

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

**Коррекция фонематических нарушений у младших школьников
с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования**

Выпускная квалификационная работа

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

Исполнитель:
Мелехина Мария Михайловна
Обучающийся ЛГП-2032z гр.

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Каракулова Елена Викторовна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2025

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 4 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 8 |
| 1.1. Закономерности развития фонематической стороны речи у детей в норме | 8 |
| 1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи..... | 11 |
| 1.3. Характеристика фонематической стороны речи младших школьников с общим недоразвитием речи | 16 |
| ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ИЗУЧЕНИЮ СОСТОЯНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ..... | 20 |
| 2.1. Основные принципы, организация и методика констатирующего эксперимента | 20 |
| 2.2. Анализ результатов логопедического обследования фонематической стороны речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи | 23 |
| ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 32 |
| 3.1. Основные принципы, цели, задачи, этапы и методики логопедической работы по преодолению фонематических нарушений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи | 32 |
| 3.2. Содержание логопедической работы по преодолению фонематических | |

| | |
|---|----|
| нарушений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования..... | 36 |
| 3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов | 45 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 55 |
| СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ | 57 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. В настоящее время отмечается неуклонный рост числа детей с нарушениями в речевом развитии. Анализ педагогической литературы показал, что изучению данной темы посвящено значительное количество исследований.

Одними из наиболее частых нарушений в речевом развитии детей младшего школьного возраста являются фонематические нарушения. Сюда относятся нарушения всех фонематических процессов.

Данным вопросом занимались такие ученые как Л. С. Выготский, Б. Г. Гриншпун, А. Н. Гвоздев, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. М. Леушин, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Н. Х. Швачкин, Д. Б. Эльконин и другие.

Проблема диагностики и коррекции фонематических нарушений рассматривались в трудах многих известных логопедов: Г. А. Волковой, В. С. Коноваленко, В. В. Коноваленко, Р. Е. Левиной, Н. А. Никашиной, Л. Ф. Спириной, Т. А. Ткаченко, Г. В. Чиркиной, Т. В. Филичевой, М. Е. Хватцевой и др.

Отсутствие полноценного функционирования фонематической системы делает невозможным правильное произношение звуков. Более того, фонематические нарушения не дают возможности детям овладевать в нужной степени словарным запасом и грамматическим строем речи, а, следовательно, тормозит развитие связной речи в целом и, конечно же, становлению личности ученика. Ведь формирование фонематических процессов, правильное произношение всех звуков родного языка и наличие элементарных навыков звукового анализа выступают необходимыми предпосылками обучения грамоте младших школьников.

Именно поэтому логопеды большое внимание уделяют коррекции произношения звуков и развитию фонематических процессов у детей с нарушениями речи еще в дошкольном возрасте. Но не всегда коррекция

оказывается завершённой к началу обучения в школе.

Следовательно, задача школьного логопеда исправить то, что не было откорректировано в дошкольном возрасте, чтобы помочь ребенку в полной мере овладеть грамотой, а затем и письменной речью в целом. В условиях школы логопед оказывает логопедическую помощь, проводя как индивидуальные, так и фронтальные занятия с учащимися, имеющими различные нарушения речи, в том числе и фонематические нарушения.

Важно отметить, что современный этап развития специального образования связан и с развитием инклюзивного образования в школах.

Деятельность функционирующих инклюзивных групп в основных общеобразовательных школах направлена на:

- предоставление образовательных услуг детям с различными нарушениями (осуществление коррекционно-развивающей деятельности в совместных формах работы с детьми);
- социализацию младших школьников с нарушениями и детей с условной нормой в развитии;
- реализацию в работе с детьми коррекционно-обучающего направления через взаимодействие со специалистами (учитель-логопед, педагог-психолог, педагог-дефектолог, классный руководитель);
- развитие творческих способностей младших школьников.

Таким образом, подход, выбор эффективных технологий и методов в коррекционной работе с детьми с нарушениями речи в условиях инклюзивного образования является актуальной темой школьного образования [33].

