука. – 2009. – № 10 (67). – С. 122-128.
7. Белякова, Л. И Логопедия. Дизартрия : учеб. пособие для студентов вузов / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – Москва : ВЛАДОС, 2009. – 287 с.
8. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка / Е. Н. Винарская. – Москва : Просвещение, 1987. – 165 с.
9. Власенко, И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И. Т. Власенко. – Москва : Педагогика, 1990. – 184 с.

10. Выготский, Л. С. Мышление и речь : психол. исслед. / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 2001. – 368 с.
11. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Гальперин П. Я. Психология как объективная наука : избр. психол. тр. / П. Я. Гальперин. – Москва : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1998. – С. 317-376.
12. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007. – 472 с.
13. Горчакова, А. М. Формирование фонематических процессов у детей с нарушениями речи: современные тенденции специальной педагогики и психологии / А. М. Горчакова. – Самара : СГПУ, 2003. – 83 с.
14. Дурнева, И. Е. Специфика развития фонематического восприятия детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и нормальным речевым развитием / И. Е. Дурнева, Е. В. Минаева, Н. В. Иванова // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 16. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27240> (дата обращения: 12.04.2020).
15. Дурова, Н. В. Формирование фонематического слуха детей / Н. В. Дурова. – Москва : Сфера, 1996. – 123 с.
16. Дьякова, Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н. И. Дьякова. – Москва : Сфера, 2010. – 64 с.
17. Елецкая, О. В. Организация логопедической работы в школе / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – Москва : Сфера, 2006. – 192 с.
18. Елфимова, Е. М. Анализ структуры и динамики речевого дефекта у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием / Е. М. Елфимова // Наука и образование сегодня. – 2018. – № 8 (31). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-struktury-i-dinamiki-rechevogo-defekta-u-starshih-doshkolnikov-s-fonetiko-fonematcheskim-nedorazvitiem> (дата обращения: 22.05.2020).

19. Ефименкова, Л. Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия. Вып. 1 / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Книголюб, 2003. – 144 с.
20. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у детей : кн. для логопедов : учеб. пособие / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Литур, 2011. – 316 с.
21. Журова, Л. Е. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста / Л. Е. Журова // Сенсорное воспитание дошкольников : сб. ст. / под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. – Москва : АПН РСФСР, 1974. – С. 213-227.
22. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 280 с.
23. Карпушкина, Н. В. Особенности восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н. В. Карпушкина, И. С. Золотова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vozpriyatiya-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obshim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 22.05.2020).
24. Каше, Г. А. Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи / Г. А. Каше, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 1985. – 81 с.
25. Каштанова, С. Н. Проблемы дизорфографии у младших школьников и ее предпосылок у дошкольников с общим недоразвитием речи / С. Н. Каштанова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20528> (дата обращения: 12.04.2020).
26. Кириллова, Е. В. Развитие фонематического восприятия у детей раннего возраста / Е. В. Кириллова. – Москва : Сфера, 2010. – 64 с.
27. Киселева, В. А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии : пособие для логопедов / В. А. Киселева. – Москва : Шк. Пресса, 2007. – 48 с.

28. Колесникова, Е. В. Развитие звуко-буквенного анализа у детей 5-6 лет : учеб.-метод. пособие / Е. В. Колесникова. – Москва : БИНОМ, 2018. – 80 с.
29. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников: (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
30. Лалаева, Р. И. Развитие фонематического анализа и синтеза / Р. И. Лалаева // Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : метод. пособие для учителя-логопеда / Р. И. Лалаева. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – С. 112-129.
31. Левина, Р. Е. Воспитание правильной речи у детей / Р. Е. Левина. – Москва : АПН РСФСР, 1958. – 31 с.
32. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей : избр. тр. / Р. Е. Левина. – Москва : АРКТИ, 2005. – 224 с.
33. Левина, Р. Е. Педагогические вопросы патологии речи у детей / Р. Е. Левина. – Москва : АПН РСФСР, 1967. – 124 с.
34. Логопедия : учеб. для студентов пед. вузов / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова [и др.] ; под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 703 с.
35. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студентов пед. вузов : в 5 кн. Кн. 5. Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи / под ред. Л. С. Волковой. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 480 с.
36. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников: (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие для вузов / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2009. – 192 с.
37. Лурия, А. Р. Высшие корковые функции человека / А. Р. Лурия. – Москва : МГУ, 1969. – 503 с.
38. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студентов вузов / А. Р. Лурия. – Москва : Академия, 2003. – 384 с.

39. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – Москва : Просвещение, 1992. – 95 с.
40. Миронова, Н. М. Развиваем фонематическое восприятие у детей подготовительной логогруппы : альбом упражнений для дошкольников с речевыми нарушениями / Н. М. Миронова, – Москва : ГНОМ и Д, 2008. – 44 с.
41. Нищева, Н. В. Кабинет логопеда : картотека подвиж. игр, упражнений, физкультминуток, пальчиковой гимнастики / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. – 80 с.
42. Нищева, Н. В. Развитие фонематических процессов и навыков звукового анализа и синтеза у старших дошкольников / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017. – 64 с.
43. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. – 60 с.
44. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Т. Н. Кутепова [и др.] ; под ред. Т. В. Волосовец. – Москва : Академия, 2002. – 200 с.
45. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Просвещение, 1967. – 367 с.
46. Поваляева, М. А. Волшебный мир звуков и слов : пособие для логопедов / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2009. – 47 с.
47. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под общ. ред. В. И. Селиверстова. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 398 с.
48. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : учеб.-метод. пособие / под ред. Т. В. Волосовец. – Москва : Сфера, 2007. – 223 с.
49. Психические и речевые нарушения у детей : вопр. реабилитации : сб. науч. тр. / Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена ; отв. ред. Е. С. Иванов. – Ленинград : ЛГПИ, 1979. – 99 с.

50. Репина, З. А. Формирование фонематической системы языка у детей с ринолалией : учеб. пособие / З. А. Репина, И. А. Филатова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2020. – 80 с.
51. Савина, Л. П. Пальчиковая гимнастика для развития речи дошкольников : пособие для родителей и педагогов / Л. П. Савина. – Москва : АСТ : Астрель, 1999. – 48 с.
52. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников : кн. для логопедов / И. Н. Садовникова. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 60 с.
53. Салманова, Л. Р. Особенности фонематического слуха у дошкольников с общим недоразвитием речи / Л. Р. Салмина, И. В. Егорова // Специальное образование. – 2016. – № XII. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-fonematicheskogo-sluha-u-doshkolnikov-s-obschim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 22.06.2020).
54. Театрализованная деятельность как средство коррекции речевых нарушений в условиях специального детского сада / Л. Н. Жога, Н. Г. Саяпова, Е. Ю. Епрева [и др.] // Логопед. – 2007. – № 4. – С. 46-75.
55. Ткаченко, Т. А. Фонематическое восприятие: формирование и развитие : логопедич. тетрадь / Т. А. Ткаченко. – Москва : ГНОМ и Д, 2006. – 100 с.
56. Ткаченко, Т. А. Формирование навыков звукового анализа и синтеза : логопедич. тетрадь / Т. А. Ткаченко. – Москва : ГНОМ и Д, 2006. – 100 с.
57. Трубникова, Н. М. Логопедические технологии обследования речи : учеб.-метод. пособие / Н. М. Трубникова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2005. – 50 с.
58. Туманова, Т. В. Формирование звукопроизношения у дошкольников : учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей / Т. В. Туманова. – Москва : ГНОМ и Д, 2001. – 48 с.
59. Федоренко, Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста : пособие для учащихся пед. училищ / Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев. – Москва : Просвещение, 1977. – 239 с.

60. Филичева, Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием: воспитание и обучение : учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва : ГНОМ и Д, 2000. – 80 с.
61. Филичева, Т. Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи : практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 1991. – 144 с.
62. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 1989. – 223 с.
63. Филичева, Т. Б. Особенности словообразовательной и коммуникативной активности детей дошкольного возраста с нарушениями речи / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, А. Е. Батракова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=15751> (дата обращения: 11.07.2020).
64. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
65. Филичева, Т. Б. Формирование словотворческих возможностей детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи (III уровень) в образовании названий профессий / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, А. Е. Батракова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=17721> (дата обращения: 12.04.2020).
66. Фомичева, М. Ф. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / М. Ф. Фомичева. – Москва : Просвещение, 2000. – 314 с.
67. Хватцев, М. Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста : пособие для студентов пед. ин-тов, методистов и воспитателей дет. садов / М. Е. Хватцев. – Москва : Учпедгиз, 1961. – 207 с.
68. Хомская, Е. Д. Нейропсихология : учеб. для вузов / Е. Д. Хомская. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 495 с.

