

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Коррекция фонематических нарушений у младших школьников
с общим недоразвитием речи**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники
дизонтогенеза
канд. пед. наук, доцент
Е. В. Каракулова

Исполнитель:
Миргородская Евгения Петровна
Обучающийся ЛГП-1802z группы

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Обухова Нина Владимировна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР.....	7
1.1. Развитие фонематической системы у детей с нормативным развитием.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.....	11
1.3. Характеристика фонематических процессов у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.....	19
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ	22
2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента	22
2.2. Анализ результатов обследования фонематических процессов у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи	32
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	42
3.1. Теоретическое обоснование, принципы и организация работы по коррекции фонематических нарушений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.....	42
3.2. Содержание логопедической работы по коррекции фонематических нарушений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.....	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	58
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ	62

ВВЕДЕНИЕ

В современном обществе проходят изменения в различных сферах жизни, в том числе в системе образования. В 2021 году был принят и введен в действие новый Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [29], а ранее, в 2014 году был принят и введен в действие Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [30]. в обоих документах устанавливаются требования к планируемым результатам освоения обучающимися основных общеобразовательных и адаптированных основных общеобразовательных программ.

Если проанализировать обозначенные документы, то мы увидим, что обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, в частности обучающиеся с тяжелыми нарушениями речи должны осваивать содержание образования на том же или максимально приближенном уровне, что и обучающиеся не имеющие каких-либо ограничений здоровья. Исходя из этого утверждения видно, что на современном этапе предъявляются особые требования не только к организации образовательной деятельности с обучающимися с речевой патологией, но и к планированию и содержанию коррекционной работы с ними.

Следующий вывод, который вытекает из представленного утверждения – это то, что коррекцию общего недоразвития речи целесообразно начинать уже на уровне дошкольного образования. В противном случае обучающиеся будут испытывать значительные сложности с освоением таких учебных предметов как русский язык, литературное чтение, окружающий мир и т.д.

Однако, анализируя данные различных авторов, которые представляют результаты логопедической практики мы видим, что в дети приходят в школу с низким уровнем развития всех речевых компонентов, что свидетельствует о несвоевременном начале коррекционной работы или ее отсутствии на уровне

дошкольного детства. Данная ситуация приводит к тому, что обучающиеся неуспешны в освоении содержания различных учебных, которые мы обозначили выше.

К моменту поступления в школу большинство детей овладевают необходимыми нормами звукопроизношения, имеют достаточный словарный запас и могут составлять грамматически точные предложения. Однако не все обладают одинаковыми навыками чтения.

Для успешного освоения содержания таких предметов как русский язык и литературное чтение у всех обучающихся должны быть на достаточном уровне сформированы и развиты фонематические процессы, т.к. именно они являются основой письма и чтения. Любые нарушения в развитии фонематических процессов могут привести к ошибкам при письме и чтении, а, следовательно, к низкой успеваемости младшего школьника. Можно отсюда сделать вывод, что школьники с общим недоразвитием речи нуждаются в коррекционной работе, которая будет направлена на преодоление имеющихся у них нарушений, в том числе нарушений фонематических процессов. Однако данная работа должна проходить не только на логопедических занятиях, но и в условиях образовательной деятельности в процессе освоения обучающимися образовательных предметов.

Исходя из выше сказанного, нами была сформулирована **проблема исследования**, которая заключается в противоречии между тем, что известен алгоритм обследования фонематических процессов, определена важность их коррекции, обозначены методические приемы коррекционной работы, но в то же время сами методические приемы недостаточно структурированы относительно компонентов, составляющих фонематические процессы, и связь между ними прослеживается не в полной мере.

В связи с этим нами была определена **тема исследования** - «Коррекция фонематических нарушений у младших школьников с общим недоразвитием речи». Далее нами был определен **объект исследования** - фонематические процессы у обучающихся младших классов с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: организация и содержание логопедической работы по коррекции фонематических нарушений у обучающихся младших классов с общим недоразвитием речи.

Исходя из темы исследования, обозначенной проблемы, объекта и предмета исследования, нами была сформулирована **цель исследования:** изучить уровень сформированности фонематических процессов у обучающихся младших классов с общим недоразвитием речи, а также структурировать и систематизировать методические приемы по коррекции нарушений фонематических процессов у обозначенной категории обучающихся.

Исходя из цели, мы определили **задачи исследования:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по теме исследования.
2. Представить особенности речевого развития обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи, а также обобщить данные и составить психолого-педагогическую характеристику обозначенной категории детей.
3. С помощью диагностического инструментария определить уровень развития фонематических процессов у младших школьников с общим недоразвитием речи и проанализировать полученные результаты.
4. Выделить имеющиеся в логопедической практике методические приемы коррекции нарушений фонематических процессов, структурировать и систематизировать их на основе результатов проведенного логопедического обследования обучающихся.

Методологической основой являются следующие положения: исследования детской речи в норме А. Н. Гвоздева, Р. Е. Левиной, Н. Х. Швачкина; учения об этиологии нарушений речи Л. С. Выготского, А. Е. Лурии и др.; исследования форм речевой патологии Р. Е. Левиной; труды по психологии и детской возрастной педагогики В. И. Бельтюкова, Ф. М. Фомичевой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Д. Б. Элькониной.

Психолингвистической опорой послужили труды Н. Б. Жинкина, С. Н. Цейтлин, Т. Н. Ушакова.

Для достижения поставленной цели и решения поставленных задач были отобраны и использованы следующие **методы исследования**: знакомство с логопедической и психолого-педагогической литературы по теме; ознакомление с медицинской и психолого-педагогической документацией и ее анализ; наблюдение; констатирующий эксперимент, который включал в себя обследование уровня развития всех компонентов речи обучающихся, обработка полученных результатов; структурирование логопедической работы на основе полученных результатов.

Содержание выпускной квалификационной работы может быть использовано учителя-логопедами для структурирования работы по преодолению нарушений фонематических процессов; учителями начальных классов для внесения качественных изменений в образовательную деятельности с обучающимися с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи), а также для реализации комплексного подхода в коррекции речевых нарушений у обозначенной категории младших школьников.

База исследования: Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №2» (далее – МАОУ СОШ №2) города Первоуральска.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из: введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР

1.1. Развитие фонематической системы у детей с нормативным развитием

Речь, как одна из главных функций головного мозга, как и другие формы нервной деятельности человека, не является простой функцией, а развивается по законам условных рефлексов, имеет четкую структуру и иерархию компонентов. Ее становление зависит от развития и созревания мозга в онтогенезе. На основе сигналов нервной системы и врожденных, не условных рефлексов, в коре головного мозга устанавливаются условные связи между различными частями мозга (височные и теменные доли) и аппаратом воспроизведения звука (речевой аппарата). Нервные импульсы в области воздействуют на органы речи через черепно-мозговые нервы. Обратная связь от периферии к центру осуществляется кинестетическим и слуховым путями. Эта система обратной связи составляет основу второй сигнальной системы (речи), которая обеспечивается отчасти рефлекторным функционированием первой сигнальной системы (в частности, слухового и зрительного анализаторов) [26].

Таким образом, для нормальной речи и ее развития у ребенка необходимо:

- нормальное строение и функционирование центральной нервной системы, в частности головного мозга, а точнее речевых центров - зоны Брока и зоны Вернике;
- нормативный неврологический статус – отсутствие тиков, синдрома гиперактивности и дефицита внимания, сохранный мышечный тонус, который так же будет влиять на функционирование речевого аппарата и опорно-двигательного аппарата в целом;

– нормальное строение и функционирование органов речевого аппарата, которые отвечают за правильную артикуляцию звуков, а, следовательно, за качество звукоизвлечения - гортань, глотка, ротовая полость, дыхательная система и т.д.;

– нормальный физиологический слух, который необходим не только для восприятия и имитации речи других людей, но также и для контроля собственной речи. Сохранный физиологический слух позволяет на ранних этапах слышать речь ближайшего социального окружения и имитировать, а затем включаться в продуктивное социальное взаимодействие, получать, сохранять и передавать необходимую информацию. Наличие отклонений хотя бы в одном из этих пунктов может привести к возникновению речевого нарушения, чем в большем количестве пунктов отмечается отклонений, тем глубже будет степень речевого нарушения [13].

«Фонематический слух является одним из самых ранних сенсорных процессов, и новорожденные уже чувствительны к звукам, что проявляется в изменении общей двигательной активности детей, нарушении частоты и ритма дыхания, торможении сосательных движений» [19, с. 10]. Маленький ребенок показывает ориентацию на голос окружающих уже с первых недель жизни. Овладение фонематическим языком предшествует другим видам речевой деятельности - устной речи, письму и чтению, поэтому фонематический слух является основой всей сложной речевой системы. По мнению Н. Х. Швачкина, «к концу первого года жизни слово впервые начинает служить средством общения, оно становится языковым средством, и дети начинают реагировать на звуковую оболочку (составляющие ее фонемы)» [42, с. 32].

Дальнейшее развитие фонематической компоненты речевой деятельности происходит быстро, постоянно превышая артикуляционные возможности детей, что безусловно является основой для совершенствования произношения. Так же Н. Х. Швачкин отмечает, что «к концу второго года жизни (для понимания речи) у детей формируется фонематическое восприятие всех звуков родного языка» [42, с. 34]. О. В. Правдина отмечает, что

«фонематический слух у ребенка формируется не сразу, а в процессе развития речи (ее восприятия и воспроизведения). В случае ошибок произношения, затрагивающих ту или иную группу звуков, может наблюдаться частичный дефицит фонематического слуха на эти отдельные звуки, поскольку установлено, что развитие фонематического слуха зависит от прогресса усвоения звуков в произношении, а именно: дифференцированные в произношении звуки лучше различаются на слух, чем недифференцированные артикуляционно» [32, с. 162].

Согласно исследованиям А. Н. Корнева [20], развитие фонематических процессов имеет два глобальных этапа, которые подразделяются на несколько стадий:

первый этап - спонтанное развитие фонематических процессов в оптимальной речевой среде:

- дофонетическая стадия - полное отсутствие дифференциации звуков окружающей речи, понимания речи и активных речевых возможностей
- начальный этап овладения восприятием звуков речи
- дети начинают слышать звуки в соответствии с их фонематическими характеристиками. Дети могут различать правильное и неправильное произношение
- правильные фонематические образы звуков речи доминируют в восприятии, но дети все равно могут распознать неправильно произнесенное слово.
- завершение развития восприятия фонем. Дети слышат и говорят правильно, и больше не распознают контекст неправильно произнесенного слова

второй этап - осознание звуковой стороны слова:

- достижение этого этапа в развитии фонематического восприятия является предпосылкой для овладения фонематическим анализом. Очень важно, чтобы фонематические процессы прошли все обозначенные этапы, что будет свидетельствовать о нормативном, в условиях онтогенеза, становлении

речевой деятельности в целом.

Рассматривая все стадии, можно говорить о том, что последняя из них иногда может затягиваться из-за недоразвития устной речи, при задержке психо-речевого развития или при ментальных нарушениях развития, хотя и на предыдущих этапах возможны некоторые отклонения, если для этого есть физиологические причины, о которых мы говорили ранее [13].

На основе выше сказанного можно сделать вывод, что восприятие фонем – это многоэтапный процесс, который у ребенка выстраивается не сразу, а постепенно и требует контроля со стороны взрослого, для оказания своевременной коррекционной помощи, если такая будет необходима.

По мнению А. И. Гвоздева, «к двум годам у ребенка обычно развивается первичный фонематический слух; полное различение всех звуков, как в чужой, так и в собственной речи, т.е. фонематическое восприятие, развивается спонтанно и завершается к пяти - шести годам; звуковой анализ требует систематического специального обучения и формируется к концу школьного этапа обучения грамоте (7-8 лет)» [13, с. 125].