Исходя из вышесказанного, возникает проблема исследования: выявление фонематических нарушений у детей младшего школьного возраста и поиск путей преодоления этих нарушений.

Объект исследования – фонематические процессы у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – процесс логопедической работы по

преодолению фонематических нарушений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования.

Цель исследования – на основе теоретических данных и результатов обследования детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи разработать и апробировать содержание логопедической работы по преодолению фонематических нарушений у детей данной категории в условиях инклюзивного образования.

Для реализации поставленной цели были определены следующие **задачи**:

- 1) изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
- 2) провести констатирующий эксперимент и проанализировать полученные результаты обследования детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи;
- 3) на основе теоретической и методической литературы разработать содержание логопедической работы по преодолению фонематических нарушений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования;
- 4) экспериментально проверить эффективность предложенной коррекционной работы и проанализировать полученные результаты.

Реализация целей и задач исследования осуществляется с помощью следующих **методов**:

- 1) теоретический метод: анализ логопедической, психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования;
- 2) экспериментальный метод: проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов;
- 3) Аналитический метод: анализ результатов исследования.

База исследования: Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя школа №3» г. Красноуфимск. В исследовании участвовали 5 детей 1 класса.

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Закономерности развития фонематической стороны речи у детей в норме

Одним из важнейших условий беспроблемного вхождения детей в школьное обучение и эффективного освоения навыков чтения и письма служит определенный уровень развития фонематических процессов. Эти процессы позволяют ребенку дифференцировать речевые и неречевые звуки, различать слова, разные по значению, но схожие по звучанию, анализировать звуковой состав слова, а также понимать смысл обращённой к нему речи.

Исследованием фонематических процессов занимались такие отечественные ученые, как Л. С. Выготский, А. Н. Корнев, А. Н. Гвоздев, Р. Е. Левина, Н. Х. Швачкин, Д. Б. Эльконин и другие.

Под фонематической стороной речи понимают способность различать и дифференцировать фонемы родного языка. Как доказывает теория и практика логопедической работы, развитие фонематических процессов положительно влияет на становление всей речевой системы в целом.

Фонематическая система включает в себя фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ, фонематический синтез и фонематические представления.

В работе Л. С. Волковой говорится, что фонематический слух – это тонкий систематизированный слух, который обладает способностью выделять звуки в речевом потоке. Он является частью физиологического слуха, направлен на соотнесение и сопоставление слышимых звуков с их эталонами [26].

Л. С. Волкова отмечает, что фонематическое восприятие – это

умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова как его единицы. По её мнению, в ходе формирования фонематического восприятия проходит перестройка первичного речевого слуха, овладение им и использование в целях решения новых задач [26].

Исходя из точки зрения Г. В. Чиркиной, фонематический анализ – это операция мысленного деления различных звукокомплексов на фонемы: слов, слогов, а также сочетаний звуков [41].

Л. Г. Парамонова описывает и определяет фонематический синтез как умение соединять отдельные звуки в целое слово, а в последующем узнавать это слово [34].

Фонематический анализ и синтез являются обратными по отношению друг к другу, но все же неразрывными понятиями, находящимися в тесной взаимосвязи.

Говоря о фонематическом представлении можно выделить понятие Р. И. Лалаевой. Она определяет данный вид представлений как образы звуковых оболочек слов, которые сохранились в сознании и образовались на основе раннего восприятия данных слов [43].

Формирование фонематической системы, как и речевой функции в целом, в процессе онтогенеза происходит по определенным закономерностям, определяющим последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы.

Такие исследователи как В. К. Орфинская, Н. К. Швачкин, Р. Е. Левина, В. И. Бельтюков и другие в своих исследованиях затрагивали проблемы развития фонематических функций в онтогенезе.

