

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

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Подготовка детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим
недоразвитием речи к овладению грамотой**

Выпускная квалификационная работа

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

дата подпись

Исполнитель:
Ханнанова Альбина Динаровна
Обучающийся ЛГП-1932z гр.

подпись

Руководитель:
Бездетко Сергей Николаевич,
ст. преподаватель кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ К ОВЛАДЕНИЮ ГРАМОТОЙ	7
1.1. Развитие фонетической и фонематической систем у детей в норме.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	15
1.3. Готовность к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.....	20
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	28
2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента.....	28
2.2. Анализ результатов обследования моторики, звукопроизношения и фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста.....	31
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ К ОВЛАДЕНИЮ ГРАМОТОЙ.....	41
3.1. Теоретическое обоснование, принципы и организация работы по подготовке детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи к овладению грамотой	41
3.2. Содержание логопедической работы по подготовке детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи к овладению грамотой	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	59
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	62

ВВЕДЕНИЕ

Существуют различные возрастные периоды развития. Один из этих периодов, это дошкольный возраст. Возрастные границы этого периода начинаются в 3 года и заканчиваются в 7 лет. Для развития полноценной личности, дошкольный период крайне важен, так как именно в его границах происходит базовое развитие первооснов личности и индивидуальности. На этом этапе самым активным образом развиваются все высшие психические функции: внимание, память, восприятие, мышление, и, конечно, речь. Если в начале дошкольного этапа дети имеют небольшой запас слов, говорят с ошибками в звукопроизношении, допускают множество аграмматизмов, то к концу этого периода дети уже активно используют 4000-6000 тысяч слов, говорят без искажений, а также, уже готовы изучать письменную речь (письмо и чтение).

Речь, речевая функция, коммуникация, всё это большая и значимая часть в развитии и жизни каждого ребёнка. Без развитой речевой функции невозможна полноценная социализация, невозможно качественное обучение, без развитой речевой сферы трудно достичь хорошей школьной адаптации. Умение правильно говорить, правильно слышать речевые звуки. Всё это является обязательными навыками для того, чтобы дошкольники смогли приступить к изучению грамоты. Многие учёные, например, Л. И. Божович, Г. А. Каше, А. Н. Леонтьев, Т. Б. Филичева, Д. Б. Эльконин и другие посвятили свои работы изучению подготовки дошкольников к школьному обучению. Указанные исследователи отмечают, что стоит уделять большое внимание изучению исходного уровня подготовленности детей к школе, который оказывает огромное значение на успешность и эффективность всего дальнейшего обучения.

Актуальность темы. Актуальность данной работы обусловлена тем, что в течение последних лет множество педагогов заявляют об увеличившемся росте детей с несформированной письменной речью (с нарушением письма и

чтения). Чаще всего, эти проблемы в освоении грамоты связаны с тем, что у детей имеются сложности в развитии фонетической и фонематической систем речи. Данная речевая патология определяется как ФФНР (фонетико-фонематическое недоразвитие речи). Эти нарушения имеют свои специфические особенности, так они проявляются в том, что у детей имеется нарушение звукопроизношения, слабые навыки дифференциации речевых звуков, особенно похожих по своим артикуляционным и акустическим признакам, а также в нарушении процесса звукового анализа.

Чтобы речевая функция развивалась правильно, просто необходимо качественное развитие таких процессов, как фонематическое восприятие и фонематический слух. Без этих процессов будет невозможно освоить языковую систему. Это объясняет то, почему так важно для дошкольников сформировать эти навыки, а при их нарушении требуется добиться того, чтобы эти нарушения были скорректированы. Стоит отметить, что процесс обучению грамоте состоит в тесной взаимосвязи со звуковой культурой речи, нужно чтобы дошкольник не только мог верно слышать и произносить слова и звуки, но и имел хорошо развитое представление о звуковом составе языка (слов) и имел бы навык анализировать его. Когда у ребёнка отмечаются речевые проблемы, связанные с нарушенным произношением и нарушенными фонематическими процессами, то нарушения будут отражаться и при усвоении грамоты. Именно по этой причине, мы полагаем, что большое внимание необходимо уделять формированию звуковой культуры речи и элементам подготовки обучения грамоте у старших дошкольников.

Таким образом, на основании определения актуальности данного исследования становится возможным определить основные объект, предмет, цель и задачи данного исследования.

Объект исследования – моторика, фонетическая система речи и фонематические процессы у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Предмет исследования – содержание логопедической работы по подготовке детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи к овладению грамотой.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать содержание коррекционного воздействия, направленного на подготовку детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи к овладению грамотой.

Основываясь на поставленной нами цели, были определены следующие **задачи**:

1. Изучить и проанализировать научную теоретико-методическую литературу по проблеме формирования фонетико-фонематической системы речи детей в онтогенезе, психолого-педагогической характеристики детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

2. Подобрать методики обследования моторной сферы, звукопроизношения и фонематических процессов у детей дошкольного возраста, провести констатирующий эксперимент и проанализировать его результаты в качественно-количественном аспекте.

3. Теоретически обосновать и спланировать содержание логопедической работы по подготовке детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи к овладению грамотой.

Методы исследования:

1. Теоретический метод исследования – анализ, систематизация данных педагогической, логопедической и психологической литературы по проблеме подготовки детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи к овладению грамотой.

2. Метод эмпирического исследования – проведение констатирующего эксперимента на основе рекомендаций Н. М. Трубниковой и качественно-количественное описание полученных данных с целью определения направлений и содержания коррекционной работы по подготовке детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим

недоразвитием речи к овладению грамотой.

Констатирующий эксперимент проводился на базе благотворительного детского центра совместного творчества «Развитие» в течение четырех недель, в период с 13 сентября по 14 октября 2022 года.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, основной части работы, которая включает три главы, состоящие из параграфов и выводов, заключения, списка источников и литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ К ОВЛАДЕНИЮ ГРАМОТОЙ

1.1. Развитие фонетической и фонематической систем у детей в норме

С каждым годом в дошкольных образовательных учреждениях всё больше и больше детей, имеющих те или иные проблемы в развитии речевой сферы. Именно поэтому так важно проводить работу, которая, во-первых, препятствовала бы появлению речевых нарушений, а если нарушение речевой системы уже есть, то необходимо проводить работу, направленную на коррекцию имеющихся речевых недостатков. Речь занимает огромное место в жизни каждого человека, именно благодаря развитой системе речи есть возможность общаться, делиться переживаниями и опытом. Дошкольникам развитая речь даёт возможность обучаться, от развитости речи зачастую зависит то, каким образом будет идти школьная успеваемость и адаптация ребёнка. Именно развитую речь можно назвать самым важным фактором, который влияет на формирование письменной речи (письма и чтения).

Перед детскими садами ставится множество задач. Одна из этих задач заключается в том, чтобы развить у посетителей детского сада правильную речь. Необходимо, чтобы у детей был хороший словарный запас, чтобы дети имели развитую и фонетически четкую речь. Необходимо проводить работу, направленную на развитие фонематического слуха дошкольников, так как эти процессы очень важны для усвоения грамоты. Всё это является базой для дальнейшего поступления в школу и хорошей адаптации в стенах школы. Стоит отметить, что добиться качественной подготовки дошкольника к переходу в начальную школу и заложить базу для изучения грамоты (письма и чтения) можно только в процессе хорошо организованной работы над

формированием и развитием процессов фонематического слуха.

Существует бесспорная связь между развитием фонематического слуха не только с фонетической, но и с лексической и грамматической стороной речи. В процессе систематической работы по развитию фонематического слуха дошкольники гораздо лучше способны воспринимать окончания слов, приставки, распространенные суффиксы, предлоги и т.д. и различать то, что так важно при формировании навыков грамотности.

При изучении грамматической структуры родного языка дошкольник переходит от акцентирования внимания на звуковой форме морфем к акцентированию внимания на отдельных фонематических особенностях. Фонематический слух занимает одно из ведущих мест в процессе речевого развития [35, с. 88].

Если у дошкольника речевое развитие идёт в соответствии с нормой, то это даёт ему возможность регулярно познавать новое, позволяет ежедневно развиваться в личностном плане. Также своевременное развитие речевой сферы увеличивает запас слов детей, а также даёт возможность регулярно увеличивать свои знания об окружающем мире.

В норме у дошкольников фонематические процессы не развиваются быстро, их развитие идёт постепенно и поэтапно. Часть дошкольников может говорить более тонально и четко, а другая часть может говорить уже менее четко.

Далее считаем необходимым описать важнейшие онтогенетические этапы формирования и развития процесса фонематического восприятия:

1) в начале у детей нет никакой возможности различать речевые звуки. Нет и понимания обращённой речи. Это самый первый этап, его название – предфонемный этап. Этот этап является подготовительным, когда происходит закладка базы, для дальнейшего речевого развития ребёнка;

2) затем дети приобретают умение дифференцировать речевые звуки, сначала дети научаются различать далёкие друг от друга звуки, например, они могут отличить звук [с] от звука [н]. На этом этапе дошкольники ещё

слышат не так, как взрослые люди. На этом этапе вполне нормально, если ребёнок говорит с нарушением звукопроизношения, так как эти нарушения обусловлены тем, что они неверно воспринимают речь. На этом этапе верное и неверное произношение для детей не отличается;

3) после ребёнок уже приобретает навык верно воспринимать звуки речи в соответствии с их семантическими особенностями. Однако искаженное и неверное произнесенное слово также соотносится с предметом. На этом этапе происходит одновременное существование двух типов языкового фона: первого, нечленораздельного и формирующего нового.

4) следующий этап уже характеризует то, что экспрессивная речь дошкольников достигает весьма хорошего уровня. Однако на этом этапе все ещё можно отметить, что фонематическая дифференциация все еще нестабильна. Чаще всего это можно наблюдать в восприятии малознакомых и плохо понятных слов.

5) фонематический процесс можно назвать развитым лишь тогда, когда дети начинают правильно и без ошибок воспринимать речь. Одним из ярких признаков перехода можно назвать разница между правильным и неправильным произношением [25, с. 39-40].

Формирование фонематического восприятия происходит в тесной связи с развитием артикуляционных объектов. Новые физические стимулы окружающей среды для ребенка (боль, голод, неприятная ситуация) стимулируют дыхательную и фонтовую подкорковые системы головного мозга и вызывают первые крики. Из таких криков постепенно, начиная с первого месяца, появляются намеки на такие согласные, как *м*, *н*, *б*, основанные на сосательном рефлексе.

В этом возрасте у детей уровень сформированности понимания речи намного выше, чем уровень развития звукопроизношения. В этот момент ведущим является сформированность слуха в развитии фонематических процессов. Слух детей работает с первых минут их жизни.

В период от месяца до двух у детей с появлением радости и других

приятных ощущений начинают формироваться первые «речевые» реакции в виде звуков гуления (или «улюлюкания»).

В конце второго или третьего месяца ребенок создает звуковые комплексы, состоящие из четко расчлененных, но не четких длинных тонов; на третьем или четвертом месяце начинается фаза «жужжания». Жужжащие звуки похожи и не имеют никакого социального значения. В этом возрасте основным развитием является фонематическое слушание.

На пятом или шестом месяце отдельные буквы (ма, ба, па, да, на), а затем на основе автоимитации они повторяются (ма-ма-ма, ба-ба-ба, па-па-па, дя-дя-дя, на-на-на). Этому автоматическому разделению способствуют нервные пути, которые уже встроены в мозг и поддерживают развитие слуха. Ребенок вступает в фазу болтовни. Автоматическое моделирование — хорошая подготовка к подражанию чужой речи. Сначала ребенок имитирует звуки других людей, которые он произносит сам, и хорошо видит их артикуляцию, а затем звуки повторяются в основном на слух.

На восьмом или девятом месяце такое подражание становится любимым занятием ребенка. На десятом месяце ребенок имитирует посторонние звуки, которые еще не произносятся им самим. В этот период у ребенка развивается словесное пение, лай и звуки, связанные с менее инстинктивными реакциями, то есть некоторые из них приобретают характер условных рефлексов, что способствует усвоению других звуков речи. Слова, интонация и ритм взрослой речи постепенно начинают превращаться в речь.