Фонематический анализ может быть простым и сложным. Элементарный фонематический анализ – узнавание звука на фоне произнесенного слова.

Более сложной формой является вычленение первого и последнего звука в слове, определение его местоположения (начало, середина, конец слова). И, наконец, одна из самых сложных форм фонематического анализа – определение последовательности звуков в слове, их количества, места по отношению к другим звукам (после какого звука, перед каким звуком) [25].

Обозначенное умение начинает отрабатываться в условиях дошкольных образовательных организаций, а его развитие и совершенствование продолжается на уровне начального общего образования.

К завершению 4 класса обучающиеся уже должны владеть данным навыком и применять его на практике в разнообразных учебно-речевых ситуациях.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

«Общее недоразвитие речи – это нарушение развития всех компонентов речевой системы (звуковой структуры, фонематических процессов, словарного запаса, грамматического строя речи, смысловой стороны речи) у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом...» [31, с. 89].

Существует три уровня общего недоразвития речи (далее – ОНР). Уровни дифференцируются по степени (тяжести) нарушения речевого развития. Так же в литературе можно встретить IV уровень ОНР, некоторые специалисты его выделяют. Однако в нашей работе мы не будем его рассматривать, т.к. это зачастую промежуточная компонента между нормотипичной речью и нарушениями, больше приближенная в сторону первой.

Р. Е. Левиной выделено три уровня общего недоразвития речи. Эти уровни не связаны напрямую с возрастом и умственными способностями ребенка: у детей старшего возраста речевые способности могут быть хуже. Между тем, порядок прохождения трех уровней ОНР показывает условный путь развития речи каждого ребенка в онтогенезе. Так же очень важно заметить, что далее мы будем говорить об обучающихся, у которых нет ведущего интеллектуального нарушения, в этом случае разговор будет идти совершенно о другом логопедическом заключении [25]. Следовательно, в нашей работе мы рассматриваем обучающихся с сохранным интеллектом, либо с минимальными мозаичными поражениями в центральной нервной системе, которые не сказываются на состоянии интеллектуальной деятельности или их воздействие носит обратимый, поддающийся коррекции характер.

Ниже мы представим характеристику речевых особенностей детей с общим недоразвитием речи в соответствии с уровнями. Каждый уровень имеет свои характерные особенности, однако границы не носят четкого

обособленного характера, т.к. речевая деятельность — это процесс, развивающийся даже в условиях речевого дизонтогенеза.

ОНР I уровня (относительно «безречевые дети»):

- Звуковые комплексы, которые дети формируют сами и которые непонятны другим, подкрепляются мимикой и жестами. Ребенок говорит «момо» вместо «молоко», «авай» вместо «давай», сопровождая речь указательным жестом, вместо «яблоко» – «абако» и т.д. Звук лепета состоит из элементов, похожих на слова («коко» – петух, «коха» – кошка), и звуковых сочетаний, полностью противоположных правильному слову («кама» – мышь) [5, 9]. Помимо лепетных слов и жестов, дети могут использовать некоторые общеупотребительные слова. Часто, одно и то же сочетание звуков обозначает группу слов («абако» – яблоко, апельсин, лук, т.е. что-то съедобное и круглое).

- Преобладают одно- и двусложные образования, в отраженной речи (когда их просят повторить слово) также наблюдается тенденция к сокращению повторяемого слова до одного или двух слогов (кубики – «ку», карандаш – «дас»). Характерно использование однословных предложений.

- Названия действий часто заменяются названиями предметов: открывать – «древ» (дверь), играть в мяч – просто «мя»; названия же предметов заменяются названиями действий: кровать – «пать», машина – «ехай». Дети испытывают сложности с использованием морфологических элементов для выражения грамматических значений.

- Пассивный словарный запас ребенка намного больше, чем его активный словарь. Часто дети либо совсем не понимают значения грамматических вариантов слов, либо понимают их крайне искаженно и утрированно [5, 9].

Выводы: в школе детей с I уровнем ОНР крайне мало, но те, обучающиеся, кто поступают в образовательные организации с обозначенным логопедическим заключением, будут обучаться по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (вариант 5.2., отделение 1) и

нуждаются в достаточно большом объеме коррекционной (логопедической) помощи, т.к. испытывают значительные сложности при основании учебных предметов, а также трудности коммуникации с окружающими взрослыми и сверстниками.

ОНР II уровня:

- Особенность данного уровня в том, что хоть речь и отличается по характеристикам от предыдущего уровня, все равно отстает в своем развитии. Высказываний очень мало, они ограничиваются простым перечислением непосредственно видимых предметов и действий. Активный словарь расширяется и приобретает разнообразие, в нем появляются слова, обозначающие предметы, действия и часто качества.

- Наибольшую трудность представляет произношение одно- и двусложных слов со стечением согласных в слоге. В трехсложных словах искажение звуков более выражено, чем в двусложных, и помимо искажения и опускания звуков также происходят перестановки и пропуски слогов (голова – «ава», «ува», «ковоя»; стена – «тема», медведь – «виметь», борода – «адя», «быда», «добора») [5, 9].

- Дети начинают использовать личные местоимения, редко предлоги и союзы в элементарном значении. Они могут более или менее подробно рассказывать о знакомых событиях, о своей семье и о себе. Отмечается неправильное произношение звуков, нарушения структуры слова, аграмматизмы.

- Формы числа, рода и падежа существительных не имеют отличительной функции. Замена слов случайна, и есть много ошибок при использовании слов («Авай бибику» – играю мячиком) [5, 9].

- Отмечается низкий уровень словесного обобщения. Ограниченность словарного запаса сопровождается незнанием многих слов, обозначающих части предмета (ветки, ствол, корни дерева), посуду (блюдо, поднос, кружка). Нередко дети заменяют нужное слово названием другого сходного предмета, но при этом добавляют отрицание «не»: помидор – «ябоко

не». Дети начинают использовать слова, которые обозначают профессии или качества человека, но в неверной формулировке. («Я стройщик»).

- Иногда дети используют жесты, чтобы объяснить неправильно произнесенное слово: носок – «нога» и жест надевания носка. Название действия заменяется обозначением предмета, на который это действие направлено.

- Изменение существительных по падежам встречается, но носит случайный характер, и фраза, как правило, бывает аграмматичной («играет с мячику», «пошли по горке»). Также аграмматичным бывает изменение существительных по числам: «две уши», «два печка».

- Прошедшее время глагола часто заменяется настоящим временем и наоборот («Витя елку иду» – вместо «пойдет», «Витя дом рисовал» - вместо «рисует»). Аграмматизмы наблюдаются и в употреблении числа и рода глаголов («кончилась уроки», «девочка сидат»), смешении глаголов прошедшего времени мужского и женского рода («мама купил», «девочка пошел»).

- Прилагательные используются редко и не сочетаются с другими словами в предложении («асинь ета» – красная лента, «асинь адас» – красный карандаш, «тиня патё» – синее пальто, «тиня фар» – синий шар) [5, 9].

Выводы: у обучающихся с ОНР II уровня можно обозначить, что данная категория детей в школе будет обучаться по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (вариант 5.2. отделение 1 или отделение 2). Выбор отделения будет так же висеть от коммуникативных навыков обучающегося и уровнем использования речи. Обучающиеся будут испытывать сложности в освоении таких учебных предметов как обучение грамоте, русский язык, литературное чтение и т.д. Данная категория обучающихся нуждается в коррекционной (логопедической) помощи.

ОНР III уровня

Улучшаются произносительные возможности, воспроизведение слов

разной слоговой структуры, но у большинства детей продолжают встречаться недостатки произношения отдельных звуков и нарушения структуры слова [32, 40].

- В устной речи дети стараются избегать сложных для них слов и фраз. Если они не знают слова, то используют другое слово, обозначающее похожий предмет (кресло – «кровать»). Иногда они заменяют нужное слово другим словом, близким по звучанию (коза – «коса»). То же самое происходит и с названиями незнакомых ребенку действий: вместо «чистить» он говорит «убирать», вместо «резать» – «рвать», вместо «заплести» – «завязать». Иногда дети прибегают к пространственным объяснениям, чтобы назвать предмет или действие [5, 9].

- Среди имен прилагательных используются только те, которые обозначают непосредственно воспринимаемые свойства предметов - размер, цвет, форму, определенные качества (сладкий, теплый, твердый, светлый). Практически не используют наречия, хотя могут их знать, но не как часть речи. Предлоги используются довольно часто, особенно для выражения пространственных отношений (в, к, на, под, за, из), но при этом допускаются много ошибок, предлоги могут быть опущены, заменены. Это говорит о том, что даже самые простые предлоги не понимаются. Между тем, дети часто пытаются найти правильное употребление предлогов в речи: «Я взял книжку у... в... из шкафа».

- Остаются не в полной мере сформированными грамматические формы языка. Наиболее типичны следующие ошибки: неправильное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже («Книги лежат на большими (большие) столах» – книги лежат на больших столах), неправильное согласование числительных с существительными, ошибки в употреблении падежных форм множественного числа, ошибки в использовании предлогов [5, 9].

- У детей есть фразовая речь, которая содержит элементы лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Обиходная речь

становится развернутой. Логически выстроенной, но знание и использование многих слов часто неточно или ограничено.

- Коммуникация сильно затруднено, и дети обычно взаимодействуют с окружающими только в присутствии родителей или воспитателей, которые объясняют высказывания ребенка. Между тем, во многих случаях дети уже не испытывают затруднений при назывании предметов, действий, признаков, качеств и состояний, знакомых по жизненному опыту. Обычно дети используют только самые простые фразы. Понимание обиходной речи в основном хорошее, но иногда наблюдается незнание некоторых слов и фраз, смешение смысловых значений слов, близких по звучанию [5, 9].

- При составлении предложений по картинке дети, правильно называя действующее лицо и само действие, нередко не включают в предложение названий предметов, которыми пользуется действующее лицо. В самостоятельных высказываниях часто отсутствует правильная связь слов в предложениях, выражающих временные, пространственные и другие отношения.

- Для ребенка характерно недифференцированное произношение определенных звуков, при этом один звук заменяет одновременно 2-3 других звука. Например, ребенок заменяет твердый звук С мягким («сяпоги» вместо «сапоги»), Ш заменяет на Ф («фуба» вместо «шуба»), Ц на С («сяпля» вместо «цапля»).

- Недостаточное развитие фонематического слуха и восприятия приводит к тому, что у детей страдает развитие звукового анализа и синтеза слов, что впоследствии мешает им успешно овладеть чтением и письмом [5, 9].

Выводы: у обучающихся с ОНР III уровня можно обозначить, что данная категория детей в школе будет обучаться по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с тяжелыми нарушениями речи, вариант 5.1. Обозначенная

категория обучающихся так же будет нуждаться в коррекционной (логопедической) работе, хоть и в меньшей степени, чем обучающиеся с ОНР I и ОНР II уровня.

Дети так же будут испытывать сложности в освоении учебных предметов, но их потенциальные возможности значительно выше.

Далее мы представим краткую психолого-педагогическую характеристику обучающихся с общим недоразвитием речи в процессе освоения ими содержания образования на уровне начального общего образования:

ОНР I уровня

- восприятие: зрительное, редко слуховое;
- память: преобладает зрительная, слуховая память значительно отстает в развитии;
- внимание: произвольное, преобладает зрительное, слуховое используется крайне слабо;
- воображение: воссоздающее;
- эмоции: выражает, т.к. они являются базой для коммуникации с окружающими. Понимание эмоций – только простые, оречевление эмоций крайне затруднено;
- мышление: наглядно-образное;
- ведущий вид деятельности: учебная деятельность со значительным преобладанием игровой деятельности.