Функции фонематической системы, по мнению Орфинской В. К., можно выделить следующие:

- 1) смыслоразличительная, значит, что при изменении одной фонемы происходит изменение смысла;
- 2) слухопроизносительная дифференциация фонем (все фонемы отличаются друг от друга по артикуляции и акустике);

3) фонематический анализ, т. е. расчленение слова на составляющие его фонемы [6].

Как было сказано выше, развитие и усвоение речевой функции проходит со строгой закономерностью и характеризуется рядом этапов. На основе своих исследований Р. Е. Левина выделила шесть этапов усвоения фонематической системы языка в онтогенезе.

1 этап. От рождения до шести месяцев – дофонематический (доязыковой) этап. Этот этап характеризуется тем, что дифференциация звуков речи на слух отсутствует. Ребенок опознает слова по общему звуковому образу, опираясь на особенности просодии. Также на данном этапе не развито понимание речи.

2 этап. От шести месяцев до двух лет – фонематический (языковой) этап. На данном этапе ребенок разделяет контрастные фонемы. Понимание речи активно развивается, но произношение звуков искажено.

Н. Х. Швачкин отмечает, что уже к концу второго года жизни при понимании речи ребёнок пользуется фонематическим восприятием всех звуков родного языка.

3 этап. От двух до четырёх лет. На этом этапе у ребенка постепенно происходит совершенствование реакции на речевые и неречевые звуки. Он может дифференцировать звуки по их фонематическим признакам, но становление фонематического восприятия еще неустойчиво. Также остается неустойчивым произношение звуков.

Примерно к началу третьего года жизни ребёнок, по мнению Н. Х. Швачкина, приобретает способность различать на слух все звуки речи, тем самым можно считать, что фонематический слух ребёнка оказывается достаточно сформированным.

4 этап. От четырёх до пяти лет. Фонематическое восприятие и представления у ребенка сформированы в норме. Он различает все фонемы языка на слух и большинство из них произносит верно.

5 этап. От пяти до шести лет. Уровень фонематического развития

у ребенка на достаточно высоком уровне. Он правильно слышит и произносит звуки родного языка. Данный возраст является основой для овладения звуковым анализом и синтезом.

6 этап. От шести до семи лет. В данном возрасте ребёнок полностью осознает звуковую сторону слова [44].

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие всех фонематических функций в процессе онтогенеза проходит определенные стадии. Следовательно, если у ребёнка дошкольного возраста недостаточно сформированы компоненты фонематической системы, то это будет являться предпосылкой к проблемному овладению программного материала в младшем школьном возрасте.

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

В настоящее время одним из наиболее частых нарушений речи среди детей младшего школьного возраста является общее недоразвитие речи. Под этим понятием понимается нарушение формирования всех компонентов речевой системы, которое относится к звуковой и смысловой сторонам речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом.

Психолого-педагогические особенности детей с общим недоразвитием речи представлены в трудах таких специалистов как Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, А. Н. Ефименкова, И. Т. Власенко, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Ю. Ф. Гаркуша, В. И. Коржевина и др.

В своей работе Р. Е. Левина выделила три уровня общего недоразвития речи, т. е. системного нарушения всех сторон речевой системы при сохранном слухе и интеллекте. Первые два характеризуют глубокие степени нарушения речи, а на третьем, более высоком уровне, у детей остаются лишь отдельные пробелы в развитии звуковой стороны речи, словарного запаса, грамматического строя [25]. Рассмотрим подробнее особенности 3 уровня

общего недоразвития речи.

Третий уровень характеризуется тем, что обиходная речь детей оказывается более или менее развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет, имеются лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя. Отчетливо выступают недостатки чтения и письма. В устной речи детей, находящихся на третьем уровне речевого развития, обнаруживаются отдельные аграмматичные фразы, неправильное или неточное употребление некоторых слов, фонетические и фонематические нарушения менее разнообразны, чем у детей, находящихся на первом или втором уровне развития речи.