В возрасте от семи до восьми месяцев, по данным исследователей Т. Б. Филичевой и Т. В. Тумановой, у детей формируется понимание некоторых слов, в основе формирования которых лежат условные отношения. Так, ребенок начинает различать словесное обозначение ярких и красочных предметов, движущихся предметов и людей. Также в этом возрасте ребенок начинает понимать просьбы и участвовать в играх, в которых требуются активные движения [48, с. 27].

С девяти до десяти месяцев он выполняет задания: «дай», «принеси»

(сначала взрослые показывают предмет). В этом случае он еще не улавливает звуковой состав слова, но охватывает его звуковой рисунок, интонацию, ритм как более простые элементы слова.

Дифференциация фонем происходит относительно медленно: даже на втором году дети не различают слова *бак, мак*.

У каждого ребенка есть свои доминирующие звуки, которые часто заменяются другими звуками. Звуки, возникающие позже, образуются из различных звуков раннего периода. Распространение звуков делает их неустойчивыми: то один звук произносится в одном слове, то другой. Последняя запись нового звука занимает от 15 до 22 дней, иногда до трех месяцев. Чем сложнее артикуляция, тем длиннее ее замена, и чем больше она отличается от нормальной артикуляции, тем больше этот период времени.

Выбор фонемы, по мнению Л. В. Лопатиной, выступает в такой временной последовательности во время их фонематической оппозиции: сначала гласная *а* отличается от других гласных; затем *и-э, у-о, и-у, э-о, и-о, э-у* [36, с. 52].

В дальнейшем развитии фонем происходит разделение на звонкие и глухие звуки, в развитии данного процесса важную роль играет именно слух, который способствует развитию возможностей дифференциации одних звуков от других на основе акустических признаков, например, свистящих звуков от соноров и т. д. [35, с. 123].

Примерно через год формируется навык дифференциации на слух звуков по мягкости и твердости. Далее происходит дальнейшее развитие различения фонем на основе такой характеристики, как звонкость и глухость согласного. Дифференциация данных звуков является достаточно сложной, поскольку артикуляция данных звуков является одинаковой. После совершенствования навыка звуко различения твердых и мягких, звонких и глухих звуков, дети начинают различать на слух шипящие и свистящие звуки, заключительным в формировании фонематического слуха является формирование навыка различения сонорных звуков между собой:

дифференциация *л-й, р-й*.

В процессе образования глухих согласных звуков не происходит включения в работу голосовых связок, поэтому в речи чаще всего происходит озвончение некоторых звуков, поскольку ребёнку намного проще включить в работу голосовые связки и произнести звонкий звук, чем удерживать голосовые связки разомкнутыми определенное время. Поэтому глухие согласные, вроде звуков *ш, с, ц*, формируются у детей гораздо позже, примерно к концу третьего – четвертому году жизни. В некоторых случаях нормативным является формирование данной группы звуков к пяти годам.

В связи со сложностью артикуляции звуков *р* и *л* их формирование в онтогенезе происходит позже всего, примерно к пяти, а в некоторых случаях – к шести годам или позже [49, с. 45].

В развитии фонематического слуха и восприятия отмечаются следующие особенности: дети намного лучше различают звуки, находящиеся в начале слова. Также имеются и особенности формирования произношения, связанные с развитием фонематических процессов: обучающиеся могут неправильно произносить некоторые звуки, но при этом хорошо дифференцировать их на слух как по акустическим, так и по артикуляционным признакам.

Иногда, когда у ребенка происходит становление нормативного произношения определённого звука, его старый вариант все еще остается преобладающим, поэтому может возникнуть смешение произношения одного звука в разных позициях. Чем длительнее этот период протекает, тем сложнее укрепиться правильному произношению звука в речи ребенка.

В возрасте примерно от 3 до 4 лет у ребенка начинает формироваться связь между субъективным значением слова и его акустическим образом (звуковым составом). То есть на начальных этапах у ребенка происходит формирование и закрепление правильного произношения фонем, после чего, год от года, у него происходит осознание формы слова и его соотнесения с определенным предметом. И несмотря на то, что в возрасте от трех до

четырёх лет дети ещё не в состоянии различать отдельные звуки в составе слова, они уже могут отличать его правильное произношение от неправильного. В этом промежутке времени у ребенка начинается активное формирование и совершенствование навыков фонематического восприятия и звуко-слогового анализа.

К трем годам происходит дальнейшее совершенствование подвижности органов артикуляционного аппарата, но при этом произношение многих звуков остается дефектным и не соответствует нормативному произношению. Фонематический слух и фонематическое восприятие находятся на стадии формирования, поэтому дети практически не путают близкие по звучанию слова, стараясь сохранять в произношении слоговую структуру слов.

К четырем годам происходит еще большее совершенствование и укрепление подвижности и активность органов артикуляционного аппарата, движения языка и губ становятся более дифференцированными, точными и четкими. В этот период дети могут отличать неправильное произношение звуков и слов в речи других людей, могут с легкостью дифференцировать сочетания звуков, слов. Все это еще больше совершенствует и развивает фонематический слух и фонематическое восприятие.

Примерно в возрасте пяти лет у ребенка совершенствуется подвижность органами артикуляционного аппарата. К этому возрасту большинство обучающихся могут правильно произносить большинство звуков, включая шипящие и сонорные звуки, а некоторые звуки (например, свистящие) могут произноситься дефектно, либо заменяться на другие, более близкие по акустическим или артикуляционным признакам. Дети стараются заменять одни звуки и слова на их более простые версии.

Примерно к пяти годам дети могут различать звуки речи в общем речевом потоке, могут различать звуки в определенном слове, контролировать силу и высоту голоса (говорить громко или тихо по просьбе взрослого), говорить в быстром или медленном темпе, то есть практически

полностью владеют просодическими компонентами речи.

К возрасту шести лет в произношении звуков у обучающихся происходит завершение формирования, то есть к этому возрасту ребенок произносит верно практически все звуки речи.

Формирование фонематического слуха позволяет ребенку различать слоги и слова, в составе которых имеются определенные звуки, также дети становятся способными к дифференциации слов, близких по звучанию.

Речь ребенка в возрасте семи лет по звуковому оформлению является наиболее близким к речи взрослого человека с сохранным произношением. В этом возрасте фонематический слух ребенка является полностью сформированным, фонематическое восприятие и звуко-слоговой анализ и синтез находятся на стадии формирования, но при этом ребенок владеет навыком определения количества и последовательности звуков в составе слов. Данные навыки являются необходимыми, поскольку они лежат в основе формирования навыка письма и обучения грамоте.

Все вышесказанное позволяет говорить о необходимости формирования в онтогенезе фонематических процессов, поскольку они лежат в основе становления всей речевой системы детей дошкольного возраста.

Под фонематическими процессами понимаются такие процессы, как фонематический слух, фонематическое восприятие, а также звуко-слоговой анализ и синтез. Все эти процессы являются взаимосвязанными и взаимообусловленными и претерпевают значительные изменения в процессе онтогенеза речи ребенка. Развитие фонематических процессов является обязательным, поскольку они оказывают влияние на развитие словаря ребенка, совершенствование грамматического строя речи и связной речи обучающихся, а также оказывают влияние на развитие звукопроизношения детей.

Также формирование и развитие фонематического слуха, восприятия и звуко-слогового анализа и синтеза – это неотъемлемая часть развития письменной речи и обучения грамоте. Нормативное и своевременное

развитие речевой системы ребенка – это залог его полноценного развития и становления личности.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Изучением дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи занимались многие исследователи, среди можно выделить: Г. А. Каше, Р. Е. Левину, И. Ю. Павлову, Л. В. Спинову, О. В. Туманову, Т. Б. Филичеву, Г. В. Чиркину, А. В. Ястребову и других учёных.

Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (далее ФФНР) – это дети с преобладающими нарушениями произношения звуков: функциональной и механической дислексией, ринолалией и легкими формами дизартрии.

Рассмотрим характерные психолого-физиологические особенности старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Сенсорное развитие. При изучении особенностей ориентации детей с ФФНР в пространстве выяснилось, что детям в основном трудно различать термины «правый» и «левый», которые определяют положение объекта, а также наблюдаемые трудности в ориентации в собственном теле, особенно при выполнении сложных полиграфических заданий [19, с. 10].

Однако пространственные нарушения у детей с ФФН характеризуются определенной динамикой и тенденцией к компенсации.

Мышление. Недостатки образного мышления у детей с ФФН могут быть не только вторичными, но и первичными, в данном случае они в основном связаны с выраженными дефектами речи [37, с. 6].

При изучении речевого мышления выявляются особенности, не связанные с его психологическим механизмом, в первую очередь с фундаментальным нарушением речи, а не с нарушением собственного мышления.

Внимание детей с ФФНР характеризуется рядом особенностей: неустойчивостью, меньшим произвольным вниманием. Существуют различия в проявлении произвольного внимания в зависимости от модальности стимула (зрительного или слухового): детям гораздо труднее сосредоточиться на задании во время вербального обучения, чем во время визуального обучения. Разделение внимания между языком и практическими действиями – сложная задача. В то же время реакция и характер реакции преобладают в речевой реализации, в то время как дети с нормальным развитием речевых реакций имеют сопутствующие характеры и реакции, которые, хотя и не приводят непосредственно к действию, приводят в данный момент.

Низкий уровень произвольного внимания у детей с ФФНР приводит к значительному нарушению у них структуры деятельности [12, с. 18].

Память. Объем зрительной памяти у детей с ФФНР практически не отличается от нормы. Исследования показали большую вариабельность объема слуховой памяти. В то же время уровень слуховой памяти снижается с увеличением тяжести основного дефекта. Исследования памяти показывают, что слуховая память и продуктивное запоминание значительно снижены у этой категории детей. Дети часто забывают о сложных инструкциях (трех - или четырехэтапных), опускают некоторые из их элементов и меняют порядок предлагаемых задач. Дети, как правило, не прибегают к голосовой связи для уточнения инструкций [15, с. 20].

Однако при существующих трудностях у детей этой категории возможности смыслового и логического запоминания остаются нетронутыми.

Речевое и эмоциональное общение. В речевом общении старших дошкольников с ФФНР проявляются следующие особенности: в структуре групп этой категории детей действуют те же закономерности, что и у нормально говорящих детей, то есть уровень благоприятных взаимоотношений достаточно высок, количество «желаемых» и «принятых»

детей значительно превышает количество «отвергнутых» и «изолированных» детей. Среди «отвергнутых» и «изолированных» детей чаще встречаются дети, которые плохо владеют средствами общения, потерпели неудачу во всех видах детской деятельности, попытки общения этих детей со сверстниками не приводят к успеху и часто заканчиваются вспышками агрессии со стороны «отвергнутых».

В литературе отмечается, что дети с дизартрией и ринолалией часто отказываются от речевого контакта, используют различные ухищрения и маскируют дефект.

Характер и личность. Дети с ФФНР сообщают о тех же положительных качествах, но они менее общительны и счастливы. Они понимают, что причиной их необщительности является дефект речи, но мальчики не считают себя ниже девочек. В большинстве случаев дети не замечают и не ценят многие черты своего характера, и чаще всего внимание не акцентируется на негативных чертах характера, а положительные качества несколько переоцениваются. Это указывает на тенденцию к приближению к идеальному образу [27, с. 24].

Воля. К концу дошкольного возраста ребенок становится, так сказать, личностью. Он осознает, какое место он занимает среди людей (он дошкольник) и какое место займет в ближайшем будущем, когда пойдет в школу. За это время он уже многого достиг в межличностных отношениях: он руководствуется семейными и родственными отношениями и способен занять желаемое и подходящее место среди своих родственников и друзей. Он уже понимает, что оценка его поступков и мотивов определяется не столько его собственным отношением к самому себе (я хороший), но, в первую очередь, тем, как его поступки выглядят в глазах окружающих его людей. Он уже развил достаточные рефлексивные способности. В этом возрасте значительным достижением в развитии личности ребенка является преобладание мотива «я должен» над мотивом «я хочу».

Игровая деятельность. Для дошкольников с фонетико-фонематическим

недоразвитием речи игровая деятельность сохраняет свое значение и роль как необходимое условие всестороннего развития их личности и интеллекта. Недостатки воспроизведения звука, а также изменения темпа речи и свободы передвижения – все это влияет на игровую активность детей и создает определенные особенности поведения в игре. Например, дети со сложными формами функциональной дислалии, ринологии и дизартрии часто теряют возможность сотрудничать со своими сверстниками в игре, потому что они неправильно произносят звуки, не могут выразить свои мысли и боятся показаться смешными, хотя правила и содержание игры им доступны.