ОНР II уровня

- восприятие: зрительное / слуховое;
- память: преобладает зрительная, слуховая память значительно отстает в развитии;
- внимание: произвольное, преобладает зрительное, слуховое используется в тех видах деятельности, которые уже знакомы обучающемуся;
- воображение: воссоздающее;
- эмоции: выражает. Понимает эмоции низшего и высшего порядка,

однако испытывает сложности с их оречевлением, только со значительной направляющей помощью взрослого;

- мышление: наглядно-образное с элементами словесно-логического;
- ведущий вид деятельности: учебная деятельность с элементами игровой деятельности.

ОНР III уровня

- восприятие: зрительное / слуховое;
- память: зрительная и слуховая память используются в примерно одинаковом объеме, но для более осознанного запоминания обучающемуся все еще требуется визуальная основа;
- внимание: произвольное, зрительное и слуховое включаются равномерно, однако, по времени зрительное внимание используется дольше, чем слуховое;
- воображение: воссоздающее, с элементами творческого;
- эмоции: выражает, понимает и характеризует эмоции низшего порядка; эмоции высшего порядка – понимает с организующей помощью, оречевляет с направляющей помощью взрослого;
- мышление: наглядно-образное / словесно-логическое в зависимости от сложности речевого материала и формы подачи инструкции;
- ведущий вид деятельности: учебная деятельность.

На основе представленной психолого-педагогической характеристике можно сделать вывод, что младшие школьники с общим недоразвитием речи имеют особенности не только развития речевой деятельности, но и связанных с ней высших психических функций.

При организации и отборе содержания образовательной деятельности с обучающимися с общим недоразвитием речи, проведении коррекционной (логопедической) работы важно учитывать обозначенные особенности обучающихся для достижения планируемых результатов и повышения качества образования.

1.3. Характеристика фонематических процессов у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

В пункте 1.2. мы представили характеристику обучающихся с различными уровнями общего недоразвития речи с позиции их логопедического статуса и психолого-педагогических особенностей.

Далее мы более детально рассмотрим один из аспектов становления речевой деятельности – фонематические процессы и их характеристику. Крайне важно, чтобы развитие фонематических процессов не отставало от других компонентов речевой деятельности. Именно от качества их становления будет зависеть успешность освоения ребенком речи как средства коммуникации и норм родного языка для успешного освоения содержания учебных предметов в школе.

У обучающихся с общим недоразвитием речи школьного возраста в разной степени в зависимости от уровня речевого дефекта проявляются недостатки формирования и становления таких процессов как фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализа и синтез, фонематические представления [11, 32].

Необходимо отметить, что нарушение фонематических процессов имеет прямую двубратную взаимосвязь с качеством звукопроизношения: ребенок неверно произносит звуки, следовательно, слышит его неправильное произношение, далее неверно его употребляет в слове, и как следствие опять неверно произносит.

Основными видами нарушений фонематических процессов являются: недостаточное различение и затруднение анализа звуков, которые обучающийся артикулирует неверно; нарушение звукового анализа, разнообразных групп звуков, при сформированной опосредованной их артикуляции, но не невозможность их произнесения в свободной речи, а следовательно невозможность их анализа в звуковом потоке; сложности различения звуков в слове, определние места положения звука, количества

звуков в слове, неспособность выделить свук в слове и определить последовательность; многочисленные дизорфографические ошибки, в основе которых лежит нарушение фонематических процессов.

Для обучающихся с ОНР восприятие фонем отличается незаконченностью процессов формирования и становления артикуляционной моторики и восприятия звуков речи, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками, что приводит к сложностям дифференциации фонем, а, следовательно, к их заменам, смешениям и пропускам. Обычно смешиваются следующие фонемы: парные звонкие и глухие согласные; лабиализованные гласные; сонорные; свистящие и шипящие; аффрикаты смешиваются как между собой, так и с любым из своих компонентов. Такое состояние развития звуковой стороны речи мешает овладению навыками звукового анализа и синтеза, а следовательно к значительным трудностям в освоении содержания таких учебных предметов как: литературное чтение и окружающий мир – сложности с пониманием прочитанного текста обусловленные затруднениями установления причинно-следственных связей; русский язык – освоение норм орфографии и орфоэпии и применение их на практике; иностранный язык, когда не до конца сформированная система фонем русского языка накладывается на систему фонем иностранного языка (например, английского), что приводит к фонематическим ошибкам в обоих языках.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

На основе анализа педагогической и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, нами были сформулированы следующие выводы:

– понятие «фонематические процессы» представлено несколькими составляющими: фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, фонематические представления;

– каждый компонент фонематических процессов имеет свои особенности развития и становления в онтогенез;

– для того, чтобы фонематические процессы функционировали нормально, и дети осваивали качественно нормы русского языка и устанавливали продуктивные контакты с окружающей средой необходимо, чтобы с позиции анатомо-физиологических аспектов не было каких-либо нарушений (в строении и функционировании слухового анализатора, центральной нервной системы, опорно-двигательного и мышечного аппарата);

– среди обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, выделяют категорию детей с тяжелыми нарушениями речи, которые в анамнезе имеют логопедическое заключение – общее недоразвитие речи, которые дифференцируются по трем уровням, в зависимости от степени развития навыков речевой деятельности и становления ее в онтогенезе;

– у обучающихся с общим недоразвитием речи, как следует из определения самого понятия, нарушены все компоненты речевой деятельности, в том числе и фонематические процессы, особенности которых отражаются на качестве освоения обучающимися содержания учебных предметов.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент проводился на базе МАОУ СОШ №2 города Первоуральск, с 10 января по 2 марта. В нём приняли участие 5 обучающихся 3-го класса в возрасте 9-10 лет.

Список обучающихся, которые приняли участие в обследовании, а также логопедические заключения приведены в Приложении 2 (Таблица 1).

Для проведения констатирующего эксперимента нами были обозначены цель, задачи, принципы проведения обследования, отобраны диагностические методики для проведения обследования обучающихся, речевой материал и иллюстративный материал.

Цель констатирующего эксперимента: обследовать состояние развития фонематических процессов и оценить уровень их развития у обучающихся с ОНР.

Задачи:

- подобрать диагностический инструментарий для оценки состояния фонематических процессов, обучающихся 3-го класса;
- обследовать состояние фонематических процессов речи (фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ, синтез, фонематические представления);
- проанализировать полученные результаты и сформулировать выводы;
- обследовать компоненты речи, которые напрямую связаны с фонематическими процессами (звукопроизношение и письменную речь);
- основе анализа результатов звукопроизношения обозначить связь его с особенностями развития фонематических процессов;

- на основании анализа результатов обследования письменной речи оценить степень влияния уровня сформированности фонематических процессов на ее качество;
- спланировать содержание своей профессиональной деятельности на основе количественного и качественного анализа полученных результатов.

При организации обследования состояния развития фонематических процессов у обучающихся третьего класса мы опирались на принципы анализа речевых нарушений, выделенные Р.Е. Левиной [25]. Ниже мы представим характеристику некоторых принципов, которые, по нашему мнению, явились наиболее значимыми для проведения диагностических мероприятий.

Принцип системного подхода основан на системном строении и системном взаимодействии различных компонентов речи: звуковой стороны, фонематических процессов, лексико-грамматического строя. Здесь мы рассматриваем язык как многокомпонентный процесс, в котором сложена определенная система и иерархия, т.е. если есть нарушение в каком-либо компоненте системы, качество всей системы начинает меняться. Следовательно, для того чтобы правильно определить структуру речевого дефекта, необходимо исследовать все структурные элементы языка [26].

Принцип связи речи с другими сторонами психического развития ребенка. Основываясь на этом принципе, специалисты могут определить взаимосвязь между первичными и вторичными нарушениями и использовать данные других специалистов для оформления структуры речевого дефекта в целом. В связи с этим мы предусмотрели в своей работе не только самостоятельную диагностику обучающихся, но также анализ уже имеющейся документации на обучающихся [26, 40].

В условиях констатирующего эксперимента нами было выделено несколько этапов работы:

первый этап работы - анализ имеющейся документации на обучающихся 3-го класса, который заключался в следующем: изучение речевых карт на обучающихся, которые включали в себя в том числе

некоторые медицинские данные и информации о группах здоровья, зафиксированных в классном журнале, а также педагогических характеристик, представленных классным руководителем.

В ходе реализации данного этапа работы было определено:

– все участвующие в обследовании дети уже имеют логопедическое заключение «общее недоразвитие речи III уровня». В соответствии с этим особый акцент мы сделали на диагностике только компонентов, которые непосредственно связаны с формированием фонематических процессов и влияют на их развитие (см. таблицу 1).

Таблица 1

Содержательные аспекты констатирующего эксперимента

Обследование звукопроизношения	Обследование состояния фонематических процессов	Обследование лексико-грамматического строя	Письмо по слуху
произношение звука изолированного произношение звука в словах произношение звука в словах	фонематический слух фонематическое восприятие фонематический анализ и синтез фонематические представления	Лексика грамматический строй	Буквы слоги слова предложения

Следовательно, и в п. 2.2. мы будем проводить количественный и качественный анализ именно этих компонентов.

– состояние физиологического слуха у всех обучающихся – без патологий;

– анатомических и физиологических нарушений в строении артикуляционного аппарата ни у кого из обучающихся не зафиксировано;

– отягощенной наследственности ни одного из обучающихся в анализируемой документации выделено не было. Отмечаются незначительные отклонения в период беременности (токсикоз III триместра, отеки и т.д.) и в процессе родов (безводный период, медленное раскрытие и т.д.) – однако наличие обозначенных неблагоприятных факторов в анамнезах обучающихся

не дают оснований говорить о возникновении каких-либо серьезных отклонений в становлении компонентов речевой деятельности.

второй этап работы – подбор диагностического (речевого и иллюстративного) материала, а также определение условий внешней среды для получения максимально объективных результатов в ходе обследования.

Обследование речевого развития предусматривает выявление уровня речевых навыков, сопоставление с возрастными нормами, с уровнем психического развития детей. Обследование построено на общем системном подходе, учитывая специфику речевых и неречевых нарушений, общего психологического состояния ребенка и возраста. В ходе обследования для каждого ребенка была составлена и заполнена речевая карта, которая должна подтвердить наличие у обучающихся общего недоразвития речи III уровня.

При проведении процедуры обследования мы опирались на учебно-методическое пособие «Структура и содержание речевой карты» Н. М. Трубниковой [37]. Выбор данной методики объясняется полнотой и качеством изучения речевых отклонений в развитии детей при наличии доступности в использовании. Так же мы опирались на работы следующих авторов: Г. А. Волковой, Л. Ф. Спириной, Т. А. Ткаченко, Г. В. Чиркиной.

Отбирая диагностические методики, задания и речевой материал мы шли по принципу «от простого к сложному», т.е. от выделения конкретного звука в потоке звуков до ключевой точки, которую мы для себя определили – это письмо по слуху, в котором так же отразился выше обозначенный принцип.

Особенность ведения обследования таким образом дает возможность оценить состояние фонематических процессов на всех уровнях и определить проблемные зоны обучающихся в их взаимосвязи.

Так как у всех обучающихся определено общее недоразвитие речи III уровня, следовательно, уже сейчас можно говорить о наличии некоторых затруднений в таком компоненте речевой деятельности как звукопроизношение. Исходя из этого в ходе проведения диагностики на

определение уровня развития фонематических процессов, мы исключили для обучающихся возможность ориентироваться на артикуляцию педагога при определении и выделении звука путем выставления экрана. Экран в свою очередь хоть и незначительно, но поглощает силу звука говорящего, поэтому при проведении диагностических мероприятий требовалось говорить четко, внятно, слегка замедляя речь.