Следовательно, учебный материал для обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи данного уровня воспринимается слабо, степень его усвоения, несмотря на внешнюю сформированность речи, очень низкая.

Т. Б. Филичева в своей работе выделяет еще и *четвёртый уровень* общего недоразвития речи, характеризующийся лёгкими лексико-грамматическими нарушениями, которые затрудняют овладение детьми письменной речью в начале школьного обучения [41].

У детей с четвёртым уровнем в речи встречаются отдельные нарушения слоговой структуры слов и звуконаполняемости. Преобладают элизии, и только в единичных случаях – пропуски слогов. Также отмечаются парафазии, чаще – перестановка звуков, реже слогов; незначительный процент – персеверации и добавления слогов и звуков. Незаконченность формирования звуковой структуры, смешение звуков характеризуют недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем. Эта особенность является важным показателем еще не закончившегося до конца процесса фонемообразования.

Несмотря на разнообразный словарь, отсутствуют слова, обозначающие названия некоторых животных, растений, профессий и т. д. При обозначении признаков предметов используются типовые, исходные названия.

У младших школьников меняется восприятие своего места в системе отношений. Меняются интересы, ценности ребенка, т. е. весь его уклад жизни. Он оказывается на границе нового возрастного периода. С физиологической точки зрения – это время физического роста, когда дети быстро тянутся вверх, наблюдается дисгармония, которая опережает психическое развитие ребёнка.

Психолог, специалист в области возрастной психологии В. С. Мухина считает, что младший школьный возраст определяется не только важным внешним обстоятельством в жизни ребёнка – поступлением в школу, но и постоянными обязанностями, связанными с учебной деятельностью, при переходе ребёнка в новую систему отношений с окружающими его людьми [29].

В связи с этим значительно возрастает роль речи, как и познания ребёнком окружающего мира, так и в развитии общения, разных видов детской деятельности.

В работе Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской отмечается, что в некоторых случаях, у детей с различными формами речевых нарушений, имеются определенные психологические (психолого-педагогические, патопсихологические) особенности, выделяется своеобразие формирования личности [43].

У многих детей с общим недоразвитием речи выявляется общая соматическая ослабленность, а также отмечается отставание в развитии двигательной сферы, особенно это проявляется при воспроизведении движения по словесной инструкции.

Дети имеют отставание в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, пропускают его части. Отмечается недостаточность развитости мелкой моторики, а именно недостаточная координация пальцев, общая замедленность движений, застревание в одной позе.

Е. Ф. Собонович, А. Ф. Чернопольская, Л. В. Мелехова отмечают у детей с общим недоразвитием речи неточность, слабость движений органов

артикуляционного аппарата, их быструю истощаемость [36].

По данным исследований Р. И. Лалаевой и Н. А. Никашиной патологии мозговых систем оформляют не только картину речевого недоразвития, но и всю психическую деятельность ребёнка, что способствует затруднению его контакта с окружающими, возникновению частых реакций негативизма, склонности к образованию стереотипий, отрицательного отношения к новому, трудностей при переключении с одного вида деятельности на другой, медлительности всех психических процессов, скованности и неловкости моторики [30].

Общее недоразвитие речи оказывает отрицательное влияние на развитие звукового, зрительного и тактильного восприятия. У обучающихся с общим недоразвитием речи они развиты гораздо хуже. Дети испытывают трудности при обследовании предметов, выделения нужных свойств, а главное – в обозначении этих свойств словом. Обучающие со значительными усилиями подбирают названия цветов, геометрических фигур, им сложно ориентироваться в пространственных и временных отношениях, далеко не всегда используют те возможности восприятия, которыми обладают [13].

Речевое нарушение сказывается и на личности ребёнка, его восприятии самого себя. Обучающихся отличает критичность к речевой недостаточности. Фиксируясь на дефекте, ребёнок чувствует свою неполноценность, ущемленность, а это, в свою очередь, влияет на его социальную адаптацию, делает специфическим его отношение к сверстникам, к оценкам взрослых. В общении дети данной категории обычно не проявляют инициативы. У них отмечаются нарушения межличностной коммуникации, проявляющиеся в незрелости мотивационно-потребностной сферы. Это создает серьёзные проблемы на пути их развития и обучения [41].