69. Цветкова, Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление : учеб. пособие / Л. С. Цветкова ; Моск. психол.- социал. ин-т. – Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2005. – 360 с.
70. Черкасова, Е. Воспитание речевого слуха у детей с общим недоразвитием речи / Е. Черкасова // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 11. – С. 15-22.
71. Чукаева, М. Н. Исследования фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников со стертой дизартрией / М. Н. Чукаева // Концепт. – 2016. – Т. 13. – С. 61–65. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25654305> (дата обращения: 16.06.2020).
72. Шашкина, Г .Р. Логопедическая работа с дошкольниками : учеб. для вузов / Г. Р. Шашкина, И. А.Зими́на. – Москва : Академия, 2003. – 240 с.
73. Швачкин, Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н. Х. Швачкин // Возрастная психоллингвистика : хрестоматия / сост. К. Ф. Седов. – Москва : Лабиринт, 2004. – С. 113-143.\
74. Эльконин, Д. Б. Формирование умственного действия звукового анализа слов у детей дошкольного возраста / Д. Б. Эльконин // Доклады АПН РСФСР.. – 1957. – № 1. – С. 107-110.
75. Ястребова, А. В. Учителю о детях с недостатками речи / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спи́рова, Т. П. Бессонова. – Москва : АРКТИ, 2010. – 159 с.



УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ

СПРАВКА
О результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы Факультет, кафедра, номер группы	Зайцева Дарья Павловна Институт специального образования, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, группа ЛОГм-1801z
Название работы	«Формирование фонетического восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня»
Процент оригинальности	62
Дата	26.01.2021
Ответственный в подразделении	<u><i>Е.Покрас</i></u> (подпись)
	<u>Покрас Е.А.</u> (ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "VOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

ОТЗЫВ

руководителя выпускной квалификационной работы

Тема ВКР Формирование фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Обучающийся Зайцева Дарья Павловна при работе над ВКР проявил себя следующим образом:

1. Уровень самостоятельности и ответственности. Дарья Павловна при работе над выпускной квалификационной работой показала себя ответственной и грамотной обучающейся. Она ответственно подошла к подготовке и написанию выпускной квалификационной работы. Своевременно выполняла все запланированные этапы работы, планомерно работая и над теоретической, и над практической частью. Активно и оперативно вносила рекомендуемые правки, инициативно подходила к поиску литературы по теме работы.

2. Уровень предметной подготовки обучающегося. В целом, Дарья Павловна на продвинутом уровне владеет терминологией и понятийным аппаратом логопедии. Умеет проводить логопедическое обследование детей, анализировать полученные результаты в количественном и качественном аспектах. При планировании работы Дарья Павловна опиралась и на знания механизмов речевого дизонтогенеза, структуры речевого дефекта у детей с ОНР III уровня и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии, и на результаты логопедического обследования этих детей.

3 Замечания и рекомендации. Серьезных замечаний нет

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа Зайцевой Дарьи Павловны выполнена качественно, соответствует предъявляемым требованиям и может быть допущена к защите.

Ф.И.О. руководителя ВКР ___ Костюк Анна Владимировна _____

Должность ___доцент___ Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

Уч. звание ___ - _____ Уч. степень ___ к.п.н. _____

Подпись _____

Дата _____

РЕЦЕНЗИЯ

на выпускную квалификационную работу

обучающегося **Зайцева Дарья Павловна**

Тема ВКР: Формирование фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

1. *Актуальность* исследования Зайцевой Д.П. раскрыта во введении, в первой и третьей главе проанализированы данные исследователей по вопросам развития и коррекции фонематического восприятия у дошкольников изучаемой категории.