Иллюстративный материал был взят из логопедического альбома О. В. Иншаковой [18]. Речевой материал подбирался в соответствии с психолого-педагогическими и возрастными особенностями обучающихся, а также с учетом специфики диагностической методики.

Для получения максимально объективных результатов обследование обучающихся проводилось индивидуально, для каждого обучающегося создавалась ситуация успеха в соответствии с рекомендациями, данными логопедом и классным руководителем.

В ходе реализации второго этапа работы в рамках констатирующего эксперимента нам необходимо было определить и/или дополнить оценочный инструментарий уровня сформированности фонематических процессов.

На данном этапе работы нами были использованы диагностические методики, которые представлены ниже.

I. Обследование звукопроизношения (по В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко).

Цель: выявить уровень звукопроизношения.

Оборудование: картинки с изображением предметов, включающие слова со звуком, который необходимо проверить.

Описание: обследование звуков речи у детей начинается с тщательной проверки изолированного произношения.

Затем исследуют звуки в слогах, словах и предложениях.

Проверяются следующие группы звуков: гласные: [а], [о], [у], [э], [и], [ы]; свистящие, шипящие, аффрикаты: [с], [с'], [з], [з'], [ц], [ш], [ч], [щ]; сонорные: [р], [р'], [л], [л'], [м], [м'], [н], [н']. Звуки, слоги и предложения

предлагается произнести по подражанию, а слова – по картинкам с изображением предметов.

Оценка результатов: при обследовании отмечался характер произношения изолированных звуков, отсутствие, замена, смешение или искажение звуков. Из полученных результатов формулируется вывод об уровне сформированности звукопроизношения. Результаты обследования учащихся представлены в Приложении 2.

II. Обследования фонетического восприятия (по Н. М. Трубниковой) [37].

Цель: выявить уровень развития умения детей узнавать и называть слова близкие по звуковому составу.

Оборудование: десять картинок с изображением предметов: «шутки – сутки», «усы – уши», «балка – палка», «коса – коза».

Описание: ребенку предлагают рассмотреть картинки. При этом уточняется, все ли предметы, изображенные на картинках, знакомы ребенку. Далее логопед называет эти предметы по парам, а ребенок должен указать на картинку и назвать, что на ней изображено.

Оценка результатов: результаты обследования оцениваются по показателям в баллах:

3 балла – верное выполнение, без ошибок;

2 балла – при выполнении задания допустил 1-2 ошибки;

1 балл – длительный поиск решения, более 3 ошибок.

Обучающимся предлагались следующие типы заданий:

1. Выдели гласные звуки:

а) в начале слова: Оля, Аня, Уля, Инга;

б) в середине слова: мак, пух, кит, рот, гол;

в) в конце слова: слоны, облака, окно.

2. Выдели согласные звуки:

а) в конце слова: ус, кот, сыр, стакан, щенок, стол;

б) в начале слова: сок, шуба, магазин, щука, чай, кит, белка.

III. Обследование фонематического слуха.

Задание 1. Подчеркните звук на фоне слова.

Цель: выявить уровень сформированности способности ребенка распознавать звук в конкретных словах.

Оборудование: слова для распознавания присутствия в них определенного звука.

Описание: ребенку предлагается ответить на вопрос: «Есть ли звук [Л] в словах «ЛУНА», «В слове «КРАН», «В слове «ЛАМПА», «В слове «КРЫША».

Слова произносятся с акцентом на заданных звук.

Так же проверяются любые другие звуки в словах.

Оценка результатов: результаты опроса оцениваются показателями в баллах.

Показатели:

Высокий уровень (3 балла) – все задания выполнены без ошибок;

Средний уровень (2 балла) – ребенок дает два правильных ответа;

Низкий уровень (1 балл) – ребенок дает частичный или не дает ни одного правильного ответа.

Задание 2. Определение местоположения звука в слове [37].

Цель: выявить уровень умения ребенком определять местоположение звука в слове по принципу: в начале, в середине или в конце слова находится данный звук.

Оборудование: слова для произнесения.

Описание: ребенку предлагается ответить на данные вопросы:

1) где ты слышишь звук [н] в слове КРАН-Н-Н: в начале, в середине или в конце слова?

2) где ты слышишь звук [н] в слове Н-Н-НОС?

3) где ты слышишь звук [н] в слове ОКН-Н-НО-?

Перед тем, как задавать вопросы, нужно убедиться, понимает ли он значение этих вопросов.

Оценка результатов: результаты обследования оцениваются по

показателям в баллах.

Показатели:

Высокий уровень (3 балла) – ребенок правильно определяет место звука [с] в указанных словах;

Средний уровень (2 балла) – ребенок дает два правильных ответа;

Низкий уровень (1 балл) – при определении места звука [н] в указанных словах ребенок дает один правильный ответ или не дает ни одного правильного ответа.

Задание 3. Выделение звука, который находится в начале и в конце слова.

Цель: выявить уровень умения ребенка выделять звук начала и конца слова.

Оборудование: слова, произносимые логопедом.

Описание: обучающемуся необходимо ответить на вопросы: каким будет первый звук в слове М-М-МЫЛО? (звук произносится чуть более длительно). А в слове Я-Я-ЯБЛОКО? какой последний звук в слове ДИВАН? А в слове ПОДУШКА-А-А?

Оценка результатов: результаты обследования оцениваются по показателям в баллах.

Показатели:

Высокий уровень (3 балла) – ребенок правильно определяет первый и последний звук во всех указанных словах или допускает одну ошибку;

Средний уровень (2 балла) – ребенок дает два правильных ответа;

Низкий уровень (1 балл) – при определении позиции звука в указанных словах ребенок дает один правильный ответ или не дает ни одного верного ответа.

Задание 4. Узнавание слов по отдельным звукам [36, 37].

Цель: выявить может ли ребенок распознавать слова по отдельно предъявленным звукам.

Оборудование: звуки, данные в правильной последовательности, а затем

в нарушенной.

Описание: логопед предлагает ребенку составить слова из звуков, данных:

1) в правильной последовательности: [м], [и], [р]; [к], [о], [л]; [д], [в], [о], [р]; [п], [е], [р], [е], [ц]; [к], [о], [з], [а];

2) в нарушенной последовательности: [к], [л], [у]; [ы], [к], [б]; [о], [л], [с], [ё]; [р], [и], [г], [о], [п].

Оценка результатов: результаты обследования оцениваются по показателям в баллах.

Показатели:

Высокий уровень (3 балла) – ребенок правильно узнает по отдельно предъявляемым звукам шесть - девять слов;

Средний уровень (2 балла) – ребенок дает от трех до пяти правильных ответов при выполнении задания;

Низкий уровень (1 балл) – ребенок узнает по отдельно предъявляемым звукам одно - два слова или не дает ни одного верного ответа.

IV. Обследование лексико-грамматического строя речи.

А) обследование лексики: обследование предметного словаря; понимание признаков предметов; показ картинок, обозначающих действия людей по профессии, кто как передвигается; обиходные действия; обследование предметного словаря: называние предметов, изображенных на предъявляемых картинках; самостоятельное дополнение тематического ряда; называние предмета по его описанию; нахождение общих названий; называние обобщенных слов; называние признаков предметов: качественные, относительные и притяжательные прилагательные.

Оценка результатов: результаты обследования оцениваются по показателям в баллах.

Показатели:

Высокий уровень (3 балла) – ребенок не допускает ошибок;

Средний уровень (2 балла) – ребенок допускает 1-2 ошибки;

Низкий уровень (1 балл) – ребенок допускает более 2-х ошибок.

Б) обследование грамматического строя: словообразование; словоизменение; согласование слов в словосочетаниях и предложениях
Оценка результатов: результаты обследования оцениваются по показателям в баллах.

Показатели:

Высокий уровень (3 балла) – ребенок не допускает ошибок;

Средний уровень (2 балла) – ребенок допускает 1-2 ошибки;

Низкий уровень (1 балл) – ребенок допускает более 2-х ошибок.

V. Обследование письма по слуху проводилось с использованием следующих заданий:

1. Записать буквы:

а) строчные (в случае забывания обозначить букву точкой) и, ш, т, ы, щ, з, ц, е, г, л, д, у, б, в, ж, ь, х;

б) прописные Г, З, Д, Р, Ы, К, Ч, У, Е, Т, Ц, П, Л, В, М, Ф, Е, Ж, Щ;

в) близкие по месту образования и акустическим признакам с, ш, ч, х, з, ц, л, р.

2. Записать слоги:

а) прямые на, ба, са, ко, ку, шо, чи, мя, ня, ля;

б) обратные ан, от, ас, яр, ац;

в) закрытые рак, сом, сон, нам, там, дам, ком;

г) со течением согласных ста, дро, тру, мло, кру, мто;

д) слоги, в которых один и тот же согласный звук входит то в мягкий, то в твердый слог ма-мя, лу-лю, та-тя, ра-ря, са-ся, зу-зю, ка-кю, до-де;

е) оппозиционные слоги са-за, па-ба, та-да, ку-гу, ша-жа, во-фо.

3. Записать слова: куст, щука, грач, утка, природа, лыжи, шарф, сильный, пружина, старушка, чтение, заснуть, перепрыгнуть.

4. Записать предложения:

На лужайках зеленая трава.

Космонавт управляет космическим кораблем.

Зимой с неба падают снежинки и можно лепить снежки.

Небо затянули тяжёлые осенние тучи.

У ёлки пушистый зайчик.

В ходе обследования письма по слуху нами были определены критерии оценивания:

3 балла - не допустили ошибки или допустили 1 ошибку;

2 балла - допустили 2-3 ошибки;

1 балл - 4 и более ошибок [36].

третий этап работы – непосредственно проведение обследования обучающихся на основе отобранного диагностического и речевого материала. В ходе логопедического обследования на каждого ребенка была составлена речевая карта, в которую записаны все полученные результаты. В Приложении 2 представлена она из речевых карт.

четвертый этап работы – полученные в ходе обследования и занесенные в речевые карты результаты были подвергнуты количественному и качественному анализу, который представлен в пункте 2.2.

2.2. Анализ результатов обследования фонематических процессов у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

Полученные в ходе обследования результаты мы проанализировали с количественной и качественной стороны. С целью обследования фонематической стороны речи у детей использовалась методика Р. И. Лалаевой [22] по исследованию сенсорно-перцептивного уровня восприятия речи и исследованию языкового анализа и синтеза, включающего в себя анализ предложений на слова, слоговой анализ и синтез, фонематический анализ, синтез и представления.

1) *Обследование звукопроизношения.* Исследование фонетической стороны речи детей выявило у всех участников различные нарушения

звукопроизношения. В основном нарушены шипящие, а также соноры [Р] и [Л]. Результаты обследования звукопроизношения представлены в Приложении 2 (Таблица 2).

По результатам исследования видно, что больше всего дети испытывают трудности при произношении шипящих и сонорных звуков [Р] и [Л].

Так, например, Роман заменяет звук [р=л], изолированно [р] не произносит. Максим в речи заменяет [ш=с]; заменяет звук [р=л], изолированно [р] не произносит. Таисия заменяет звуки [ш], [щ], [ц] на звук [с]. Эльвина искажает произношение [р] (горловой).