Важную роль в личностном развитии младших школьников играет и то, как обучающиеся видят и воспринимают взрослых. В этот период дети выбирают для себя объект подражания, стремятся быть похожими на них.

Аффективно-волевая сфера характеризуется недостаточной

психической активностью. У обучающихся наблюдается либо повышенная возбудимость или неустойчивость внимания, либо, наоборот, крайняя медлительность и вялость [43].

Исследования функции внимания показывают, что обучающиеся с общим недоразвитием речи быстро устают, для них необходимо побуждение со стороны учителя. Внимание неустойчиво, возможности его распределения ограничены. При решении задания дети затрудняются в выборе продуктивных способов действий и совершают ошибки на протяжении всей работы [43].

На фоне относительно сохранной смысловой и логической памяти, вербальная память снижена. Обучающиеся забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. Страдает продуктивность запоминания [9].

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливают специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением [43].

К еще одной из возрастных особенностей данного возраста можно добавить низкий уровень сформированности воли. Это проявляется при неудачах, когда ребёнок готов прекратить попытки добиваться намеченной цели. В связи с этим может наблюдаться упрямство и капризность.

Описанные процессы – внимание, память, мышление являются немаловажной основой для готовности к школе, а в дальнейшем успешному обучению младшего школьника. Таким образом, стоит отметить, что у детей младшего школьного возраста преобладают потребности реализации себя как субъекта общества. И именно в младшем школьном возрасте за четыре года обучения происходит развитие многих существенных черт личности, в том числе и мышления, памяти, внимания и др.

Из всего вышеперечисленного можно сделать вывод, что у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи обнаруживается особое состояние нервной системы. Недостаточно сформированы сенсорная, интеллектуальная и аффективно-волевая сферы. Учебный материал дети воспринимаю слабо, степень его усвоения низкая.

Далее охарактеризуем фонематическую сторону речи детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

1.3. Характеристика фонематической стороны речи младших школьников с общим недоразвитием речи

Для полноценного овладения грамотой необходимо правильно не только слушать и произносить отдельные звуки и слова, но и знать звуко-слоговую структуру, уметь анализировать отдельные звуки в составе слова, определять последовательность и место звуков в слове. Все необходимые навыки необходимы ребёнку для усвоения в младшем школьном возрасте чтения и письма. Ведь дети данного возраста, имеющие общее недоразвитие речи, вследствие недостаточности фонематических процессов, не могут полноценно осуществить звуковой анализ, поэтому в дальнейшем имеют затруднения при овладении чтением и допускают грубые ошибки на письме, что является причиной их неуспеваемости.

Т. А. Ткаченко при исследовании особенностей фонематических функций у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи выявила три основные степени нарушения – легкую, среднюю и тяжёлую.

Легкая степень характеризуется недостаточным дифференцированием и нарушением анализа только звуков, которые ребёнку сложно произносить.

Средняя степень включает в себя нарушения дифференциации достаточно большого числа фонетически различных звуков при их сохранной артикуляции в устной речи.

Тяжёлая степень предполагает неразличение звуков в составе слова,

неумение определять их последовательность и место в слове, выделить на фоне других звуков.

Перечисленные нарушения по-разному влияют на речевую деятельность ребёнка: более легкие формы влияют только на отдельные звуки, при этом смысл высказывания остается сохранным. Более тяжёлые формы приводят к искажению и неразличению звуков, как следствие – существенно затрудняют понимание высказывания [37].

Дети с общим недоразвитием речи, в соответствии с исследованиями Р. Е. Левиной, плохо различают шипящие, свистящие и сонорные группы звуков, когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. Таким образом, дети не способны провести элементарный звуковой анализ – выделение звука среди ряда других, называние слова на заданный звук и др. [25].