Слабость условно-рефлекторной деятельности, медленное формирование различий и нестабильная память затрудняют участие этих детей в коллективных играх. Нарушение общей и речевой моторики вызывает быструю утомляемость ребенка в игре.

Игровая деятельность детей с речевой патологией развивается под непосредственным влиянием ведущего взрослого и под его обязательным ежедневным руководством. На первых этапах игровые действия происходят при очень ограниченной голосовой связи, что приводит к уменьшению объема игр и их ограничений на действия. Дети получают свои базовые знания и впечатления только в процессе целенаправленной игровой деятельности.

Помимо вышеперечисленных нарушений необходимо отдельно описать особенности протекания высших психических функций у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи:

- внимание таких детей может быть неустойчивым, рассеянным и плохо сформированным;
- память может быть ненормальной. В этом случае ребенку потребуется больше времени и повторений для запоминания указанного материала;
- существуют особенности в умственных операциях: помимо преобладания наглядно-образного мышления, у детей могут быть

представления об абстрактных понятиях и отношениях. Скорость мыслительных процессов может быть немного замедлена, что замедляет восприятие материала [48, с. 21].

Основываясь на этих характеристиках высшей нервной деятельности, детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи можно педагогически описать следующим образом:

- поведение может быть нестабильным, с частыми перепадами настроения;
- может быть трудно освоить учебную деятельность; дети быстро устают на уроках, им трудно выполнять задания в течение длительного времени;
- трудности в запоминании инструкций учителя, особенно двух-, трех- и четырехсложных, которые требуют постепенного и последовательного выполнения [31, с.18].

При планировании и проведении коррекционных курсов необходимо учитывать эти особенности детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Целесообразно организовать с ними логопедическую работу:

- осуществлять сугубо индивидуальный подход к каждому ребенку с учетом его возрастных и психологических особенностей;
- обеспечить положительную мотивацию для выполнения задач по повышению эффективности корректирующих действий;
- отключать различные действия;
- в классе проводятся тренировочные упражнения для развития внимания, памяти и умственных операций.

Таким образом, обучающиеся с фонетико-фонематическим недоразвитием речи имеют не только трудности становления звукопроизношения и фонематических процессов, но и недоразвитие моторики, внимания, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы.

1.3. Готовность к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Под фонетико-фонематическим недоразвитием речи исследователи понимают такое нарушение формирования речевой системы, при котором происходит нарушение становления произношения и фонематических процессов в следствие нарушения восприятия фонем, в то время как физический слух и интеллект находятся в пределах нормы.

Для обучающихся с фонетико-фонематическим недоразвитием речи характерны следующие особенности недоразвития:

- нарушение произношения (недифференцированное произношение) одного или нескольких звуков или групп звуков, один и тот же звук может произноситься по-разному в различных ситуациях;
- смешенное произношение звуков различных фонетических групп;
- нарушения определения последовательности звуков или их наличия в составе слога или слова.

При нарушенном фонематическом восприятии невозможно развитие другой функции, более сложной, а именно звуко-слогового анализа и синтеза. Звуковой анализ представляет собой операцию мыслительного деления различных звуковых комплексов на составные части: звуки, слоги и слова.

Следовательно, при наличии трудностей фонематического слуха и фонематического восприятия у обучающегося происходят следующие нарушения:

- замена одних звуков на другие, близкие по акустическому признаку;
- недифференцированное произношение звуков, смешение звуков в различных формах речи;
- отсутствие некоторых звуков;

– искажение произношения одного или нескольких звуков или групп звуков.

Совершаемые обучающимися ошибки произношения могут расцениваться по-разному в зависимости от их степени влияния на общее речевое развитие. Некоторые ошибки в произношении оказывают влияние только на фонемный состав слов и не нарушают общий смысл высказывания, в то время как другие ошибки могут приводить к подмене слова и замене смысла целого высказывания. Такие нарушения являются более грубыми.

Если у обучающегося нарушено большое количество звуков, то страдает произношение сложных слов, в том числе и слов со стечением согласных. Все это приводит к трудностям формирования фонематических процессов.

Трудности формирования фонематического восприятия приводят к нарушению формирования более высшей формы – звуко-слогового анализа и проявляется в:

- нарушениях дифференциации звуков родной речи, смешении свистящих и шипящих, твердых и мягких звуков, глухих и звонких звуков;
- трудности формирования звукового анализа;
- трудности формирования звукового синтеза.

Для обучающихся с фонетико-фонематическим недоразвитием речи наблюдается прямая зависимость между формированием звукопроизношения и развитием фонематических процессов: чем больше звуков речи нарушено, тем хуже у обучающихся сформированы фонематические процессы. Однако данная тенденция наблюдается не всегда.

После проведения логопедического обследования для обучающихся с фонетико-фонематическим недоразвитием речи необходимо:

- провести логопедическую коррекционную работу по преодолению нарушений звукопроизношения на основе групп звуков: сначала звуки раннего онтогенеза, затем звуки среднего и позднего онтогенеза;

- провести работу по формированию навыков различения звуков на слух;
- провести работу по формированию навыков различения нарушенных звуков на слух (свистящих, шипящих и сонорных);
- провести работу по формированию навыков звукового анализа и синтеза звуков речи на материале слогов, слов и предложений [47, с. 54].

Несформированность произношения звуков проявляется по-разному. Например, звуки [Р] и [Р] заменяются на [Л] и [У]. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи заменяют группы свистящих и шипящих звуков на менее сложные по артикуляции взрывные звуки [Т] и [Д] и их мягкие пары.

Характерными признаками фонетической стороны у этих детей являются неправильное произношение звуков, их замены и перестановки. Все это оказывает влияние на внятность речи, вызывая ее смазанность, неотчетливость и недостаточную выразительность.

При анализе результатов исследования фонематического восприятия логопеда следует обратить внимание на некоторые аспекты.

1. Соответствует ли нечеткое восприятие звуков их неправильной артикуляции (или отсутствию правильной артикуляции)?
2. Есть ли большее количество нечетких звуков, если есть несколько неправильно произнесенных звуков?
3. При каких условиях обнаруживается фонематическое недоразвитие (нерегулярное; в сложных фонематических положениях, в восприятии паронимов)?
4. Какие конкретные ошибки (для школьников)? Как они связаны с состоянием фонематического восприятия?

На материале речевых выражений оценивается формирование звуково-сложной структуры речи и лексико-грамматическое развитие детей. Логопедия для этой категории дошкольников проводится в специальных детских садах, в поликлинике, а в школе – в центрах логопедии.

Раскроем особенности влияния фонематического недоразвития на развитие устной речи ребенка. Речь детей с ФФН характеризуется неправильным произношением звуков: пропускать, искажать, заменять.

Наиболее типичными являются звуки на более простых по местоположению и типу артикуляции (например, [Р] заменяется на [Л] или [В]). В некоторых случаях ребенок может заменить один и тот же звук разными звуками: «лука» – рука, «коро» – корова и др. Количество нарушенных звуков у ребенка с ФФН может быть достаточно большим – до 16-20. Такое нарушение воспроизведения звуков у детей напрямую связано с недостаточным формированием у них фонематического слуха [25, с. 30].

При недоразвитии фонематического слуха возможны три состояния:

- недостаточное развитие и распознавание только звуков, произношение которых нарушено;
- недостаточное развитие значительного количества звуков из различных фонематических групп с относительно хорошо обученным произношением;
- глубокое фонематическое недоразвитие, когда ребенок практически не может отличить их от слога слова, определите порядок звуков в слове.

Наряду с нарушением воспроизведения звука у детей с фонетическим и фонематическим недоразвитием возникают ошибки в слоговой структуре слова и полноте звучания. Составная структура слова – это количество и порядок слогов в слове.

Часто некоторым детям с ФФНР трудно произносить слова со сложной структурой и согласными, а также предложения из похожих слов (это в первую очередь относится к незнакомым и сложным словам). Произнося такой лексический материал, искажают звуковую структуру слов: опускают слоги, переставляют их местами и заменяют, могут пропустить или, наоборот, добавить звук в середину состава, например, «каркадил» – крокодил, «батуретка» – табуретка, «голопед» – логопед и прочее [33, с. 19].

В современной психологической и педагогической литературе вопросами готовности детей дошкольного возраста к обучению грамоте занимались такие исследователи, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и другие.

Авторами готовность к обучению грамоте рассматривается в качестве одного из значимых и важнейших процессов психического и физического развития обучающихся дошкольного возраста, успешность освоения которой оказывает влияние на процесс адаптации к обучению в школе.

В качестве готовности к обучению в школе и дальнейшему успешному обучению в ней ребенок должен иметь определенный уровень интеллектуального и физического развития [17, с. 9]. В психологической и педагогической литературе выделяют три основных аспекта, отражающих готовность обучающихся дошкольного возраста к обучению грамоте:

- эмоциональная;
- интеллектуальная;
- социальная.

Рассмотрим каждую из них. Психологическую готовность исследователи рассматривают как основную характеристику обучающегося, раскрывающая основные психические качества обучающегося, которые способствуют его введению в новую социальную среду. Л. И. Божович в своих исследованиях отмечает, что при несформированной волевой сферы обучающегося у него возникает недостаточность в подготовке к обучению грамоте. Это в свою очередь приводит к импульсивности поведения, неадекватным реакциям в процессе обучения в школе и трудностям в обучении, неспособности слушать и слышать взрослого и т. д. [1, с. 35].

Если касаться вопроса интеллектуальной готовности обучающихся к обучению грамоте, то в своих трудах Л. И. Божович указывала, что интеллектуальная готовность также является одной из компонентов психологической готовности, в которой при обучении в школе делается больший акцент. В процессе обучения в школе ребенок должен иметь

способность к акцентуации внимания на определенном предмете. Обучающиеся дошкольного возраста, обладающие хорошим физическим развитием, имеют более высокие способности к психологической и интеллектуальной способности к овладению грамотой в связи с высокой загруженностью. Соматическая ослабленность обучающегося (различные болезни, нарушения физического развития), трудности развития речи и моторики, нарушения развития и задержка психического развития вследствие несформированности центральной нервной системы оказывают негативное влияние на работоспособность обучающихся, у них снижается успешность обучения и повышается утомляемость.

Кроме физической и психологической готовности обучающихся к обучению грамоте, С. А. Козлова отмечала необходимость специальной подготовки дошкольников. Автор отмечает, что для успешного освоения детьми дошкольного возраста чтения и письма, требуется специальная работа по развитию речи, в которую входит коррекция нарушений звукопроизношения, развитие фонематических процессов и совершенствование мелкой моторики, включая развитие графомоторных навыков [26, с. 50].

В научных трудах таких исследователей как Р. Е. Левина, Л. Ф. Спинова, Г. В. Чиркина сделан особый акцент на том, что речевое развитие обучающихся дошкольного возраста оказывает непосредственное влияние на способность к овладению грамотой. Это утверждение позволяет говорить еще и о том, что среди аспектов готовности к обучению грамотой также выделяют и речевую готовность [41, с. 8].

Речевая готовность к обучению грамотой – это сформированность речевых умений, а именно: сформированность навыка понимания обучающимися информации, определение последовательности информации, навыка словесного определения своих действий, а также сформированность познавательной, коммуникативной и регулятивной функций речи. Во время обучения грамоте формируются основные сведения о развитии речи детей,

повышается их уровень произвольного внимания, что влияет на общее речевое развитие. Поэтому речевое развитие оказывает непосредственное влияние на процесс овладения грамотой обучающимися.

Все вышесказанное позволяет сформулировать вывод о том, что у обучающихся с фонетико-фонематическим недоразвитием речи будут иметься определенные трудности в процессе освоения грамоты. Это обусловлено имеющимися у таких обучающихся трудностей речевого, физического и психического развития, о которых было сказано ранее.