Представленные результаты, с одной стороны, свидетельствуют о том, что:

- все школьники находятся в условиях коррекционного процесса, т.е. к 3-му классу основные группы звуков уже скорректированы в плане звукопроизношения;

- у 4-х обучающихся отмечаются все еще нарушения звукопроизношения, которые к данному возрасту уже как правило преодолеваются полностью, данный факт свидетельствует о том, что обучающиеся действительно относятся к категории детей с общим недоразвитием речи III уровня в силу сложностей, которые возникают в процессе коррекции звукопроизношения;

- предполагаем, что имеющиеся нарушения звукопроизношения несомненно скажутся на других компонентах речевой деятельности;

- только у одного обучающегося - Ярослава, в данном обследовании, нарушений не наблюдается, что может свидетельствовать о качественно проведенной ранее коррекционной работе, когда звукопроизносительная сторона речи находится либо под контролем обучающегося, либо все звуки выведены в свободную речь, либо о том, что обучающийся изначально имел более легкие отклонения в становлении речевой функции.

Таким образом, можно сделать вывод, что в речи обследуемых детей

присутствуют фонологические дефекты произношения.

2) *Обследование фонематического слуха и фонематического восприятия.* В ходе проведения обследования фонематического слуха было отмечено, что младшие школьники испытывали сложности с подбором картинок к словам-паронимам, в особенности это касалось слов, в которых присутствовали звуки, определенные в ходе обследования звукопроизношения как заменяемые (Таисия, Максим, Роман).

Так, например, Таисия, затруднялась при различении парных звуков [п-б], шипящих, свистящих, при повторении слогового ряда, она путалась, смешивала одни звуки с другими. В задании на различение фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам на материале звуков: поднимала руку на лишние пары, где звуки не одинаковые. Именно у данной обучающейся по результатам обследования звукопроизношения имеется наибольшее количество нарушений, что несомненно сказалось на состоянии фонематического слуха.

Максим в заданиях на различение звуков, не различает шипящие, свистящие звуки и соноры. Возникли сложности в заданиях на различение фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам на материале слогов со звонкими и глухими; с шипящими и свистящими.

Обследование фонематического слуха показало, что у всех обучающихся имеются различные отклонения от нормы, в том числе и у Ярослава, несмотря на то, что в ходе обследования состояния звукопроизношения он показал хорошие результаты.

По результатам обследования можно выделить несколько типичных ошибок различения звуков, таких как различение свистящих и шипящих звуков и различение соноров [Р] и [Л]. Выяснилось, что дети не различают не только звуки, произношение которых нарушено, но и такие, которые произносятся без ошибок.

Результаты обследования фонематического слуха. Группы звуков, восприятие которых нарушено (см. Приложение 2 (Таблица 3)).

Так же дадим характеристику результатов обследования фонематического восприятия, представленные в Приложении 2 (Таблица 4). При обследовании фонематического восприятия наибольшие затруднения у детей вызвали задания, в которых требуется хлопнуть в ладоши, если услышишь звук [с] среди других звуков, слогов, слов; повторить за логопедом слоговой ряд с шипящими, свистящими и сонорами. Наибольшие затруднения дети испытывали при определении наличия звука в предложении, т.е. обозначали не полное количество необходимых слов в предложении с искомым звуком (например, [с]).

Так же, все обучающиеся допускали ошибки в заданиях, в которых необходимо было придумать слова на заданный звук. Когда задание было усложнено, т.е. нужно было не просто придумать слова на звук [с], но они еще были ограничены лексической темой, например, «Животные», то все дети затруднялись с ответом, что опосредованно свидетельствует в том числе об ограниченности словарного запаса обучающихся.

Анализируя полученные результаты, можно сделать вывод о то, что чем значительнее нарушения звукопроизношения, тем большее количество ошибок обучающиеся будут допускать в заданиях связанных с выделением звуков, их сопоставлением и т.д.

3) *Обследование звукового анализа и синтеза.* При диагностике звукового анализа выяснилось, что больше всего ошибок дети допускали в заданиях, где требуется определить количество звуков в слове. Также делали ошибки в заданиях, где требуется определить последовательность звуков в слове и придумать слова, состоящие из 3, 4, 5 звуков (Приложение 2 (Таблица 5)).

При выполнении заданий на определение положения звука в слове были получены следующие результаты: 4 обучающихся самостоятельно, 1 обучающийся с направляющей помощью (Таисия) определили положение гласного звука в слове; при определении положения согласных звуков все обучающиеся испытывали сложности и выполняли задания с организующей

помощью, но даже при этом допускали ошибки.

Задания «Сосчитай количество звуков в слове» вызвали у всех обучающихся наибольшее количество затруднений, которые могут быть обусловлены, с одной стороны, многоступенчатостью алгоритма и как следствие его слабым освоением его всеми обучающимися третьего класса, с другой стороны, нарушениями фонематического слуха и фонематического восприятия у обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня. В этой же группе было дано задание «Сосчитать количество заданных звуков в слове», например, [л] – данные задания как наиболее сложные, так же вызвали затруднения у всех 5-ти обучающихся, что обусловлено сложностями при выполнении ранее описанного задания. В задании «Составь слово из 5-ти звуков», только один обучающийся (Ярослав) смог с направляющей помощью выполнить данное задание.

На основании выше изложенного можно сделать вывод, что у обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня имеются сложности с осуществлением звукового анализа и синтеза, что обусловлено не только особенностями развития фонематических процессов у обозначенной категории обучающихся, но и показывает некоторые особенности развития аналитико-синтетической деятельности, а также волевой саморегуляции и концентрации внимания в условиях многоступенчатой инструкции.

4) Обследование лексико-грамматического строя речи (см. Приложение 2 (Таблица 6, Таблица 7)).

По результатам обследования лексики (см. Приложение 2 (Таблица 6) видно, что обучающиеся испытывают наименьшие сложности с пониманием имен существительных и глаголов, и показывают при выполнении заданий хорошие результаты, что скорее всего это обусловлено тем, что данные части речи значительно раньше входят в речевой онтогенез и активнее ими используются. Многие дети затруднялись в отличии диких животных от домашних. Когда логопед просил показать определенное животное, Таисия, например, пыталась угадать, указывая на все лежащие картинки на столе. Если

педагог просил ее «подумать еще раз» или «посмотреть внимательно», она могла снова наугад показать картинку. Однако это ситуация может быть обусловлена тем, что сами животные редко встречаются в иллюстративном материале учебников или художественной литературе, например, рысь, олень и т.д. Основной ошибкой при выполнении заданий на понимание лексики стало неверный показ картинки обучающимся. При этом отмечалось две основных группы ошибок среди:

– неправильный показ картинки в связи со схожестью демонстрируемых объектов;

– неверный показ картинки в связи со схожестью звучания слов, обозначающих название предмета.

Наибольшие сложности с этим заданием испытывали Таисия и Максим, у них самые низкие результаты в выполнении данного задания, однако мы можем говорить, что при сравнении с другими показателями они немного выше.

Обучающиеся испытывают затруднения с пониманием и называнием имен прилагательных: качественных, относительных и притяжательных. Таисия, например, не смогла показать «домашнюю мышку» или домашнюю лошадку. Максим не смог про дифференцировать предметы по размеру из 5-ти штук. Качественные имена прилагательные обучающиеся используют чаще, поэтому и понимание их и использование детьми в речи идет более активно, хотя и здесь имеются некоторые затруднения. Наиболее сложно обстоят дела с относительными и притяжательными именами прилагательными.

В ходе обследования глагольной лексики детям было сложно понять значения слов, обозначающих передвижение животных. Например, Таисия на вопрос педагога «Кто скачет?», указывала на мышку и корову вместо лошади. Однако после помощи педагога все-таки смогла указать на правильное изображение. Обучающимся было сложно показать картинку, обозначающую профессии. Задание было следующим «Покажи, кто шьет? Кто стирает? Кто смотрит за лесом?», ребенок должен был показать на изображение швеи,

прачки или лесника. Также, как и в предыдущих заданиях, испытывали сложности с показом действий Максим и Таисия. Хотя результаты по выполнению данных заданий значительно выше, чем при выполнении заданий с именами прилагательными. Остальные обучающиеся справились с данным заданием на среднем уровне.

По результатам обследования грамматического строя речи (см. Приложение 2 (Таблица 7) видно, что наибольшие трудности для всех обучающихся представляли задания на исследование словообразования. Для исследования были выбраны несколько разных тематических групп слов (предметы обихода, части тела, одежда, природа и др.). Употребление уменьшительно-ласкательных суффиксов для образования новых слов вызывали у детей значительные затруднения. Были отмечены следующие ошибки: коврѣчек - ковѣр, древо – древко, ведро – ведерышко.

При исследовании словоизменения наибольшие затруднения у обучающихся вызвало следующее задание на называние единственного и множественного числа имен существительных. Испытуемые допускали следующие ошибки: ухо – уши, пень – пени, окно – окны и т. д. При выполнении данного задания трудности возникли у всех испытуемых. Ярослав и Роман по данному заданию получили наибольшее количество баллов.

Обучающиеся испытывают значительные сложности при выполнении заданий на согласование, в особенности с числительными, что скорее всего обусловлено тем, что данная тема более детально будет изучаться ими в 3-ем классе во втором полугодии. Дети допускали ошибки такого типа, как называние исходного предмета в именительном падеже. Так, например, Эльвина на все отвечала «Два сапог, три карандаш» и т. д. Так же мы видим, что есть сложности согласования с местоимениями, но они встречаются значительно реже.

Употребление суффиксов имен прилагательных вызывает сложности у обучающихся, в особенности суффикса -к-, что может свидетельствовать о том, что данная тема не была в полной мере освоена обучающимися во 2-ом

классе, когда речевые нарушения обучающихся были значительно глубже. Здесь так же мы видим низкие результаты у таких обучающихся как Таисия и Максим, а наиболее высокие результаты у Романа.

5) Обследование письма (см. Приложение 2 (Таблица 8). Как уже было обозначено выше, для обследования нами были выделены только некоторые компоненты письма, которые с нашей точки зрения, опосредованно покажут уровень развития фонематических процессов и их влияние на качество овладения обучающимися основами русского языка.

Результаты обследования были следующие, наибольший балл получил только Ярослав, что опять же подтверждает тот факт, что у обучающегося на момент обследования речевые нарушения менее выражены, а, следовательно, и фонематические процессы развиты лучше. Роман, Максим, Эльвина – допустили от 2 до 3-х ошибок в разных заданиях, но в целом их результата, говорит о том, что фонематические процессы в стадии формирования, у Таисии – самый низкий средний балл по результатам обследования, что свидетельствует о значительных нарушениях.

Наиболее часто встречающимися были следующие ошибки: пропуски согласных звуков, реже гласных; перестановки звуков, реже слогов; повторы слогов; несогласованное написание окончаний; замены звуков, которые дифференцируются по твердости - мягкости, глухости - звонкости.

На основании полученных результатов и анализа данных можно сформулировать вывод, что у всех обучающихся диагностируется дисграфия на фоне нарушения формирования и развития фонематических процессов, в частности на фоне сложностей фонематического анализа и синтеза, что в свою очередь подтверждает взаимосвязь и отражение нарушения фонематических процессов в ходе освоения норм русского языка.

После проведенного обследования можно сделать следующие выводы:

1) Звукопроизношение нарушено у всех детей, кроме одного. В речи детей выявились фонологические дефекты, нарушения мономорфные.

2) По результатам обследования видно, что нарушения фонематического

слуха присутствуют у всех обследуемых детей. Дети испытывают трудности при различении свистящих и шипящих и соноров [Р] и [Л]. У детей определен низкий уровень развития фонематического восприятия. Для испытуемых характерно нарушения восприятия не только нарушенных звуков, но и хорошо произносимых.

3) Таким образом, можно сделать вывод, что звуковой анализ нарушен у всех обследуемых. У детей выявлен низкий уровень звукового анализа слова. Дети не могут определить количество звуков в слове, определить последовательность звуков в слове и придумать слова, состоящие из определенного количества звуков.