В ходе экспериментального исследования Г. В. Бабина и Н. А. Грассе выделили характерные особенности владения навыками фонематического анализа и синтеза у детей с общим недоразвитием речи. В частности, авторы выявили закономерность целого ряда стойких специфических нарушений, которые выражаются:

- в пропусках гласных звуков в словах с различным слоговым составом;
- в пропусках одной или нескольких безударных гласных в начале или в середине многосложного слова;
- в пропуске безударной гласной в позиции после фрикативных согласных и аффрикатах;
- в пропуске целых слогов;
- во включении в состав слова лишних звуков;
- в перестановке звуков;
- в перестановке слогов;
- в сочетании двух видов нарушений: пропуска и одновременно добавления лишних звуков [2].

Л. С. Заркенова утверждает, что нарушение фонематических процессов

у детей с общим недоразвитием речи может стать причиной появления дисграфии, в первую очередь артикуляторно-акустической дисграфии, а также дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза [15].

В процессе изучения детей данной категории Р. И. Лалаева отметила, что у таких детей могут возникнуть сложности с чтением, поскольку у детей не сформированы представления о звукобуквенном составе слова. Поэтому Раиса Ивановна отдельно рассматривает фонематическую дислексию, связанную именно с недоразвитием фонематических процессов. В процессе чтения у ребёнка возникает определенный звуковой образ слова и отдельно слога и звука, но он, в силу речевого дефекта, не может данный образ распознать и поэтому читает, заменяя слова и искажая в них звуки. Сюда же можно отнести застревания, повторение одного и того же слога, пропуски, искажения и замены звуков.

По мнению О. Н. Жовницкой у детей с общим недоразвитием речи фонематические процессы формируются разными темпами, характер их нарушения тоже разный. В тяжелых случаях дети не способны даже разделить слово на отдельные звуки. Слова они воспринимают как единый и неделимый элемент [14].

И. Л. Калашникова считает, что дети с общим недоразвитием речи могут осуществить простые формы звукового анализа, но более сложные формы звукового анализа детям недоступны.

А. Н. Гвоздев отмечает у детей с общим недоразвитием речи скованность артикуляции, монотонную, невнятную речь, которые при фонематическом недоразвитии только усиливаются [10].

Выраженность нарушений фонематического слуха у детей данной категории сказывается на качестве звукового анализа. Фонематическое восприятие при этом у каждого ребёнка развивается индивидуально.

Стоит отметить, что у младших школьников с общим недоразвитием речи недостаточно сформированы слуховое восприятие и контроль. Из-за этого нарушается фонематический анализ слова: ребенок не различает

собственную неправильную речь и речь окружающих, что является притормаживанием процесса фонематического восприятия речи в целом.

Таким образом, недоразвитие фонематических функций у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи проявляется в недифференцированности фонематического восприятия, несформированности фонематических представлений, а также в неумении осуществлять операции фонематического анализа и синтеза. Нарушения фонематических функций могут иметь первичный или производный (вторичный) характер, негативно влиять на лексический и грамматический строй речи. Поэтому вовремя начатая коррекция данных функций имеет большое значение для обучения младших школьников с общим недоразвитием речи.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

1. Развитие всех фонематических функций в процессе онтогенеза проходит определенные стадии. Следовательно, если у ребёнка дошкольного возраста недостаточно сформированы компоненты фонематической системы, то это будет являться предпосылкой к проблемному овладению программного материала в младшем школьном возрасте.

2. У обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи обнаруживается недостаточность сформированности сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер. Учебный материал дети воспринимают слабо, степень его усвоения низкая.