Поскольку у обучающихся с речевыми нарушениями имеются нарушения моторики (как общей, так и мелкой, и артикуляционной), такие дети часто испытывают трудности при подготовке к обучению грамоте. Трудности звукопроизношения, недоразвитие фонематических процессов также оказывают негативное влияние на освоение письма и чтения. Обучающиеся с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (и в большинстве случаев – легкой степенью псевдобульбарной дизартрии), испытывают затруднения при переключении с одного артикуляционного движения на другое, нарушения звуко-слогового анализа и синтеза, ограниченный словарный запас, нарушение понимания схожих по произношению слов и так далее. Кроме того, имеющиеся у таких обучающихся трудности пространственной ориентации, нарушения темпоритмической организации, нарушения зрительного и пространственного гнозиса, нарушения звукопроизношения и всей фонетической системы оказывают отрицательное воздействие на процесс овладения грамотой такими обучающимися.

Таким образом, характер описываемых расстройств указывает на отсутствие фонематического слуха и восприятия у детей с ФФНР. Без специальных корректирующих работ ребенок не научится различать фонемы по слуху, а изучение акустического анализа слов приведет к ошибкам в развитии письменной речи.

ВЫВОД ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Проанализировав научную литературу, можно прийти к выводу о том, что становление речи обучающегося – это один из самых важных процессов, который в дальнейшем может оказать влияние на обучение в школе и формирование личности ребенка.

Обучающиеся с фонетико-фонематическим недоразвитием речи имеют не только трудности формирования звукопроизношения и фонематических процессов, но и недоразвитие моторной сферы и высших психических функций, которые проявляются в нарушениях пространственной ориентировки, зрительном и пространственном гнозисе, нарушениях графомоторных навыков и так далее.

Недоразвитие фонетико-фонематической системы речи может оказывать негативное влияние на овладение старшими дошкольниками грамотой, влияют на формирование таких процессов, как чтение и письмо, а нарушают процесс социализации и становления личности обучающегося в целом. Поэтому особенно актуальной и важной является работа по подготовке обучающихся с фонетико-фонематическим недоразвитием речи к обучению грамоте.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация, принципы и методика констатирующего эксперимента

В логопедическом обследовании приняли участие 5 обучающихся старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии (в соответствии с результатами обследования логопеда и заключением ПМПК). Возраст обучающихся составлял от 5 до 6 лет. Все старшие дошкольники обучаются в дошкольной образовательной организации комбинированного типа, при этом они посещают общеобразовательную группу с условно нормально развивающимися сверстниками.

Совместно с логопедом обследование проводилось в начале дня (после зарядки и завтрака детей и до начала их занятий) для того, чтобы дети были максимально включенными в обследование, смогли выполнить все задания в соответствии с речевой картой. Логопедическое обследование проводилось под контролем логопеда, все полученные результаты фиксировались в речевой карте, после чего был проведен анализ и перевод качественных показателей выполнения проб детьми в количественные (организованные в таблицы и диаграммы для удобства восприятия).

Любое педагогическое взаимодействие с обучающимися (в том числе и логопедическое обследование) должно опираться на принципы, как общепедагогические, так и специальные принципы, рассмотрим некоторые из них.

Принцип динамического изучения. Проводя диагностику обучающихся. Обязательно, нужно учитывать индивидуальные и личностные особенности детей. Предлагаемые детям задания должны им подходить по возрастным и интеллектуальным критериям.

Принцип качественного анализа данных. Этот принцип содержит в себе различные методы действий, характер ошибок, а также контакт обучающегося с тем, кто проводит эксперимент.

Высокоточный анализ приобретенных результатов при обследовании речи не противопоставляется учету количественных данных.

Принцип системного подхода. Принцип говорит о необходимости работать в четко выстроенной системе. Задания и упражнения должны постепенно усложняться, по мере усвоения материала ребёнком.

Деятельностный принцип. Необходимо при обследовании учитывать ведущую деятельность обучающихся. В нашем случае, у дошкольников ведущая деятельность – игровая.

Принцип последовательного подхода. Следование этому принципу подразумевает то, что обследование необходимо организовывать согласно этапам. Каждому конкретному этапу подходят свои задачи и способы, а также приёмы обследования [35, с. 13].

Также Р. Е. Левиной были разработаны принципы анализа речевой патологии, на которые должны опираться педагоги при приведении логопедического обследования:

Принципы развития предполагает эволюционно-динамический анализ возникновения дефекта. Анализ речевого дефекта в динамике возрастного развития ребенка, оценка истоков его возникновения и прогнозирование его последствий требуют знания особенностей и закономерностей речевого развития на каждом возрастном этапе, предпосылок и условий, обеспечивающих его развитие.

Принцип системности – предполагает рассмотрение речи как функциональной системы, все компоненты которой находятся в тесном взаимодействии.

Принцип связи развития речи с другими сторонами психического развития речи. Речь – это высшая психическая функция, которая существует и развивается в тесной взаимосвязи с другими высшими психическими

функциями, такими как память, внимание, восприятие, мышление и т. д. [41, с. 6].

Целью данного исследования стало изучение анамнеза, моторики, звукопроизношения, фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи и связной речи детей старшего дошкольного возраста (отобранной группы).

В соответствии с поставленной целью были определены следующие задачи проводимого логопедического обследования:

1. Проанализировать источники научной литературы, определить методику логопедического обследования обучающегося, подобрать наглядный материал для проведения обследования.

2. Провести логопедическое обследование по изучению анамнеза, состояния общей, мелкой, мимической и артикуляционной моторики старших дошкольников, а также изучить особенности звукопроизношения, фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи и связной речи.

3. Проанализировать полученные данные количественно и качественно, сделать выводы, сформулировать логопедическое заключение, определить необходимость проведения логопедической работы по подготовке отобранной группы детей к овладению грамотой.

Для подготовки к обследованию были применены следующие материалы: различные рекомендации из учебно-методического пособия для обследования обучающихся с нарушениями речи, разработанный Н. М. Трубниковой [46], помимо этого использовался альбом для логопеда О. Б. Иншаковой [20]. В диагностике было решено взять следующие направления исследования:

1. Обследование моторной сферы:
 - изучение состояния развития общей моторики обучающихся;
 - изучение состояния развития мелкой моторики обучающихся;
 - изучение состояния развития артикуляционной

моторики обучающихся.

2. Обследование степени сформированности звукопроизношения обучающихся.

2. Обследование степени сформированности фонематического слуха, фонематического восприятия и звуко-слогового анализа и синтеза обучающихся.

Результаты, которые были получены в ходе данного эксперимента, получили качественный и количественный анализ, параметры оценки разрабатывались для каждого направления обследования.

Для количественной оценки была разработана трехбалльная система оценивания, где:

3 балла дается обучающимся, если он полностью верно, без ошибок и недочетов, а также помощи педагога выполняют пробы.

2 балла дается обучающимся в случае, если при выполнении проб у них возникли затруднения, неточности, потребовалась помощь или дополнительные разъяснения от педагога.

1 балл дается обучающимся в случае, если они при выполнении заданий допускает грубые множественные ошибки, на помощь педагога не реагируют, она им не помогает; либо задание полностью оказывается недоступным для выполнения.

Таким образом, проводимое логопедическое обследование должно производиться с учетом логопедических и общепедагогических принципов, оценка качества выполнения должно проводиться количественно и качественно.

2.2. Анализ результатов обследования моторики, звукопроизношения и фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста

Логопедическое обследование детей старшего дошкольного возраста в соответствии с речевой картой было начато с изучения анамнестических

данных. Обобщенные данные изучения медицинской документации представлены в таблице 1.

Таблица № 1

***Данные изучения медико-психолого-педагогической документации
детей***

Испытуемые	Пренатальный период	Натальный период	Постнатальный период
Марина	Без особенностей	Без особенностей	Держать голову - 1 мес; садиться с 5 месяцев, стоять – с 9 месяцев; ходить – с 9,5 месяцев Речевое развитие в соответствии с возрастом
Артем	без осложнений	без осложнений	В соответствии с возрастом
Митя	без патологий	без патологий	в 1,5 месяца; сидит – 6 мес., стоит – 7 мес., ходит – 11,5 мес. гуление – 2 мес., лепет – 6 мес.; слова – после года; фразы – после 2-х лет;
Вика	без патологий	Роды оперативные	Держит голову в 1,5 месяца; Сидит – 6 месяцев, стоит – 11 месяцев, ходит – 12 месяцев; Гуление – 1,5 месяца, лепет – 5-6 месяцев; - Слова – к 12 месяцам, фразы – после 2-х лет;
Костя	Проходила на фоне анемии	Роды срочные, оперативные	Держит голову в 1,5 месяца; - Сидит – 6 месяцев, стоит – 10 месяцев, ходит – 11 месяцев - Гуление – 1,5 месяца, лепет – 5-6 месяцев; - Слова – к 12 месяцам, фразы – после 2-х лет;

Как видно из представленных в таблице данных у большинства детей отсутствуют какие-либо нарушения в пренатальный и натальный периоды (кроме Вики и Кости, у которых роды были оперативными). Психомоторное и речевое развитие всех обучающихся протекало в пределах возрастной нормы.

После сбора анамнестических данных проводилось обследование моторики старших дошкольников.

Результаты обследования общей моторики представлены в таблице 2.

Таблица № 2

Результаты обследования общей моторики

Испытуемые	Статика		Динамика		Темпо-ритмическая организация		Средний балл
	1	2	1	2	1	2	
Марина	2	2	2	2	1	1	1,6
Артем	2	3	2	3	1	1	2
Митя	3	3	2	2	1	1	2
Вика	2	3	2	3	1	1	2
Костя	2	3	2	3	1	1	2

В исследовании общей моторики обучающихся были отмечены разнообразные нарушения. У Марины отмечались нарушения статической и динамической координации, нарушение воспроизведения ритма; при исследовании пространственной организации испытывала трудности в передвижении по диагонали, остальные пробы выполнила верно. Артем удерживал статическую позу с напряжением, балансировал туловищем. У мальчика также отмечались нарушения пространственной организации движений (путался при выполнении пространственной инструкции по словесной инструкции). У Мити во время удержания статической позы наблюдаются покачивания, мальчик не удерживает позу нужное время (только 3 секунды). Пробы на исследование пространственной организации выполнил верно.

Из всех проведенных проб лучше всего обучающиеся справились с заданиями на исследование двигательной памяти, а хуже всего – на изучение темпо-ритмической организации. Ни один обучающийся не смог повторить абсолютно все ритмические рисунки, предлагаемые экзаменатором.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что у всех обследованных обучающихся в различной степени имеются нарушения общей моторики.

Исследование мелкой моторики включало в себя два раздела – динамическая и статическая координация движений.

Для обследования статической и динамической организации было выбрано по три упражнения на каждое направление. Всего было предложено выполнить 6 упражнений.

Результаты, полученные при обследовании представлены в таблице 3.

Таблица № 3

Результаты обследования мелкой моторики

Испытуемые	Статика			Динамика			Средний балл
	1	2	3	1	2	3	
Марина	2	2	2	3	3	3	2,5
Артем	2	2	2	2	2	2	2
Митя	2	2	2	3	2	3	2,3
Вика	2	1	1	2	2	2	1,6
Костя	2	2	2	2	2	2	2

В исследовании произвольной моторики пальцев рук также были выявлены различные нарушения. Так у Кости наблюдались поиски движений, напряженность пальцев, требовалось несколько повторений, зрительный контроль, пробу «кулак – ребро – ладонь» мальчик смог повторить только после того, как педагог ее показал несколько раз подряд. У Вики отмечались нарушения в переключаемости от одного движения к другому («кулак – ребро – ладонь»), а пальцевые пробы на исследование статической координации движений с закрытыми глазами девочка совсем не смогла повторить, то есть ей всегда требовался зрительный контроль. Митя не смог повторить позы одновременно на обеих руках, он путался в позах, нарушение формирования позы по словесной инструкции.

Таким образом, проведенное исследование мелкой моторики свидетельствует о наличии у всех обучающихся нарушений, которые требуют обязательной коррекции.

Мимическая моторика обучающихся по результатам обследования практически у всех сохранна (без ярких нарушений).

В разделе изучения состояния артикуляционной моторики были рассмотрены двигательные навыки языка, челюсти и губ.

Результаты обследования артикуляционной моторики представлены в таблице 4.