4) Наиболее грубо нарушены фонематические компоненты у Таисии и Максима.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

По результатам подготовки и непосредственной реализации констатирующего эксперимента, который заключался в проведении логопедического обследования обучающихся с общим недоразвитием речи, нами были выделены значимые аспекты и сформулированы следующие выводы:

– для организации констатирующего эксперимента важно было определить принципы работы, базовыми из которых мы считаем принцип учета структуры дефекта, принцип от простого к сложному;

– в ходе проведения констатирующего эксперимента мы определили критерии и параметры для количественного и качественного анализа полученных результатов;

– все обучающихся, которые приняли участие в эксперименте, имеют логопедическое заключение «общее недоразвитие речи III уровня»;

– у всех обучающихся диагностированы нарушения компонентов речевой деятельности, которые оказывают значительное влияние на становление и развитие фонематических процессов;

– обучающиеся Таисия и Максим по результатам проведенного

количественного и качественного анализа имеют наиболее грубые нарушения фонематических процессов по сравнению с другими обучающимися, что в свою очередь может быть обусловлено более широким спектром нарушений в других связанных с обозначенными процессами аспектах речевой деятельности;

– у всех обследуемых обучающихся отмечаются нарушения в процессе письма по слуху. В своей работе мы выбрали только данный компонент, как наиболее показательный для оценки качества логопедической работы по коррекции фонематических процессов, которая будет представлена нами в третьей главе.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

3.1. Теоретическое обоснование, принципы и организация работы по коррекции фонематических нарушений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

После того как нами были на количественном и качественном уровне проанализированы результаты обследования обучающихся с ОНР III уровня далее необходимо было определить принципы коррекционной работы по преодолению фонематических нарушений у детей младшего школьного возраста, а в дальнейшем структурировать и систематизировать методические приемы коррекции фонематических нарушений у обучающихся.

При отборе содержания коррекционной работы с обучающимися с общим недоразвитием речи для преодоления выявленных фонематических нарушений, нами были определены принципы, на которых будет строиться работа:

1. Принцип комплексности. Этот принцип указывает на то, что коррекционная работа должна быть организована как единое клинико-психолого-педагогическое воздействие. В данном случае очень важно, чтобы методические приемы, которые использует логопед в своей работе так же применялись на уроках русского языка, литературного чтения, иностранного языка и т.д. В отношении преодоления фонематических нарушений и связанных с ним дисграфий это развитие фонематического восприятия; формирование навыков фонематического анализа и синтеза; формирование навыков звукобуквенного анализа и синтеза [40].

2. Принцип системности и учета структуры речевого дефекта, ведущее нарушение, соотношение первичных и вторичных нарушений и степень их проявления в зависимости от структуры дефекта. Проводя

целенаправленную работу по коррекции фонематических процессов, мы в том числе опосредованно влияем на другие компоненты языковой системы, слуховое внимание и память, аналитико-синтетическую деятельность и т.д. Однако при организации логопедической работы в рамках одного конкретного занятия, стоит помнить, что мы не можем осуществлять работу над всеми компонентами, очень важно отбирая методические приемы понимать с каким компонентом высших психических функций мы сегодня работаем и какой аспект фонематических процессов коррегируем.

Е. А. Гилева в своей работе «Развитие фонематических процессов у младших школьников» подчеркивает, что эффективность обязательного включения артикуляционной гимнастики и моделей артикуляции звуков в ходе занятия, что позволит изучить и сравнить артикуляционные позиции похожих звуков, чтобы найти сходства и различия.

Устойчивые модели артикуляции звуков показывают состояние органов артикуляции в начале произнесения звука, соответствующее характеристикам конкретного звука, они легко узнаваемы и поэтому легче запоминаются. Чем богаче и разнообразнее средства, доступные нам для запоминания, тем элементарнее и доступнее, тем выше шансы запомнить; чем больше усилий мы прикладываем для организации информации и придания ее целостности, тем легче она запоминается.

Артикуляционные модели вызывают визуализацию на самом высоком и качественном уровне – уровне мыслительных операций.

Сравнивая строение артикуляционного аппарата или самостоятельно изготавливая модель, дети смогут думать, анализировать, развивать фонематическое восприятие и видеть перед собой иллюстрацию правильного строения органов речи. Работая над каждым новым звуком, ребенок может одновременно: слышать звук, видеть последовательность произношения на модели, устанавливать связь между звуковым образом, схемой и положением органов речи.

3. Принцип единства диагностики и коррекции. Данный принцип мы

учли в содержании второй главы и при планировании содержания коррекционной работы [32].

4. Принцип деятельностного подхода. Логопедическая работа должна учитывать ведущую деятельность ребенка определенного возраста – когда мы говорим об обучающихся 3-го класса, то имеем ввиду ведущий вид деятельности – учение, хотя игровые элементы так же целесообразно использовать. Так же при отборе методических приемов и видов деятельности обучающихся мы ориентировались на возможность поисковой деятельности, а этого можно достичь только путем использования технологий деятельностного типа, например, синквейн, методов рефлексии и т.д. [42].

Использование элементов игровых технологий позволяет обучающимся легче осваивать материал, активизирует интеллектуальную деятельность детей, развивает навыки самоконтроля и создает условия для нахождения ребенка в ситуации успеха. Целесообразно, чтобы в каждом занятии использовались игровые методы и приемы, но с ориентиром на тему и структуру конкретного логопедического направления коррекции. Игра не только должна мотивировать ребенка на участие в занятии, но носить обучающий характер. Однако использовать больше, чем 3-4 игры на одном занятии нецелесообразно, т.к. нервная система детей может перевозбудиться и, следовательно, потеряется коррекционная компонента занятия.

5. Принцип опоры на сохранные функции. В ходе реализации коррекционной работы по преодолению фонематических нарушений у обучающихся младшего школьного возраста очень важно включить компенсаторные механизмы, т.е. компилировать работу слухового и зрительного анализаторов, подключать тактильные и кинестетические ощущения.

6. Принцип поэтапного формирования умственных действий – дает возможность детализировать содержание коррекционной работы по преодолению фонематических нарушений у обучающихся с ОНР и вывести их на более качественный уровень освоения как языковой системы в целом, так и

достижения планируемых результатов освоения содержания учебных предметов, что происходит опосредованно (от громкой речи до внутренней речи) [35, с. 234].

7. Принцип индивидуально-личностного подхода. Ориентируясь на данные обследования каждого обучающегося и его индивидуально-личностные особенности необходимо отбирать такие виды деятельности для каждого обучающегося, которые позволят ему преодолеть имеющиеся у него нарушения фонематических процессов, т.е. методический прием может быть один, а вот виды деятельности, наглядность и речевой материал может быть разный в зависимости от конкретного ребенка [3, с. 14].

При отборе организационных форм работы важно использовать разнообразные методические приемы, которые должны быть, с одной стороны, четко структурированы, а с другой стороны, позволяли бы сохранять мотивацию к обучению, понимание необходимости вовлечения в процесс преодоления имеющихся затруднений самим ребенком, а также позволили бы повысить его успеваемость по учебным предметам.

Е. В. Власова [10] ориентирует на возможность использования информационно-коммуникационных технологий в практике логопедической работы, но только при условии соблюдения всех офтальмологических и санитарных требований. Современные технологии делают коррекционную работу более интересной для детей. Кроме того, использование компьютеров не дает детям уставать и поддерживает их познавательную активность.

Основная работа по развитию фонематического восприятия вначале проводится с неречевыми звуками. Используются демонстрационные материалы, предположим, звуки природы. У детей развивается способность распознавать и различать неречевые звуки. Затем они учатся различать слова с похожим звуковым составом. Например, игра «Помоги Винни-Пуху найти пару». Дети должны разместить картинки с изображением предметов, которые произносятся одинаково.

Использование современных компьютерных технологий, как описано

выше, повышает эффективность работы по развитию фонематических процессов и вносит положительную динамику в развитие всех сторон речи, повышается мотивация детей к логопедическим занятиям, наблюдаются высокие результаты, повышается эффективность всего коррекционно-педагогического процесса.

Задачи, направленные на развитие фонематических процессов, лучше решать в рамках сюжета рассказа, путешествия, приключения, игры или лексической темы, учитывая возрастные особенности детей.

Кроме того, можно организовать занятия, знакомящие с элементами фольклора, литературными персонажами, известными и вымышленными играми, сюжетами и пейзажами, настольными играми, сюжетами и героями мультфильмов, с сюжетами, придуманными логопедом. В процессе игры дети усваивают понятия «звук», «слог», «буква» в соответствии с тем, как образуется то или иное действие.

Коррекционная работа по преодолению фонематических нарушений имеет два направления:

- развитие слухового внимания, речевого и фонематического слуха, фонематического восприятия, то есть способность различать фонемы с похожими характеристиками;
- развитие навыков звукобуквенного анализа и синтеза слов.

Игры и игровые элементы, которые логопед использует с детьми для коррекции фонематических нарушений, должны быть направлены на решение проблем в этих областях.

Игры выбираются в следующем порядке:

- сначала игры на развитие слухового внимания и восприятия, т.е. дети учатся различать неречевые звуки по их частотным характеристикам;
- затем игры на развитие речевого слуха, т.е. способности детей различать голоса людей и понимать смысл предложения, говорящего;
- игры на развитие фонематического слуха, фонематического восприятия;

– игры на развитие простых и сложных форм звукобуквенного анализа и синтеза слов.

Рекомендуется сочетать групповые игры на занятиях и индивидуальные игровые занятия для каждого ребенка на карточках.

Игровые задания в виде тестовых карточек можно также использовать в качестве тестов для проверки фонематических процессов, речевых навыков и усвоения учащимися тем урока.

В заключение, проанализировав подходы разных авторов к развитию фонематических процессов, можно сделать вывод, что, используя разнообразные методические приемы, мы создаем мотивацию обучающихся с ОНР к процессу формирования и развития фонематических процессов в частности и коррекции имеющихся речевых нарушений в целом, а также повышаем результативность коррекционной работы.

3.2. Содержание логопедической работы по коррекции фонематических нарушений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

На основе анализа полученных результатов нами было спланировано, структурировано содержание коррекционной работы по преодолению фонематических нарушений у обучающихся 3-го класса с общим недоразвитием речи III уровня и имеющимися у них дисграфическими ошибками, обусловленные спецификой развития фонематических процессов.

В своей работе мы оставили неизменной структуру логопедического занятия, так как принято в логопедической практике, но структурировали методические приемы коррекции фонематических процессов относительно содержания работы и на основе принципов, обозначенных в пункте 3.1. Работа над моторной сферой как базовым компонентом формирования всей речевой деятельности ведется вне зависимости от структуры дефекта, но с ее учетом. Для этой работы могут быть использованы следующие игры предназначены

для развития статической координации: «Удочка», «Куры в огороде», «Гусеница», «Мыши и кот» и др.