3. Недоразвитие фонематических функций у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи проявляется в недифференцированности фонематического восприятия, несформированности фонематических представлений, а также в неумении осуществлять операции фонематического анализа и синтеза. Таким образом, речь детей характеризуется стойкими специфическими нарушениями, описанными выше.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО ИЗУЧЕНИЮ СОСТОЯНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Основные принципы, организация и методика констатирующего эксперимента

На основании изученного теоретического материала по проблеме исследования была определена цель констатирующего эксперимента – выявить уровень сформированности фонематической стороны речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Для достижения данной цели были поставлены следующие задачи:

- 1) подобрать методики для выявления уровня сформированности фонематической стороны речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи;
- 2) организовать и провести констатирующий эксперимент;
- 3) проанализировать результаты эксперимента и выявить фонематические нарушения у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи.

Ведущие общедидактические принципы в логопедическом обследовании при анализе речевых нарушений были сформулированы Левиной Розой Евгеньевной. Ею было выделено три принципа: принцип развития, принцип системного подхода и принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребёнка.

В принципе развития можно выделить две стороны.

1. Выделение в процессе логопедической работы задач и проблем, которые находятся в зоне ближайшей развития ребёнка.
2. Эволюционно-динамический анализ возникновения дефекта. Это

значит, что необходимо оценить не только непосредственные результаты первичного дефекта, но и его влияние на формирование речевых и познавательных функций.

Использование принципа развития позволяет выделить первичные и вторичные нарушения развития. С его помощью мы можем выделить симптоматику речевой патологии, определить клиническую форму речевой патологии.

Принцип системного подхода предполагает изучение системного строения и системного взаимодействия различных компонентов речи: звуковой стороны, лексико-грамматического строя и фонематических процессов. Принцип системного подхода в анализе речевых нарушений обоснован системным взаимодействием между различными компонентами языка, так и нейрофизиологическими данными о формировании функциональной речевой системы. Данный принцип позволяет вовремя обнаружить осложнения в формировании тех или иных сторон речи, а также определить методы предупреждения и преодоления речевых нарушений.

Третий принцип анализа речевых нарушений – принцип взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребёнка. Он помогает определить пути воздействия на психические процессы, которые участвуют в образовании речевого дефекта и позволяет воздействовать на те или иные психические процессы, мешающие нормальному функционированию речевой деятельности [25].

Из всего вышперечисленного можно сделать вывод, что огромное значение имеет именно комплексный всесторонний анализ речевых нарушений для понимания структуры дефекта различных речевых расстройств, их диагностики, системы предупреждения и преодоления.

Местом проведения констатирующего эксперимента является Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Средняя школа №3» г. Красноуфимск. В исследовании участвовало 5 обучающихся младшего школьного возраста (1 класс).

В ходе работы были использованы основные разделы речевой карты Н. М. Трубниковой [38], альбом для логопедов О. Б. Иншаковой [17]. Было организовано тщательное логопедическое обследование 5 обучающихся 1 класса. Оно состояло из нескольких этапов.

1. Подготовительный этап. Он включает в себя подготовку речевого и наглядного материала.

2. Основной этап. Организация непосредственного обследования детей. На каждого ребенка отводилось по две встречи, длительностью в 30 минут.

3. Заключительный этап. Данный этап предполагает проведение качественного и количественного анализа полученных результатов, выявления фонематических нарушений, обосновывающих направление и содержание коррекционной работы.

Как уже отмечалось выше, для выявления структуры дефекта речи у испытуемых мы использовали речевую карту Н. М. Трубниковой. Нами было проведено обследование по следующим разделам:

1. Обследование моторной сферы (общая, пальцевая, лицевая и артикуляционная моторика).

2. Обследования состояния органов артикуляции.

3. Обследование фонетической стороны речи.

4. Обследование слоговой структуры слова.

5. Обследование фонематического слуха.

6. Обследование фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза.

7. Обследование активного и пассивного словаря.

8. Обследование грамматического строя.

9. Частичное обследование чтения и письма (на основании уже изученных букв).

В ходе логопедического обследования на каждого ребёнка составляется речевая карта, в которую записываются все полученные результаты, составляется логопедическое заключение и план коррекционной работы.