Таблица № 4

Результаты обследования артикуляционной моторики

Испытуемые	Статическая организация движений									Динамическая организация движений			Средний балл
	Губы			Челюсть			Язык			1	2	3	
	1	2	3	1	2	3	1	2	3				
Марина	3	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2,6
Артем	3	2	2	3	3	3	2	3	3	2	2	2	2,5
Митя	2	3	2	2	3	3	2	2	2	3	2	2	2,3
Вика	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	1	2	2,4
Костя	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2,5

В динамической организации движений артикуляционного аппарата Артема были отмечены следующие трудности: занести «чашечку» в рот не удается, поза распадается, тремор языка. Подвижность органов артикуляции отмечалась незначительным тремором языка, содружественными движениями нижней губы и нижней челюсти. Движения артикуляционного аппарата Мити ограничены, поиски движений, мальчик путается в последовательности движений, тремор языка, отмечались также поиски движений. У Вики наблюдались отклонения в динамической организации движений органов артикуляционного аппарата: девочка не может занести язык в форме «чашечки» в рот, не может полузакрыть рот, затрудняется при повторении звуковых и слоговых рядов. Также у нее наблюдались отклонения в статической организации движений языка (тремор и гипертонус), трудности удержания поз «лопата», «чашечка».

Из всего вышесказанного можно сделать следующий вывод: моторная сфера обучающихся сформирована с нарушениями. Лучше всего у обучающихся сформирована мимическая моторика (она не имеет нарушений развития), далее пальцевая моторика и артикуляционная моторика, хуже всего развита общая моторика.

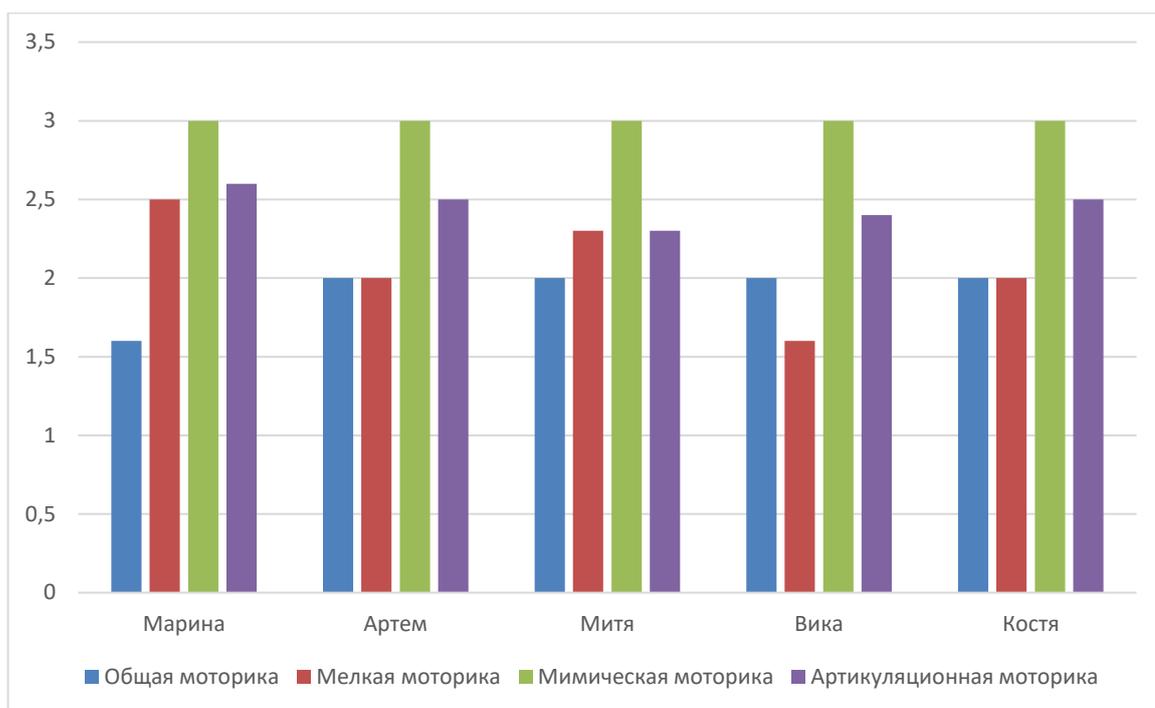


Рис. 1. Сводные показатели обследования моторной сферы детей старшего дошкольного возраста

Целью дальнейшего обследования было изучение состояния звукопроизношения у обучающегося старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями и выявление специфических особенностей.

Результаты обследования звукопроизношения представлены в таблице 5.

Таблица № 5

Результаты обследования звукопроизношения

Испытуемые	Свистящие Звуки	Шипящие звуки	Сонорные звуки	Средний балл
Марина	-	-	вилярный ротацизм звука [Р]	2
Артем	-	замена [ш] на [с], [ж] на [з]	горловой ротацизм звуков [Р] и [Р']	1
Митя	-	замена [ш] на [с], [ж] на [з], [щ] на [с']	замена [л] на [у]	1
Вика	-	-	замена [Р] и [Р'] на [Л] и [Л']	2
Костя	-	боковой сигматизм [ш], [ж]	замена [Р] и [Р'] на [Л] и [Л']	1

Обследование звукопроизношения детей показало, что у всех

обучающихся имеются нарушения произношения звуков. Отмечаем, что самой сохранной группой звуков является группа свистящих (не было ни одного ребенка, у которого бы были выявлены нарушения произношения свистящих). Далее стоит сказать, что чаще всего среди нарушения звукопроизношения встречаются фонологические дефекты (замены одних звуков на другие). Данные обследования звукопроизношения также представлены на рисунке 2.

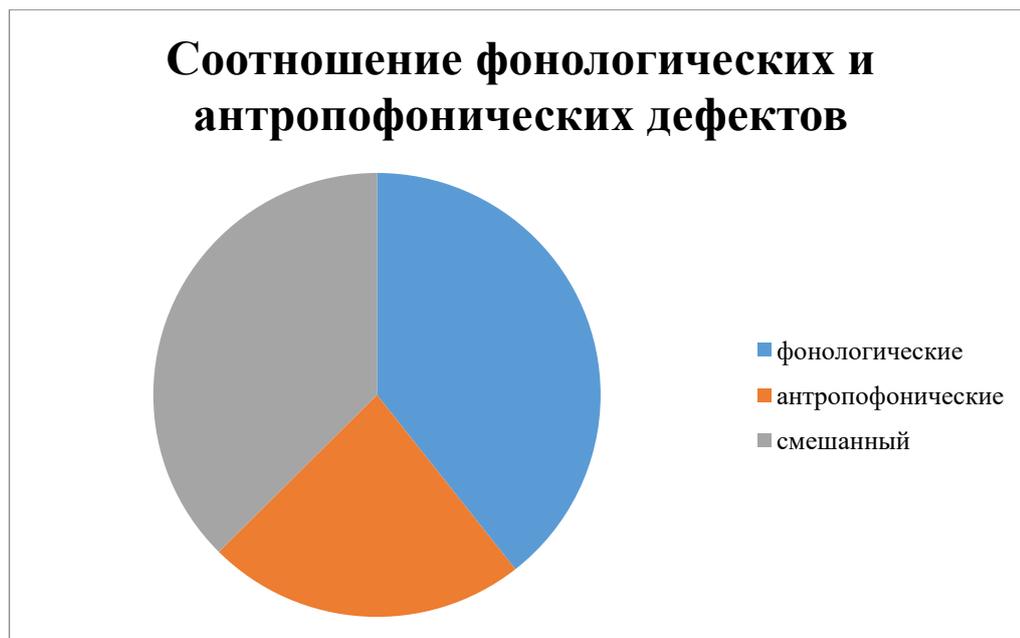


Рис. 2. Соотношение фонологических и антропофонических дефектов звукопроизношения у обследованных обучающихся

Дальнейшее логопедическое обследование было направлено на изучение фонематических процессов обучающихся и включало в себя исследование состояния фонематического слуха и фонематического восприятия, а также звуко-слоговой анализа и синтеза. Предлагаемые задания используются для определения того, как ребенок воспринимает и различает звуки речи, сходные по акустическим признакам. Детям предлагалось прослушать и выделить заданный звук в тексте, предложении, словах, слогах, изолированно. Выделяемый звук в словах находился в разных позициях: в начале слова, в середине, в конце. Результаты обследования фонематического слуха представлены в таблице 6.

Результаты обследования фонематического слуха

Испытуемые	Звонкие – глухие	Твердые – мягкие	Свистящие – шипящие	Соноры Р – Л	Балл
Марина	+	+	-	-	1
Артем	+	+	-	+	2
Митя	+	+	-	-	1
Вика	+	+	+	-	2
Костя	+	+	-	-	1

При обследовании фонематического слуха было выявлено, что обучающиеся верно различают твердые и мягкие звуки между собой, а также правильно различают твердые и мягкие звуки. Основные сложности у обучающихся возникали при дифференциации свистящих и шипящих звуков между собой, а также в различении сонорных звуков. Сонорные звуки различал только Артем, а свистящие и шипящие – только Вика. Остальные обучающиеся либо не различали обе фонетические группы звуков, либо одну из них. Чаще всего эти нарушения дифференциации были обусловлены трудностями произношения у детей. Так, у Вики имелся фонологический дефект произношения сонорных звуков, девочка также при этом не различает данную группу на слух.

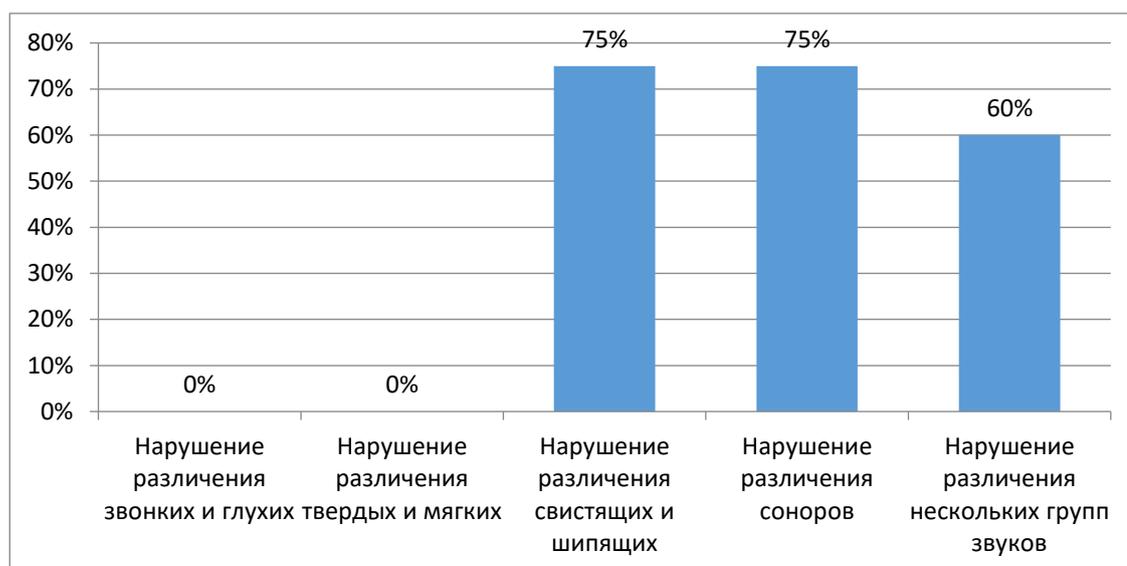


Рис. 3. Соотношение нарушений фонематического слуха по акустическим и артикуляционным признакам

Таким образом, у обследованных обучающихся имеются нарушения не

только в моторной сфере, но и нарушения звукопроизношения и фонематического слуха. Это является одним из основных признаков дизартрии, когда первичным нарушением выступают моторные трудности и, как следствие, вторично нарушены звукопроизношение и фонематические процессы.

У обследованного обучающегося также были обнаружены нарушения фонематического восприятия. Результаты обследования представлены в таблице 7.

Таблица № 7

Результаты обследования фонематического восприятия

Испытуемые	Количество звуков	Место звуков	Последовательность звуков	Звуко-слоговой синтез	Балл
Марина	1	1	2	1	1,25
Артем	3	1	1	1	1
Митя	2	1	1	1	1,25
Вика	2	1	1	1	1,25
Костя	1	1	1	1	1

Результаты, представленные в таблице, свидетельствуют о недоразвитии фонематического восприятия у всех обследованных детей. Только Артем смог правильно выполнить задание на определение количества звуков в слове, но при этом остальные задания оказались для мальчика недоступными. При определении места звук в слове Артем называл позицию звука наугад и следил за реакцией педагога. Костя в определении последовательности звуков в слове повторял слова за педагогом. Задания на исследование звуко-слогового синтеза были полностью недоступны для детей: ни один обучающийся с ними не справился.