Ниже, в таблице 2, нами будет отражена структура коррекционной работы по преодолению фонематических нарушений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Таблица 2

Структура коррекционной работы по преодолению фонематических нарушений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

Компонент	Структура
звукопроизношение	<ul style="list-style-type: none"> • Доработка артикуляции нарушенных звуков
фонематический слух	<ul style="list-style-type: none"> • Различение звуков на слух: в слогах, в словах, в предложении, в связной речи • Закрепление навыков полноценного письма и чтения
фонематическое восприятие	<ul style="list-style-type: none"> • Различение изолированных звуков • Различение слогов • Различение слов, близких по звуковому составу • Подбор слов на заданный звук • Отбор предметных картинок на заданный звук
фонематический анализ	<ul style="list-style-type: none"> • Определение места звука по отношению к другим звукам: <ul style="list-style-type: none"> – выделение звука на фоне слова, – выделение начального звука из слова, – выделение конечного звука из слова, – определение позиции звука • Определение количества звуков в слове • Последовательное выделение звука в слове. • Характеристика звуков в слове
фонематический синтез	<ul style="list-style-type: none"> • Составление слов из заданных звуков • Соотнесение слова с картинкой • Составление звуковой модели по заданному слову
лексика	<ul style="list-style-type: none"> • Уточнение словаря; • Расширение словаря; • Развитие семантический полей; • Понимание значения слов и словосочетаний;
грамматический строй	<ul style="list-style-type: none"> • Словоизменение; • Словообразование; • Понимание содержания речевых конструкций; • Изменение значения речевой конструкции в связи с

Компонент	Структура
	<ul style="list-style-type: none"> • изменением ее наполнения и т.д.
письмо по слуху	<ul style="list-style-type: none"> • Запись букв • Запись слогов • Запись слов • Запись предложений
Развитие и коррекция слухового внимания, слуховой памяти - как базовых высших психических функций становления фонематических процессов	

Для преодоления гиперкинезов и мышечного напряжения у детей используются такие игры, как: «Дуй сильнее», «Зайка», «Ветер и ветерок» и др. Важно понимать, что отобранные нами методические приемы могут быть использованы учителями начальных классов на уроках русского языка, иностранного языка, литературного чтения и т.д.

На подготовительном этапе проведена работа по развитию правильных артикуляционных навыков, необходимых для постановки звуков, слухового и зрительного внимания, а также на развитие способности анализировать и воспринимать звуковой состав слова.

В основном этапе работа велась по развитию слухового внимания, обучению правильно называть последовательность звуков в слове, из определённого количества звуков собирать слова, определять в словах количество слогов. Дети составляли словосочетания, предложения и тексты.

В заключительном этапе проведена работа по закреплению полученных знаний, с применением их в других видах деятельности.

В таблице 3 представлено содержание и организация коррекционной работы по преодолению фонематических нарушений у обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня.

В своей работе мы ориентировались в том числе на рабочие программы учителя начальных классов, такие как «Литературное чтение», «Русский язык» и т.д., чтобы обеспечить преемственность общей образовательной деятельности и коррекционной работы. Например, по «Литературному чтению» изучались такие темы как: «Первопечатник Иван Федоров» (лексика:

первопечатник, биография, печатный станок, береста и др.), сказка «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» (лексика: сказка, сказочник, купец, девица, покинуть, обратился и др.), В. Бианки «Мышонок Пик» (лексика: натуралист, путешественник и др.)

Например, по «Окружающему миру» изучались такие темы как: «Российская Федерация» (лексика: государство, герб, флаг, карта, край, народ и т.д.), Разнообразие веществ (лексика: вода, воздух, почва, состояние, многообразие и т.д.), В царстве грибов (лексика: грибница, споры, царство, съедобные и т.д.)

При работе с грамматикой по этим темам учитывалось содержание учебного предмета «Русский язык». Например, «Изменение имен существительных по падежам» – употребление верных падежных окончаний и определение смысловой нагрузки при их использовании; «Изменение прилагательных по родам, числам и падежам» - дифференциация их правильного произнесения на слух; «Числительные: количественные и порядковые» - согласование числительных с существительными и т.д.

Таблица 3

Содержание и организация коррекционной работы по преодолению фонематических нарушений у обучающихся с общим недоразвитием речи III уровня

Аспект коррекционной работы по преодолению нарушений фонематических процессов	Возможные к использованию методические приемы	Возможные к использованию дидактические игры	Формы организации и деятельности обучающихся
Коррекция звукопроизношения*	<ul style="list-style-type: none"> • сопряженно-отраженная деятельность педагога и обучающегося • игровые задания • визуальные подсказки • использование 	<ul style="list-style-type: none"> • для улучшения удержания позы для учеников будут использоваться следующие игры: «Тише едешь – дальше будешь», «Не урони мяч», «Жмурки 	Индивидуальная, подгрупповая

Аспект коррекционной работы по преодолению нарушений фонематических процессов	Возможные к использованию методические приемы	Возможные к использованию дидактические игры	Формы организации деятельности обучающихся
	<p>видеозаписей для дальнейшего анализа артикуляции самим обучающимся использование аудиозаписи голоса обучающегося</p>	<ul style="list-style-type: none"> • колокольчиком» для развития полного диапазона движений и положения органов артикуляции, необходимых для правильного произношения звуков: «Окошко», «Самовар», «Зайчик», «Лягушка», «Силач», «Дразнилки», «Акулы», «Быстрые качели», «Лопаточка», «Лошадка», «Вкусное варенье», «Трубочка», «Грибок» и др. 	
Коррекция звукопроизношения*		<ul style="list-style-type: none"> • для коррекции межзубного произношения будут использоваться такие упражнения как: «Хомяк», «Обезьяна», «Кружок», «Маляр». • Для коррекции фонологического дефекта будут использоваться такие игры, как: «Насос», «Цветы и пчелки», «Зина и изюм» и другие. <p>исправление произношения шипящих звуков.</p> <ul style="list-style-type: none"> • На подготовительном этапе будут проводиться следующие упражнения: 	Индивидуальная, подгрупповая

Аспект коррекционной работы по преодолению нарушений фонематических процессов	Возможные к использованию методические приемы	Возможные к использованию дидактические игры	Формы организации деятельности обучающихся
		для губ «Удивление», «Широкая трубочка», «Хобот слона»; для языка «Язычок качается на качелях», «Спрячем зубки», «Чашечка», «Язычок идет в гости к носику»; для воздушной струи «Фокус 1, 2», выработка диафрагмального дыхания.	
Коррекция фонематического слуха	<ul style="list-style-type: none"> • звуковое домино/лото • шифрование 	<ul style="list-style-type: none"> • игры: «Каким звуком отличаются слова», «Выдели слово», «Повторение цепочек слогов», «Четвертый лишний» и другие 	Индивидуальная, подгрупповая
Коррекция фонематического восприятия	<ul style="list-style-type: none"> • игровые задания • методы рефлексии • попевание слов в разных интонациях и скоростях • смена места ударения в слове 	<ul style="list-style-type: none"> • игры: «Угадай, чей голос?», «Где стучали», «Цепочки слов», «Не ошибись» и другие 	Индивидуальная, подгрупповая
Коррекция звукового анализа и синтеза • выделить последовательность звуков в словах от простых до более	<ul style="list-style-type: none"> • кинестетические подкрепления - отхлопывать и отстукивать ритм слов с различной слоговой структурой • игровые задания • соревнования • методы рефлексии 	для исключения перестановки слогов и устранения пропущенных звуков или слогов используются игры, подобные следующим: «Слоговой ручеек», «Слоговая гирлянда», «Слоговое зеркало»	Индивидуальная, подгрупповая, групповая

Аспект коррекционной работы по преодолению нарушений фонематических процессов	Возможные к использованию методические приемы	Возможные к использованию дидактические игры	Формы организации деятельности обучающихся
<ul style="list-style-type: none"> • сложным, • определить количество звуков в словах, • определить количество звуков в словах 			
<ul style="list-style-type: none"> • выделить определенны й звук в слове, • придумать слова, которые состоят из определе нно го количества звуков, слогов; • различать слова, отличающес я одним звуком 	<ul style="list-style-type: none"> • визуальные подсказки (в том числе графические подсказки) 	<ul style="list-style-type: none"> • упражнения: «Подсчет слогов, название одного, двух и т.д. слогов подряд, либо в разн обой», «Слово рассыпалось», «Анализ каждого слова», «Заданные параметры», «Придумай слово, в котором звук [К] – первый, второй, третий, последний», «Составь из звуков [к], [о], [и], [н] слово» 	Индивидуаль ная, подгрупповая, групповая
Коррекция лексико-грамматического строя**: - работа с лексикой	<ul style="list-style-type: none"> • составление семантических карт терминов и понятий • составление словаря «опасных слов» • работа с «зеркальными 	<ul style="list-style-type: none"> • «Немой» словарь • «Мнемонический» словарь • Нарисуй картинку к слову • Продолжи словарный ряд (город – городской –) • Убери лишнее слово (сказ – сказка – сказитель - указ) 	Подгрупповая , индивидуальн ая

Аспект коррекционной работы по преодолению нарушений фонематических процессов	Возможные к использованию методические приемы	Возможные к использованию дидактические игры	Формы организации деятельности обучающихся
	словами» <ul style="list-style-type: none"> • работа со словами с разными вариантами произношения • объяснение значения слова (известного и незнакомого) 	<ul style="list-style-type: none"> • «Прилагательный» портрет (опиши персонажа только с помощью имен прилагательных) • «Старинные слова» - значение 	
Коррекция лексико-грамматического строя**: - работа с грамматикой	<ul style="list-style-type: none"> • дополни словосочетание по смыслу • подбери необходимый глагол • вставь правильно пропущенное слово • составь предложение с порядковым числительным • составь схему образования числительных • рассмотри схему и используй правильные предлоги нарисуй рисунки, в которых используются предлоги	<ul style="list-style-type: none"> • «Я буду считать друзей мышонка Пика», а ты послушай правильно ли я считаю • Назови персонажей сказки «ласково» • «Российская Федерация» - образуй имена прилагательные от имен существительных, например: герб – гербовый и т.д. • Письмо Ивана Фёдорова потомкам» (верно / не верно) • «Глухой телефон» • Послушай и угадай кто так мог сказать «Абракадабра» - восстанови предложение, какой звук вставлен 	Подгрупповая , групповая
Коррекция письма***	<ul style="list-style-type: none"> • прием «зелёной ручки» • приемы смыслового чтения • синквейн 	<ul style="list-style-type: none"> • прием «Вставь пропущенные буквы» и запиши слова в два столбика • прием «Подбери 	индивидуальная

Аспект коррекционной работы по преодолению нарушений фонематических процессов	Возможные к использованию методические приемы	Возможные к использованию дидактические игры	Формы организации деятельности обучающихся
	<ul style="list-style-type: none"> • самостоятельное составление обучающимися алгоритма звукобуквенного анализа 	<ul style="list-style-type: none"> • проверочное слово» • приме «Путаница» • алгоритмы подсказки для определения пропущенных букв в словах • прием «Закончи предложения» - подбери слова по смыслу 	

*звукопроизношение в нашей работе не является ключевым компонентом коррекции, но является первой ступенью в преодолении фонематических нарушений обучающихся, о чем было сказано в пункте 3.1.

** коррекция лексико-грамматического строя речи будет идти (шла) с учетом содержания материала по таким учебным предметам как «Литературное чтение», «Окружающий мир», т.е. лексика, которая требовала уточнения и расширения у обучающихся была взята именно из тем обозначенных учебных предметов. Работа над грамматическим строем шла последовательно (параллельно) с работой над лексикой внутри тематики учебных предметов.

***содержание заданий зависит от особенностей развития фонематических процессов у конкретного обучающегося.

Исходя из выше описанного, мы видим, что коррекция фонематических процессов будет не только за счет работы со звуками как отдельными компонентами речевой системы, так и в рамках работы с другими структурными компонентами, такими как «слово» и «грамматический строй». Однако, необходимо сделать несколько акцентов:

- в нашей работе мы сдвигаем фокус коррекционного воздействия именно

на коррекцию фонематических процессов, т.е. целенаправленно на занятия будем работать именно с этими компонентами, т.к. дальнейшее движение будет мало эффективным, если не устранить «проблемную зону» здесь;

- мы учитываем категорию обучающихся с ОНР III уровня и знаем (это обозначено в п. 2.2.), что у них есть некоторые нарушения в лексико-грамматическом строе, поэтому мы обозначили данное направление в нашей работе, как и отчасти коррекцию письма, о которой мы будем говорить ниже. Но в то же время, нашей задачей является отслеживание функционирования фонематической системы на материале лексики и в процессе использования грамматических конструкций. Т.е. коррекция в данных направлениях на занятии проводилась, т.к. работа идет с обучающимися с общим недоразвитием речи III уровня, но имела условно «второстепенное» значение как некоторое диагностическое звено усвоения навыков фонематического анализа и синтеза.