2. *Научная и практическая значимость* ВКР во введении не выделены, но из содержания работы следует, что представленные материалы могут быть использованы в практической деятельности педагогов, интересен опыт совместной работы логопеда и воспитателя с использованием проектных форм взаимодействия с детьми.

3. *Общая грамотность и качество оформления* выпускной квалификационной работы соответствует предъявляемым требованиям частично, имеются замечания к оформлению текста, рисунков и таблиц, списка источников и литературы.

4. Вопросы и замечания

1. Каким образом при реализации проектов осуществлялась работа по развитию фонематического восприятия у дошкольников с ОНР III уровня?
2. С какими трудностями вы столкнулись в ходе проведения обучающего эксперимента в дистанционной форме.
3. Какие приемы, игры и упражнения по развитию фонематического восприятия можно использовать на дистанционных занятиях с детьми?

5. Общая оценка работы

Выпускная квалификационная работа Зайцевой Д.О. соответствует требованиям, может быть представлена к защите.

Сведения о рецензенте:

Ф.И.О.: Каракулова Елена Викторовна

Должность: доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза ИСО УрГПУ

Уч. звание: кандидат педагогических наук

Уч. степень: доцент

Подпись _____

Дата 16.02.2021

РЕЦЕНЗИЯ

на выпускную квалификационную работу

Зайцевой Дарьи Павловны, обучающейся ЛОГМ-1801 заочного отделения

магистратуры ФГБОУ ВО

«Уральский государственный педагогический университет»

Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

Тема:

**«Развитие фонематического восприятия у детей старшего дошкольного
возраста с общим недоразвитием речи III уровня»**

Зайцева Дарья Павловна проходила производственную практику в Муниципальном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад «Солнышко» в ЗАТО Свободный Свердловской области. Выпускная квалификационная работа посвящена развитию фонематического восприятия детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. В связи с увеличением количества детей с общим недоразвитием речи III уровня в логопедических группах детских садов, данная тема актуальна на сегодняшний день. Недостаточный уровень развития фонематических процессов у детей данной категории влечет нарушения в формировании звукопроизношения, процессов письма и чтения. Именно поэтому вопрос способов развития и коррекции фонематического восприятия является важным для логопедов, воспитателей и родителей.

Дарья Павловна осветила исследования отечественных и зарубежных ученых по вопросу изучения фонематических процессов детей старшего дошкольного возраста. Изучив специальную литературу по теме исследования Дарья Павловна смогла обобщить опыт педагогов на высоком методологическом уровне. Работа выполнена грамотно, в едином стиле. Все главы и параграфы согласованы друг с другом, в завершении каждой главы сформулированы выводы, которые помогают проследить основные положения изложенного.

Изучив методики различных отечественных педагогов Зайцева Д. П. провела контрольный эксперимент в группе детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Дарья Павловна изучила анамнез развития детей, провела обследование общей, мелкой, мимической и артикуляционной моторики, просодики, а также фонематического восприятия, языкового анализа и синтеза и звукопроизношения детей. Все исследования подробно описаны во 2 главе ВКР. Все полученные данные систематизированы и представлены в виде графиков и таблиц, что делает информацию еще более наглядной.

На основании полученных результатов магистрантка разработала план коррекционной работы по развитию фонематического восприятия в исследуемой группе детей. Дарья Павловна соблюдала четкую последовательность работы, апробированную отечественными логопедами. Опираясь на психофизиологические особенности детей старшего дошкольного возраста Зайцева Д. П., выбрала в качестве основных методов развития фонематического восприятия – игру и театрализованную деятельность. Эти методы стимулировали познавательную активность детей, благодаря чему результативность работы была на высоком уровне. Кроме того, в своей работе Дарья Павловна тесно взаимодействовала со специалистами детского сада и родителями. Всесторонний подход в коррекционной работе также способствовал получению положительной динамики в развитии фонематического восприятия детей.

В результате контрольного эксперимента наблюдаются значительные успехи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на всех этапах исследования.

Описываемая тема раскрыта полностью и всесторонне. Материалы выпускной квалификационной работы могут быть применены на практике студентами, логопедами, воспитателями и родителями детей с общим недоразвитием речи для коррекции фонематического восприятия.

*Руководитель практики от
учитель-логопед Таш*