Изучение состояния лексико-грамматического строя речи показало, что у обучающихся не имеется нарушений лексического, грамматического строя речи и связной речи. Все это позволяет сформулировать логопедическое заключение: ***фонетико-фонематическое недоразвитие речи, легкая степень псевдобульбарной дизартрии.***

ВЫВОД ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Проведенный анализ источников литературы позволил выбрать методику логопедического обследования, которое направлено на изучение состояния речевых и неречевых функций обучающегося. В логопедическом обследовании приняли участие 5 обучающихся старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии (в соответствии с результатами обследования логопеда и заключением ПМПК). Возраст обучающихся составлял от 5 до 6 лет. Обследование показало нарушения в формировании моторики, звукопроизношения и фонематических процессов, что позволило сформулировать следующее логопедическое заключение: ***фонетико-фонематическое недоразвитие речи, легкая степень псевдобульбарной дизартрии.***

Все это свидетельствует о том, что для данного обучающегося необходимо проводить специальную коррекционную логопедическую работу подготовка детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии к овладению грамотой, поскольку имеющиеся у детей трудности могут негативно сказаться на дальнейшем обучении детей и в процессе школьного обучения привести к трудностям овладения письмом и чтением.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ К ОВЛАДЕНИЮ ГРАМОТОЙ

3.1. Теоретическое обоснование, принципы и организация работы по подготовке детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи к овладению грамотой

Существует множество исследований по коррекционной работе с детьми с дизартрией (Е. Н. Винарская, Е. М. Мастюкова, И. И. Панченко, К. А. Семёнова и др.).

Для того чтобы знать в каком направлении строить свою коррекционную работу, мы должны знать критерии для подготовки к обучению грамоте:

- хорошо развитая моторная сфера (общая моторика, мелкая моторика, артикуляционная моторика);
- правильно сформированное звукопроизношение – четкое проговаривание всех звуков;
- сформированный фонематический слух – способность осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слов речи;
- сформированное фонематическое восприятие – способность к дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова (формирование навыков звукового анализа).

Л. С. Выготским, П. Я. Гальпериным, Д. Б. Элькониным и другими были предложены основные принципы логопедической работы с детьми дошкольного возраста: принцип системности, этиопатогенетический принцип, онтогенетический принцип, принцип развития, учета ведущей деятельности возраста и принцип дифференцированного подхода [10].

1. *Принцип системности*, предполагает изучение речи как сложной

функциональной системы. Каждый компонент речевой системы имеет тесную взаимосвязь со всеми компонентами, это и обуславливает необходимость проводить логопедическую работу в системе.

2. *Этиопатогенетический принцип*, предполагает учет механизмов нарушения, выделение ведущих расстройств, соотношение речевой и неречевой симптоматики в структуре дефекта.

3. *Онтогенетический принцип* рассматривает онтогенетические особенности развития ребенка и учет этих особенностей в коррекционной работе.

4. *Принцип развития* рассматривает зоны актуального и ближайшего развития ребенка и отталкиваются от них в построении коррекционного воздействия.

5. *Принцип учета ведущей деятельности возраста*. Игровая деятельность является важным процессом познания. В игре освоение и закрепление приобретенных навыков и умений проходит для дошкольника незаметно, естественным путем.

6. *Принцип дифференцированного подхода* предполагает учет этиологии, механизмов, симптоматики нарушений, индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Для формирования содержания коррекционной работы по подготовке к обучению грамоте обследованных обучающихся был проведен анализ существующих программ различных авторов. Приведем примеры некоторых из них.

Одной из самых распространенных и базовых программ обучения грамоте детей дошкольного возраста является программа Н. В. Нищевой «Обучение грамоте детей дошкольного возраста. Парциальная программа» [40]. Данная программа основывается на аналитико-синтетическом методе и опирается на формировании у обучающихся таких навыков, как языковой анализ и синтез. В процессе формирования языкового анализа и синтеза у обучающихся формируется понимание речи как структурного элемента,

который состоит из слов, слогов, звуков. Для этого обучающихся учат делить рассказы на предложения, далее предложения делят на слова, слова разделяются на слоги, а из слогов учат выделять звуки. Когда обучающиеся научаются анализировать, их обучают обратному процессу, то есть учат формировать слоги из звуков, слова из слогов, предложения из слов и тексты из предложений. Начало работы с обучающимися приходится на возраст 4 лет и продолжается до 6 лет. Основной акцент данной программы сделан на формировании и развитии у обучающихся фонематического слуха и фонематического восприятия. В развитие фонематических процессов авторы предлагают такие задания, как составление букв из палочек, выкладывание букв из шнуровок или мозаики, лепку букв из пластилина, рисование на крупах и так далее. Также предлагаются задания на развитие зрительного гнозиса, а именно предлагаются задания на поиск нужной буквы среди зашумленных предметов, а также опознание букв среди правильно написанных и зеркальных. Также даются задания на закрепление навыка чтения слогов с изученными буквами и развитие осознанности чтения слов и предложений с ранее изученными буквами.

Кроме имеющихся направлений работы с обучающимися, в программе представлены варианты взаимодействия педагогов с родителями (законными представителями) таких обучающихся.

Е. В. Колесникова «От звука к букве. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности дошкольников как предпосылки обучения грамоте» [42]. Для реализации данной программы должны быть достигнуты следующие задачи: создать условия для развития высших психических процессов, формирование первичных лингвистических представлений о слове, звуке и предложении, способствование непрерывности образования, развитие самостоятельности в обучении, развитие навыков звукового анализа, синтеза, сравнения, классификации и обобщения, а также развитие мелкой моторики (в том числе и развитие графомоторных навыков) с целью подготовки руки обучающихся к письму.

Данная программа включает в себя две части: формирование звуковой стороны речи и навыков ориентирования в ней (для обучающихся от 2 до 5 лет) и формирование знаний, умений и представлений о знаковой языковой системе (для обучающихся от 5 до 7 лет).

Для обучающихся от 5 до 7 лет при подготовке к обучению грамоте программой решаются следующие задачи (для каждого занятия в течение всего периода обучения):

- преодоление нарушений звукопроизношения, развитие звуковой культуры речи (включающие коррекцию нарушений звукопроизношения, развитие фонематического слуха и фонематического восприятия и звуко-слогового анализа и синтеза);

- формирование у обучающихся графических навыков, необходимых для формирования готовности руки обучающихся к процессу письма;

- совершенствование моторной сферы обучающихся (включающие развитие общей и мелкой моторики, пространственной ориентации, пространственного гнозиса).

В более старшем возрасте к основным задачам и направлениям работы добавляются следующие:

1. Развитие интереса и способностей к чтению.
2. Подготовка руки ребенка к письму.

Таким образом, в соответствии с данной программой к концу обучения ребенка в дошкольной образовательной организации у него должны быть сформированы все предпосылки к обучению чтению и письму, так как к этому возрасту обучающийся должен быть знаком с буквами и должен уметь их различать.

Г. А. Каше, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина предлагают «Программу воспитания и обучения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (7 год жизни)» [23]. Помимо имеющегося в программе режима дня обучающихся и основных задач обучения детей дошкольного возраста, в

программе представлен такой раздел работы как «Обучение грамоте». Целью данной программы является формирование у обучающихся готовности к обучению грамоте, а также формированию у обучающихся навыков письма и чтения.

Работа по подготовке к обучению грамоте проводится на материале ранее поставленных и автоматизируемых в речи звуков. В соответствии с данной программой при обучении грамоте у обучающихся формируется стойкая связь между произносимым звуком, навыком его анализа и буквой. В основе работы лежит формирование звуко-слогового анализа и синтеза.

В программе предусматривается подготовительный и основной (базовый) этапы работы. Подготовительный этап длится два месяца и включает в себя подготовку к обучению грамоте и формирование произносительных навыков. С помощью специальных упражнений у обучающихся формируется фонематический слух, формируется правильное произношение звуков речи, а также развиваются навыки звукового анализа и синтеза. В этот же период происходит формирование звуко-буквенной связи, благодаря которой закладываются основные механизмы к овладению чтением.

На основании подготовительного этапа в дальнейшем происходит совершенствование и закрепление полученных обучающимися навыков, связанных с овладением грамотой.

Для каждого периода обучения авторы предлагают направления работы, такие как: подготовка к анализу звукового состава слова в связи с формированием навыка произношения и развитием слухового восприятия, формирование навыка слогового чтения (формирование навыка складывания слогов и слов из букв, буквы предлагается выкладывать из фишек, карточек и букв разрезной азбуки).

Кузнецова Е. В. Тихонова И. А. в своем методическом пособии «Обучение грамоте детей с нарушениями речи. Конспекты занятий» [32] предлагают более 60 конспектов логопедических занятий по подготовке к

обучению грамоте обучающихся с тяжелыми нарушениями речи. В методическом пособии представлены лексический материал, игровые упражнения на формирование грамматических категорий, а также задания и упражнения, направленные на развитие внимания, памяти, мышления. Авторы предлагают начинать подготовку к обучению грамоте с изучения гласных букв «А» и «У», затем предлагаются конспекты по дифференциации данных звуков и букв соответственно. В конце методического пособия авторы предлагают список использованной и рекомендованной литературы.

Стоит также отметить, что вся проводимая работа с обучающимися должна носить индивидуальный характер, поскольку она связана с непосредственной коррекцией нарушений речевой сферы обучающихся (преодоление нарушений звукопроизношения, развитие фонематических процессов). Подготовка к обучению грамоте проводится в подгрупповых и фронтальных формах в виде отдельных логопедических занятий.

В соответствии с выявленными нарушениями у обучающихся старшего дошкольного возраста в период логопедического обследования, а также на основании проведенного анализа программ по подготовке к обучению грамоте рекомендуется проводить специальную коррекционную работу по следующим направлениям.

Первый этап – подготовительный.

Коррекция нарушений пальцевой моторики. Для коррекции пальцевой моторики необходимо проводить специальную пальцевую гимнастику, которая направлена на формирование тонких дифференцированных движений пальцев рук. В своих исследованиях Н. А. Бернштейн и М. М. Кольцова продемонстрировали наличие взаимосвязи между уровнем сформированности артикуляционной и пальцевой моторики. Поэтому включение упражнений на развитие пальцевой моторики в логопедическую работу будет благоприятно воздействовать на развитие артикуляционной базы [29].

Работа по развитию графомоторных навыков. Для этого в

логопедическое занятие необходимо включать работу с графическими элементами: прописывание элементов при проговаривании звуков, прописывание фигур и букв.

Работа по нормализации мышечного тонуса лицевой и артикуляционной мускулатуры. Для этого в логопедическое занятие необходимо включать элементы логопедического массажа и мимической гимнастики.

Работа по нормализации артикуляционной моторики. Артикуляционная гимнастика на первых этапах проводится по широкой программе. Артикуляционная гимнастика подбирается с учетом произносительных трудностей детей и с учетом онтогенетических особенностей. Кроме того, необходимо учитывать также моторные возможности обучающихся, уровня подвижности органов артикуляционного аппарата. В логопедическую работу по развитию моторики органов артикуляционного аппарата включаются упражнения пассивной гимнастики, пассивно-активной и в дальнейшем активной гимнастики. Активная артикуляционная гимнастика способствует закреплению сформированных артикуляционных укладов и улучшению качества артикуляторных движений (точность, плавность, переключаемость и др.).

Второй этап логопедической работы – это этап, на котором происходит выработка новых произносительных умений и навыков. Направлениями этого этапа являются:

Выработка основных артикуляционных укладов. Эти артикуляционные уклады определяют соответственно артикуляцию свистящих, шипящих, сонорных звуков. Обучающимся необходимо хорошо овладеть данными, специальными артикуляционными движениями. Когда дети смогут чётко выполнять один артикуляционный уклад, они выполняют более сложные задания и совершают уже серию движений из нескольких таких укладов. Совершать эти серии артикуляционных укладов необходимо с опорой на зрительный, слуховой, а также кинестетический контроль, для лучшего и

более качественного усвоения.