***коррекция письма – выделяется нами как вторичный компонент, который является диагностическим критерием эффективности проведения работы по преодолению фонематических нарушений у обучающихся с ОНР III уровня.

Представленные в таблице 3 методические приемы и формы организации деятельности, обучающихся не являются исчерпывающими, они могут быть дополнены в соответствии с профессиональными интересами учителя-логопеда и индивидуальными психолого-педагогическими особенностями обучающихся. В ходе нашей работы на каждого обучающегося был составлен перспективный план коррекции выявленных нарушений фонематических процессов в соответствии с результатами обследования и на основе содержания и организации образовательной деятельности, а также с учетом и использованием приемов, которые указаны в таблице 3.

В ходе нашей работы были сформулированы следующие выводы:

– для качественной реализации работы по преодолению нарушений фонематических процессов у младших школьников с ОНР требуется

структурировать работу в данном направлении;

– аспекты коррекционной работы отбираются в соответствии с результатами обследования относительно каждого обучающегося, однако общая структура коррекционной работы по преодолению нарушений фонематических процессов остается неизменной;

– при отборе методических приемов требуется ориентироваться на структуру речевого нарушения, ключевые нарушенные компоненты, возраст обучающегося, а также его психолого-педагогические и индивидуально-личностные особенности;

– речевой материал и его объем так же отбираются в соответствии с возрастом обучающихся и уровнем владения ими средствами языковой системы;

– формы организации деятельности зависят от этапа коррекционной работы и постепенно двигаются от индивидуальной работы к подгрупповой и групповой работе;

– в профессиональной деятельности логопеда возможно использование аудиовизуальных средств для разнообразия форм организации деятельности обучающихся, однако в этом случае необходимо помнить о соблюдении санитарно-гигиенических требований.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Работа по коррекции фонематических процессов у младших школьников с общим недоразвитием речи имеет большое значение для формирования и развития других компонентов речи, в частности: освоения правильного звукопроизношения, уточнения словаря, развития лексико-грамматического строя и т.д. Фонематические процессы оказывают влияние на качество освоения процессов письма (понимание норм и правил русского языка) и чтения (понимание прочитанного, возможность пересказать представленную в тексте мысль), что позволяет обучающемуся с общим недоразвитием речи осваивать содержание образования на уровне начальной школы. В начале работы нами была определена цель, которая была достигнута в ходе реализации исследования. Ниже мы представим выводы относительно определенных нами ранее задач исследования.

Изучая литературу, мы сделали вывод, что проблемой формирования и развития фонематических процессов у разных категорий обучающихся занималось большое количество авторов, поэтому важно было систематизировать имеющиеся данные. В ходе анализа психолого-педагогической и методической литературы нами было определено, что фонематические процессы представляют из себя многокомпонентную взаимосвязанную структуру, в которую включены: фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематические представления, фонематический анализ и синтез. Так же фонематические процессы связаны с уровнем развития таких высших психических функций как внимание, память, восприятие. Отсюда следует, что для качественного развития фонематических процессов крайне важно:

- анатомо-физиологическая сохранность слухового анализатора (как его периферических отделов, так и центральных);
- отсутствие тотальных органических нарушений в центральной нервной системе в анамнезе обучающихся, т.е. наличие сохранного

интеллекта;

– отсутствие серьезных нарушений в опорно-двигательном аппарате, в особенности, в иннервации мышц, т.е. сохранной деятельности черепно-мозговых нервов (лицевого, языкоглоточного, подъязычного и т.д.).

Далее нам необходимо было представить специфику речевого развития обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи и обозначить их психолого-педагогические особенности. На основе анализа разнообразных литературных источников и опыта практической деятельности, нами было определено, что обучающиеся с общим недоразвитием речи – это категория младших школьников, которая нуждается в проведении коррекционной, в частности, логопедической, работы. Обозначенная категория детей имеет не только разнообразные нарушения речевого развития, в зависимости от уровня общего недоразвития речи, которых выделено три. У рассматриваемой нами категории детей имеются специфические особенности развития высших психических функций, в частности:

– ведущим типом восприятия информации является зрительное восприятие, т.к. из-за нарушения фонематических процессов и других компонентов речи, дети используют последнее крайне редко или его использование имеет специфические особенности;

– обучающимся с общим недоразвитием речи крайне сложно устанавливать причинно-следственные связи на вербальной основе, значительно легче они это делают на основе зрительного восприятия, т.е. с опорой на наглядный методический материал;

– у младших школьников с ОНР в разном объеме страдает слуховое внимание и слуховая память, что опять же является следствием речевых нарушений.

Особенности речевого развития у обучающихся с общим недоразвитием речи в зависимости от уровня варьируется от невозможности или слабой возможности понимания и применения речи, т.е. тотальных нарушений во всех компонентах речевой деятельности, до состояния, когда ребенок

понимает и использует речи, но имеющиеся нарушения не дают ему возможности быть успешным в процессе освоения содержания образования и коммуникации с окружающими.

На основе полученной информации нами были определены принципы, структура и содержание констатирующего эксперимента, который был реализован на базе МАОУ «СОШ №2» в городе Первоуральск. Констатирующий эксперимент предполагал под собой проведение логопедического обследования, в нем приняли участие 5 детей в возрасте 9-10 лет, которые обучаются в 3 «Г» классе. По результатам изучения речевых карт и логопедическим заключениям было определено, что все обучающиеся имеют заключение «общее недоразвитие речи III уровня». На основании этого и темы исследования мы определили компоненты, которые будут основополагающими в нашем исследовании, т.е. обследование обучающихся проводилось в полном объеме, т.е. было подтверждение, что все они действительно имеют обозначенное выше логопедическое заключение. А вот для количественного и качественного анализа были выбраны: особенности звукопроизношения, собственно фонематические процессы и письмо по слуху. По результатам проведенного анализа, мы определили, что все обучающиеся испытывают значительные трудности при выполнении заданий, связанных с фонематическими компонентами речи. Эти данные и легли в основу содержания коррекционной работы с младшими школьниками.

После проведения констатирующего эксперимента нами была обобщена имеющаяся в литературе информация и, как следствие, структурирована работа по коррекции фонематических нарушений у младших школьников с общим недоразвитием речи. При планировании данной работы мы опирались на общепедагогические принципы работы, а также на принципы общedefектологические, например, учета структуры дефекта, иерархической взаимосвязи всех компонентов речи и их взаимовлиянии. В процессе коррекционной работы мы использовали не только традиционные методические приемы, такие как, игровые методы, т.к. работаем с младшими

школьниками с ограниченными возможностями здоровья ведущим видом деятельности которых в школе является обучение параллельно с игровой деятельностью; наглядные методы, т.к. ведущий вид восприятия – это визуальное восприятие и т.д. Использовали в своей работе и современные образовательные технологии, такие как приемы технологии развития критического мышления, информационно-коммуникационные технологии (с обязательными временными ограничениями с учетом требований нормативных правовых документов) и т.д. Все обозначенные методы и приемы ориентированы на реализацию системно-деятельностного подхода, который заложен в основу федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. Такой подход в коррекции речевых нарушений младших школьников с общим недоразвитием речи поможет им быть мотивированными на процесс преодоления имеющихся недостатков, даст им возможность оценивать объективно результаты своих достижений и как следствие быть успешными в процессе освоения содержания образования на уровне начальной школы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий. М., 2009. 259 с.
2. Акимова М. К. Психофизиологические особенности индивидуальности школьников : учет и коррекция. М., 2002. 160 с.
3. Александровская М. А. Применение сопоставлений при коррекции недостатков произношения: из опыта лог. работы // Спец. шк. 1963. № 1. С. 66-70.
4. Беккер К. П. Логопедия. М., 1981. 288 с.
5. Бельтюков В. И. Об усвоении детьми звуков речи. М., 1964. 168с.
6. Бенилова С. Ю. Логопедия. Системные нарушения речи у детей: (этиопатогенез, классификации, коррекция, профилактика) : монография. В., 2014. 530 с.
7. Бессонова Т. П. Дидактический материал по обследованию речи детей. М., 1996. 120 с.
8. Бессонова Т. П. Содержание и организация логопедической работы учителя-логопеда общеобразовательного учреждения. М., 2010. 56 с.
9. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. М., 1987. 159 с.
10. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушением речи. М., 2017. 144 с.
11. Волкова Л. С. Логопедия : учеб. для студентов вузов. М., 2000. 680 с.
12. Воробьева В. К. Методика развития речи у детей с системным недоразвитием речи. М., 2006. 158 с.
13. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. СПб., 2004. 144 с.
14. Выготский Л. С. Детская речь. М., 2006. 420 с.
15. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 2007. 472 с.

16. Горбенко Е. Л. Формирование фонематического слуха у дошкольников, имеющих речевые нарушения // Теория и практика образования в современном мире. СПб., 2012. С. 262-264.
17. Дьякова Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у старших дошкольников. М., 2018. 64 с.
18. Жинкин Н. И. Язык. Речь. Творчество: исслед. по семиотике, психолингвистике, поэтике : избр. тр. М., 1998. 366 с.
19. Жовницкая О. Н. Фонетико-фонематическое восприятие у младших школьников // Начальная школа. 2011. № 11. 41 -46 с.
20. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности // Избранные психологические труды : монография. М., 2001. 432 с.
21. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. М., 2012. 315 с.
22. Киселева В. А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии. М., 2007. 48 с.
23. Ларина Е. А. К вопросу о периодизации развития интонационной системы языка у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Коррекционная педагогика. 2018. № 1. С. 10-14
24. Лалаева Р. И., Логинова Е. А., Титова Т. А. Теория речевой деятельности // Хрестоматия / Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. СПб., 2000. 413 с.
25. Лопатина Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами. СПб., 2014. 192 с.
26. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. Коррекция стёртой дизартрии: учеб. пособие. СПб., 2001. 191 с.
27. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. М., 1973. 374 с.
28. Лямина Г. М. Учимся говорить и общаться // Дошкольное воспитание. 2012. № 4. С. 105-112
29. Об утверждении федерального государственного

образовательного стандарта начального общего образования. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения 18.12.2022)

30. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Приказ Министерства образования России от 19 декабря 2014 г. № 1598. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175495/ (дата обращения 18.12.2022)

31. Панов М. В. Русская фонетика. М., 1967. 264 с.

32. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов н/Д, 2002. 448 с.

33. Правдина О. В. Логопедия. М., 1973. 272 с.

34. Трубникова Н. М. Логопедические технологии обследования речи. Екатеринбург, 2005. 51 с.

35. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты. Екатеринбург, 1998. 50 с.

36. Фаусек Ю. И. Обучение грамоте и развитие речи по системе Монтессори // Дошкольное образование. 2007. № 4. С. 7-10.

37. Филиппова, Е. Е. Сборник упражнений для восстановления речи. М., 2012. 124 с.

38. Филичева Т. Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1989. 223 с.

39. Филичева Т. Б. Учись говорить правильно. М., 1993. 107 с.

40. Хватцев М. Е. Логопедия. М., 1965. 275 с.

41. Черкасова Е. Л. Воспитание речевого слуха у детей с общим недоразвитием речи // Дошкольное воспитание, 2006. С. 65-75.

42. Швачкин Н. Х. Возрастная психоллингвистика. М., 2004. 330 с.