Определение последовательности работы по коррекции звукопроизношения. В самом начале данной работы требуется провести пробы. Иногда можно не следовать традиционному порядку, который говорит о необходимости работы по постановке звуков именно с нарушенных свистящих звуков. Проводя коррекционно-логопедическую работу с указанной категорией дошкольников, необходимо вызывать ту группу звуков, артикуляционный уклад которых «готов» прежде всего. Помимо этого, требуется отложить прохождение звуков с противоположным артикуляционным укладом.

Этап постановки проблемного звука включает в себя также основные классические приемы такие, как постановка от артикуляционной гимнастики, от опорного звука, по подражанию или с механической помощью [24].

Этап автоматизации поставленного звука. Основная сложность автоматизации звука для обучающихся с дизартрией по мнению Е. Н. Винарской, Е. М. Мастюковой, Е. Ф. Собонович заключается в том, что изолированно такие обучающиеся могут правильно произносить поставленные звуки, но в самостоятельной речи – продолжают искажать произношение. Поэтому по рекомендации многих исследователей автоматизировать звуки необходимо на различном по сложности речевом материале. Е. Ф. Архипова предложила определенную последовательность автоматизации поставленного звука для обучающихся с дизартрией: автоматизация звука на материале слогов различной структуры с утрированным произношением звука; на материале слов различной слоговой структуры с различной позицией звука в слове; на материале предложений, которые состоят из слов, насыщенных автоматизируемым звуком. Стоит также обратить внимание, что в лексическом материале не должно быть конфликтных звуков или звуков, произношение которых у обучающегося нарушено. Это также будет затруднять автоматизацию.

На данном этапе в процессе автоматизации важным аспектом в

подготовке к обучению грамоте обучающихся является формирование устойчивой связи звука с буквой и продолжение развития графомоторных навыков. Поэтому при автоматизации звука необходимо сформировать стойкую ассоциацию звука с соответствующей буквой. Для этого в процессе занятий логопед предлагает определить, на что похожа изучаемая буква, выкладывать букву из ниток, пуговиц, карандашей и так далее. Для развития пространственных отношений логопед может также предложить сформировать букву с помощью тела (например, букву С или Л).

Дифференциация поставленного звука в произношении с оппозиционными фонемами. Наиболее подходящий набор дифференцируемых фонем предложен в научных работах Г. В. Чиркиной. Указанный исследователь пишет, что данную работу нужно проводить в 2 этапа.

Поэтапность предлагаемого лексического материала соответствует последовательности при автоматизации данного звука.

Коррекционная работа по развитию фонематического слуха предполагает классический вариант и включает в себя 5 основных этапов.

1. Развитие навыка узнавания неречевого звука.
2. Развитие навыка различения одинаковых по силе, высоте и тембру звуков, слогов и фраз.
3. Развитие навыка различения близких по звуковому составу слов.
4. Развитие навыка различения слогов.
5. Развитие навыка звуков в потоке речи.

Также среди заданий на различение звука на слух логопед должен обращать внимание на установленную ранее звуко-буквенную связь, поэтому задания на развитие фонематического слуха должны подкрепляться письменными заданиями, например:

- напиши букву Р, если в словах услышишь звук [Р];
- выложи карточку с буквой Р;
- выложи букву из пуговиц, если услышишь звук и так далее.

Третий этап логопедической работы направлен на выработку у обучающихся коммуникативных умений и навыков.

Формирование у ребенка навыков самоконтроля. С этой целью, учитель-логопед говорит значимым взрослым ребёнка о том, чтобы они вводили в активный словарь пройденную на логопедических занятиях лексику, а также, чтобы они следили за верным произношением звуков у детей.

Введение звука в речь в учебной ситуации (заучивание стихотворений, составление предложений, рассказов, пересказы и так далее).

Специальным направлением указанного этапа можно назвать работу, направленную на *включение в лексический материал просодических средств*: разной интонации, модуляций голоса по высоте и силе, изменения темпа речи и тембра голоса, а также определения логического ударения, и выполнение речевых пауз.

На четвертом этапе логопедической работы предполагается проведение мероприятий по преодолению или предупреждению вторичных нарушений, которые могут возникнуть вследствие дизартрии [24].

Таким образом, необходимо учитывать специальные принципы, особенности обучающихся с дизартрией и фонетико-фонематическим недоразвитием речи для того, чтобы грамотно составить коррекционную работу, направленную на подготовку обучающихся к овладению грамотой.

3.2. Содержание логопедической работы по подготовке детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи к овладению грамотой

Как было сказано ранее, логопедическую работу по подготовке детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи к овладению грамотой необходимо выстраивать в соответствии с определенными этапами работы, а также с учетом имеющихся у

обучающихся трудностей. Поэтому далее предлагаем ознакомиться с содержанием логопедической работы для обследованных обучающихся.

Первый этап – подготовительный.

Коррекция нарушений пальцевой моторики. Исследование мелкой моторики показало, что у всех обследованных обучающихся имеются нарушения пальцевой моторики.

Для развития пальцевой моторики в занятия включаются упражнения на манипуляцию мелкими предметами: удержание карандаша двумя пальцами, перекатывая его с одного пальца на другой, использование игр со шнуровками (распутывание клубка, пронизывание мелких предметов на ниточку, плетение узоров из шнурков, зашнуровывание и застегивание предметов одежды на пуговицы и т. д.).

Также рекомендовано формирование у обучающихся статической организации движений пальцев рук, поскольку хуже всего обучающиеся проявили себя в исследовании статической организации. Следовательно, для всех обучающихся можно использовать пальцевые позы, формирование определенных положений пальцев, можно также использовать пальчиковый театр.

Работа по развитию графомоторных навыков. Данная работа включает в себя непосредственное формирование связи кисти руки, правильного письма и буквы.

На логопедических занятиях предлагается использовать следующие упражнения для развития графо-моторных навыков:

1. «Дорога». Обучающемуся предоставляется лист бумаги с распечатанной «дорогой», по которой он должен провести линии (прямые, извилистые или хаотичные), проговаривая определенный звук.
2. «Узорчики». Обучающемуся требуется повторить по образцу определенный узор.
3. «Графический диктант». Рисование узоров, предметы и буквы, соединяя их по квадратикам.

4. «Соедини точки». Рисование узоров, предметы и буквы, соединяя их по точкам по номерам.

5. «Лабиринты». Обучающиеся проходят лабиринты, а затем придумывают самостоятельные лабиринты для других обучающихся.

Работа по нормализации мышечного тонуса лицевой и артикуляционной мускулатуры. Мимическая моторика обучающихся по результатам обследования практически у всех сохранна (без ярких нарушений). Поэтому обучающимся можно на логопедических занятиях включать общий массаж по основным массажным линиям.

Работа по нормализации артикуляционной моторики. Развитие артикуляционной моторики для обучающихся требует более индивидуального подхода, поскольку в период логопедического обследования у них были выявлены разнообразные нарушения. Например, для Вики рекомендовано развитие динамической организации движений языка. Но при этом, Мите и Вике, как и остальным обучающимся рекомендовано включение элементов логопедического массажа и самомассажа языка. Это связано с наличием практически у всех обучающихся нарушений тонуса языка, тремора. Артикуляционные упражнения рекомендуется сначала проводить по широкой программе, а уже на следующем этапе включать специализированные артикуляционные упражнения, направленные на формирование определенных артикуляционных укладов.

Второй этап логопедической работы – это этап, на котором происходит выработка новых произносительных умений и навыков. Данный этап является одним из основных.

Выработка основных артикуляционных укладов. Данный этап предполагает формирование у обучающихся специальных артикуляционных укладов, необходимых для дальнейшей коррекционной работы по формированию правильного звукопроизношения. Для этого необходимо отталкиваться от того, какие звуки в дальнейшем планируется поставить и

автоматизировать. Представим рекомендованные упражнения для каждого обучающегося:

1) Марина: формирование верхнего положения языка, необходимого для постановки и автоматизации звука [Р]. Следовательно, можно использовать следующие упражнения: «Фокус», «Кто дальше загонит мяч?», «Забор», «Трубочка», «Наказать непослушный язычок», «Вкусное варенье», «Маляр», «Молоток», «Цоканье», «Почистим зубы», «Дятел»;

2) Артем: формирование верхнего положения языка, необходимого для постановки и автоматизации звуков [Ш], [Ж], [Р] и [Р']. При этом стоит отметить разницу в положении языка при данных звуках, поэтому для постановки и автоматизации шипящих звуков необходимо будет включать упражнения на широкое верхнее положение языка: «Чашечка»;

3) Митя: формирование верхнего положения языка, необходимого для постановки и автоматизации звуков [Ш], [Ж], [Щ], [Л]. При этом стоит отметить разницу в положении языка при данных звуках, поэтому для постановки и автоматизации шипящих звуков необходимо будет включать упражнения на широкое верхнее положение языка: «Чашечка». Для постановки звука [Л] можно использовать следующие упражнения: «Фокус», «Кто дальше загонит мяч?», «Забор», «Трубочка», «Наказать непослушный язычок», «Вкусное варенье», «Маляр», «Молоток», «Цоканье», «Почистим зубы»;

4) Вика: формирование верхнего положения языка, необходимого для постановки и автоматизации звуков [Р] и [Р']. Следовательно, можно использовать следующие упражнения: «Фокус», «Кто дальше загонит мяч?», «Забор», «Трубочка», «Наказать непослушный язычок», «Вкусное варенье», «Маляр», «Молоток», «Цоканье», «Почистим зубы», «Дятел»;

5) Костя: формирование верхнего положения языка, необходимого для постановки и автоматизации звуков [Ш], [Ж], [Р] и [Р']. При этом стоит отметить разницу в положении языка при данных звуках, поэтому для постановки и автоматизации шипящих звуков необходимо будет включать

упражнения на широкое верхнее положение языка: «Чашечка». Для постановки звуков [Р] и [Р'] можно использовать следующие упражнения: «Фокус», «Кто дальше загонит мяч?», «Забор», «Трубочка», «Наказать непослушный язычок», «Вкусное варенье», «Маляр», «Молоток», «Цоканье», «Почистим зубы», «Дятел».

Определение последовательности работы по коррекции звукопроизношения. Для каждого обучающегося с учетом его нарушений звукопроизношения требуется проведение специальных логопедических занятий, направленных на постановку, автоматизацию и дифференциацию звуков. Представим направления работы по коррекции звукопроизношения для каждого обучающегося:

- 1) Марина: постановка и автоматизация звука [Р];
- 2) Артем: постановка и автоматизация звуков [Ш], [Ж], [Р] и [Р'].
Дифференциация звуков [Ш] и [С], [Ж] и [З];
- 3) Митя: постановка и автоматизация звуков [Ш], [Ж], [Щ], [Л].
Дифференциация звуков [Ш] и [С], [Ж] и [З], [Щ] и [С'], [Л] и [У];
- 4) Вика: постановка и автоматизация звуков [Р] и [Р'].
Дифференциация звуков [Р] и [Л], [Р'] и [Л'];
- 5) Костя: постановка и автоматизация звуков [Ш], [Ж], [Р] и [Р'].
Дифференциация звуков [Р] и [Л], [Р'] и [Л'].

В процессе коррекции звукопроизношения и на логопедических занятиях по автоматизации поставленных звуков необходимо акцентировать внимание обучающихся на связи звука с буквой: предъявлять зрительный образ буквы, анализировать ее основные части, давать задания на прописывание, прорисовывание, выкладывание буквы из различных материалов и так далее. То есть формировать стойкую звуко-буквенную связь, которая далее будет закрепляться в процессе выполнения заданий на развитие фонематического слуха и фонематического восприятия.

Коррекционная работа по развитию фонематического слуха. Развитие фонематического слуха у обследованных обучающихся может идти

параллельно с формированием правильного звукопроизношения, например, с включением в логопедическое занятие упражнений на различение автоматизированных звуков. Это обусловлено тем, что основные трудности обучающихся в дифференциации именно тех звуков, которые были нарушены у них в произношении.

Задания на развитие фонематического слуха должны включать в себя не просто упражнения на различение звуков, но также способствовать формированию и закреплению имеющихся звуко-буквенных связей через развитие графомоторных навыков. Для этого в процессе выполнения заданий на различение звуков обучающимся должны предлагаться задания на:

- прописывание буквы;
- обведение нужной буквы;
- выкладывание буквы из подручных средств (крупы, пуговиц, ниток и шнуровок) и так далее.

Также в логопедические занятия для всех 5 обучающихся необходимо включать задания и упражнения, направленные на формирование и развитие у них фонематического восприятия, т. к. на этапе логопедического обследования были выявлены серьезные нарушения. Предлагаем для обучающихся следующие примерные игры и упражнения, направленные на формирование фонематического восприятия.

Игровое упражнение «Отгадай словечко».

Целью данного упражнения является формирование навыка составления слов с заданным количеством слогов.

Ход игры: обучающиеся рассаживаются за столом, педагог оглашает правила, при которых необходимо назвать слова, которые будут соответствовать отстукиваемому ритму (логопед отстукивает ритм, а обучающиеся должны придумать слова, которые состоят из заданного количества слогов). Если у обучающихся возникают трудности, то педагог может дать подсказку в виде первого слога. Отгадавший обучающийся становится ведущим и теперь он должен отстучать слоговую структуру

слова. Задание усложняется с требованием прописать полученное слово.

Игровое упражнение «Поезд из слогов».

Целью данного упражнения является формирование навыка слогового анализа и деления слов на слоги.

Ход игры: перед обучающимися выкладывается поезд, у которого есть три вагона: в одном вагоне одно окно, в другом – два окна, в третьем – три окна. Задачей обучающихся является распределение слов по вагонам в соответствии со слоговой структурой. Далее педагог предлагает записать слова и слоги в тетради, выделить единые буквы.

Игровое упражнение «Пирамидка».

Целью данного упражнения является формирование навыка определения количества слогов в словах.

Ход игры: игра аналогичная игре с паровозиком, только здесь расположение слогов в виде пирамиды, где нижний ярус состоит из 3 квадратиков, средний ярус – из двух, а верхний ярус состоит из одного квадратика. Обучающимся необходимо подобрать слова в соответствии со слоговой структурой. Дальнейшее задание связано с прописыванием односложных и двусложных слов в тетрадь или прописывание одного из слогов по просьбе педагога.

Игровое упражнение «Составь схему слова».

Целью данного упражнения является формирование навыка деления слов на слоги.

Ход игры: обучающимся предлагаются карточки с несколькими словами, задачей детей является составление схемы слова. После того, как схема составлена, педагог предлагает записать полученные слоги по отдельности и придумать слова, в которых имеются те же слоги.

Игровое упражнение «Цепочка из слов».

Целью данного упражнения является формирование навыка определения первого и последнего звука в словах.

Ход игры: обучающимся выдаются карточки со словами. Игра

проводится по принципу домино: один обучающийся кладет карточку со своим словом и называет его, следующей должна лечь карточка, слово которой начинается на звук, на который оканчивается слово из первой карточки. Победителем является обучающийся, который первым выложит все свои карточки в правильной последовательности.

Третий этап логопедической работы направлен на выработку у обучающихся коммуникативных умений и навыков.

Формирование у ребенка навыков самоконтроля. Данный этап логопедической работы предполагает активное включение педагогов образовательной организации, а также родителей в дальнейшую автоматизацию поставленных звуков, развитие моторики, а также развитие фонематических процессов. С этой целью логопед формирует тетрадь взаимодействия или специальный стенд, на котором предлагаются игры и упражнения, в которые родители и воспитатели могут играть с обучающимися, параллельно закрепляя полученные в ходе логопедических занятий знания, умения и навыки.

Введение звука в речь в учебной ситуации (заучивание стихотворений, составление предложений, рассказов, пересказы и так далее).

Специальным направлением указанного этапа можно назвать работу, направленную на *включение в лексический материал просодических средств*: разной интонации, модуляций голоса по высоте и силе, изменения темпа речи и тембра голоса, а также определения логического ударения, и выполнение речевых пауз. С этой целью логопед может проводить специальные логоритмические занятия, которые направлены на реализацию целого комплекса задач: здесь возможно развитие темпо-ритмической организации движений (что затруднено у обследованных обучающихся), автоматизация поставленных звуков и развитие фонематических процессов.

На четвертом этапе логопедической работы предполагается проведение мероприятий по преодолению или предупреждению вторичных нарушений, которые могут возникнуть вследствие дизартрии [24]. Здесь

логопед может включать игры и упражнения, направленные на развитие пространственного восприятия, развития внимания, памяти, мышления. Развитие пространственного восприятия будет способствовать пропедевтике оптико-пространственной дисграфии.

Таким образом, проведение специально организованной логопедической работы, направленной на развитие моторной сферы обучающихся, а также коррекцию звукопроизношения и фонематических процессов будет способствовать подготовке к обучению грамоте у обучающихся с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и дизартрией.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

Существует большое количество методик, которые специалист может использовать с целью подготовки к обучению грамоте обучающихся с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и дизартрией. При этом грамотный логопед в своей работе должен опираться на специальные и общедидактические принципы построения коррекционной работы.

Проанализировав полученные в процессе логопедического обследования данные было предложено содержание логопедической работы по подготовке детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи к овладению грамотой, включающее в себя коррекцию моторной сферы, коррекцию звукопроизношения, фонематических процессов и высших психических функций. Проведение специально организованной логопедической работы будет способствовать подготовке к обучению грамоте у обучающихся с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и дизартрией.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Становление речи обучающегося – это один из самых важных процессов, который в дальнейшем может оказать влияние на обучение в школе и формирование личности ребенка.

Обучающиеся с фонетико-фонематическим недоразвитием речи имеют не только трудности формирования звукопроизношения и фонематических процессов, но и недоразвитие моторной сферы и высших психических функций. Недоразвитие фонетико-фонематической системы речи может оказывать негативное влияние на овладение старшими дошкольниками грамотой.

Проведенный анализ источников литературы позволил выбрать методику логопедического обследования, которое направлено на изучение состояния речевых и неречевых функций обучающегося. В логопедическом обследовании приняли участие 5 обучающихся старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии (в соответствии с результатами обследования логопеда и заключением ПМПК). Возраст обучающихся составлял от 5 до 6 лет.

Обследование показало нарушения в формировании моторики (наблюдались поиски движений, напряженность пальцев, требовалось несколько повторений, зрительный контроль, пробу «кулак – ребро – ладонь» было возможно повторить только после того, как педагог ее показал несколько раз подряд), звукопроизношения (чаще всего вреди нарушения звукопроизношения встречаются фонологические дефекты (замены одних звуков на другие) и фонематических процессов (сложности у обучающихся возникали при дифференциации свистящих и шипящих звуков между собой, а также в различении сонорных звуков, в определении места звук в слове многие дети называли позицию звука наугад и следили за реакцией педагога, некоторые обучающиеся в определении последовательности звуков в слове

просто повторяли слова за педагогом, а большинство заданий на исследование звуко-слогового синтеза были полностью недоступны для детей: ни один обучающийся с ними не справился.). При этом стоит отметить, что обследование лексико-грамматического строя речи и связной речи не выявило у обучающихся нарушений, что позволило сформулировать следующее логопедическое заключение: *фонетико-фонематическое недоразвитие речи, легкая степень псевдобульбарной дизартрии.*

Было также выявлено, что у обследованных обучающихся имеются нарушения не только в моторной сфере, но и нарушения звукопроизношения и фонематического слуха. Это является одним из основных признаков дизартрии, когда первичным нарушением выступают моторные трудности и, как следствие, вторично нарушены звукопроизношение и фонематические процессы.

Все это свидетельствует о том, что для данного обучающегося необходимо проводить специальную коррекционную логопедическую работу подготовка детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи к овладению грамотой, поскольку имеющиеся у детей трудности могут негативно сказаться на дальнейшем обучении детей и в процессе школьного обучения привести к трудностям овладения письмом и чтением.

Существует большое количество методик, которые специалист может использовать с целью подготовки к обучению грамоте обучающихся с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и дизартрией. При этом грамотный логопед в своей работе должен опираться на специальные и общедидактические принципы построения коррекционной работы.

Проанализировав полученные в процессе логопедического обследования данные, было предложено содержание логопедической работы по подготовке детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи к овладению грамотой, включающее в себя коррекцию моторной сферы, коррекцию звукопроизношения, фонематических процессов

и высших психических функций. Проведение специально организованной логопедической работы будет способствовать подготовке к обучению грамоте у обучающихся с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и дизартрией.

Таким образом, цель представленного исследования была достигнута, а задачи – выполнены.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б. Г., Попова А. Н. Некоторые психологические вопросы букварного периода первоначального обучения грамоте. М., 1950. 148 с.
2. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М., 2008. 254 с.
3. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. М., 2007. 224 с.
4. Белякова Л. И., Волоскова Н. Н. Логопедия. Дизартрия. М., 2009. 287 с.
5. Бернштейн Н. А., Хомская Е. Д. О построении движений. Хрестоматия по нейропсихологии. М., 2004. 896 с.
6. Бессонова Т. П., Грибова О. Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. М., 1997. 64 с.
7. Винарская Е. Н. Дизартрия. М., 2006. 141 с.
8. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. СПб., 2005. 144 с.
9. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1996. 362 с.
10. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1996. 416 с.
11. Выготский Л. С. Проблема возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии. 1972. № 2. С. 114-123.
12. Гаркуша Ю. Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи. М., 1992. 134 с.
13. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи : научное издание. М., 1961. 473 с.
14. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб., 2007. 472 с.
15. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников. М., 1985. 121 с.
16. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958. 370 с.
17. Жинкин Н. И. Механизмы речи. М., 1958. 378 с.

18. Жукова Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей : учебно-методическое пособие. М., 1994. 96 с.
19. Залмаева Р. Я. Сам себе логопед. СПб., 1999. 122 с.
20. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. М., 2008. 279 с.
21. Каше Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. М., 1985. 27 с.
22. Каше, Г. А., Филичева Т. В. Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи. М., 1978. 115 с.
23. Каше Г. А., Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Программа воспитания и обучения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (7 год жизни). М., 1986. 68 с.
24. Киселева, В. А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии: пособие для логопедов. М., 2007. 48 с.
25. Кобзарева Л. Г. Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция. В., 2020. 64 с.
26. Козлова С. А., Куликова Т. А. Дошкольная педагогика. М., 2000. 416 с.
27. Колесникова Е. В. Развитие фонематического слуха у дошкольников. М., 2018. 96 с.
28. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. М., 1973. 144 с.
29. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. СПб., 1998. 192 с.
30. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб., 1997. 286 с.
31. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / под ред. Ю.Ф. Гаркуша. М., 123 с.
32. Кузнецова Е. В., Тихонова И. А. Обучение грамоте детей с нарушениями речи. Конспекты занятий. М., 2009. 128 с.
33. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М., 2004. 129 с.

34. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. Психология личности. М., 1982. 287 с.
35. Логопедия : учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. М., 1998. 680 с.
36. Лопатина Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами : учеб. пособие. СПб., 2004. 192 с.
37. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. СПб., 2016. 192 с.
38. Лурия А. Р. Очерки психофизиологического письма. Письмо и речь. М., 2002. 77 с.
39. Нищева Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. СПб., 2001. 362 с.
40. Нищева Н. В. Обучение грамоте детей дошкольного возраста. Парциальная программа. СПб., 2020. 272 с.
41. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1968. 367с.
42. От звука к букве. Формирование звуковой аналитико-синтетической активности дошкольников как предпосылки обучения грамоте / Е.В. Колесникова. М., 2019. 85 с.
43. Репина З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи. Екатеринбург, 1995. 121 с.
44. Смирнов В. М. Нейрофизиология и ВНД детей и подростков. М., 2004. 400 с.
45. Тригер Р. Д. Подготовка к обучению грамоте. Смоленск, 2000. 74 с.
46. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты: учебно-методическое пособие. Е., 1998. 51 с.
47. Ушакова О. С., Струнина Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста. М., 2013. 182 с.
48. Филичева Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием

речи. М., 2010. 80 с.

49. Филичева Т. Б., Соболева А. В. Развитие речи дошкольника. Е., 2016. 80 с.

50. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения. Практикум по логопедии. М., 1989. 239 с.

51. Фомичева М. Ф., Волосовец Т. В. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению. М., 2002. 200 с.

52. Чевелева Н. А., Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Основы логопедий. М., 2004. 223 с.

53. Чиркина Г. В. Воспитание правильной речи у детей с дизартрией. Екатеринбург, 1980. 156 с.

54. Чиркина Г. В. Основы коррекционного обучения. М., 1997. 134 с.

55. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского). М., 1994. 168 с.