Исходя из темы нашего исследования, особое внимание мы уделили обследованию фонематической стороны речи.

Для обследования *фонематического слуха* детям были предложены следующие задания:

1. Узнавание фонем. Детям предлагается поднять руку, если они услышат определённый звук среди других звуков, слогов, слов, которые нарушены в их произношении.

2. Различение фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам на материале звуков, представленных в речевой карте (на материале отдельных звуков, слогов, слов-паронимов). Исследуемым предлагается поднять руку, когда они услышат одинаковые звуки.

Обследование *фонематического восприятия*. Детям предлагается выделить гласные и согласные звуки в начале, в середине, в конце предлагаемых логопедом слов.

Обследование звуко-слового анализа. Данное обследование включает в себя определение количества звуков в слове, последовательности звуков в слове, места звука в слове, количества слогов в слове. Также детям нужно самостоятельно придумать слова, состоящие из определённого количества звуков, слогов.

Обследование звуко-слового синтеза построено на основе выполнения следующих заданий: переставить звуки, чтобы получилось новое слово, переставить слоги, чтобы получилось новое слово, добавить звук, чтобы получилось новое слово, добавить слог, чтобы получилось новое слово.

Далее подробно опишем результаты констатирующего эксперимента.

2.2. Анализ результатов логопедического обследования фонематической стороны речи у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

Для предоставления результатов обследования в количественном плане,

все проводимые пробы оценивались в соответствии с 5-бальной системой оценивания, где:

1 балл – невыполнение предлагаемых проб;

2 балла – выполнение проб только с помощью взрослого и с большим количеством ошибок;

3 балла – выполнение проб с большим количеством ошибок, но без помощи взрослого;

4 балла – выполнение проб с незначительным количеством ошибок и без помощи взрослого;

5 баллов – самостоятельное и правильное выполнение проб без помощи взрослого.

Так, за выполнение одного раздела обследования младший школьник получил от 1 до 5 баллов, после чего все полученные баллы суммировались.

На начальном этапе обследования было проведено изучение анамнестических данных испытуемых.

Далее было проведено обследование общей моторики. Моторная сфера обследовалась по следующим направлениям:

- общая моторика;
- мелкая моторика пальцев рук;
- мимическая моторика;
- артикуляционная моторика.

При обследовании общей моторики исследовалась статика, динамика, ритмическое чувство. Артём затрудняется держать равновесие с закрытыми глазами, выполнять сложный ритмический рисунок. У Софии возникли трудности при выполнении первой пробы, даже после повторного выполнения упражнения. Глеб, также как и Артём, затрудняется выполнять упражнения с закрытыми глазами, упражнения со сложным ритмическим рисунком. У Ольги нарушено равновесие и координация движений. Возникли сложности с повторением ритмического рисунка. Обследование Сергея показало, что ребенок повторяет движения с ошибками, нарушены пространственные

представления, ритмический рисунок также выполнен с ошибками.

Результаты выполнения проб по статике и динамике получились следующими: у всех обучающихся отмечается нарушение общей моторики (см. Приложение 2, Таблица 1).

Обследование мелкой моторики говорит нам о том, что у Артёма, Сони и Глеба мелкая моторика пальцев рук не нарушена, за исключением низкой концентрации внимания. У Ольги и Сергея выявлено нарушение координации. Все упражнения были выполнены в медленном темпе.

По результатам обследования мелкой моторики пальцев рук можно сделать следующий вывод: у большинства обследуемых мелкая моторика не нарушена, но есть обучающиеся, кому задания давались с трудом (см. Приложение 2, Таблица 2).

Говоря о мимической моторике, стоит отметить, что у всех обучающихся, кроме Ольги, выявлены нарушения. У Артёма, Сони, Глеба, Сергея при выполнении одного действия подключаются другие мышцы лица. Данным обучающимся проще воспроизвести движение по образцу, словесная инструкция даётся тяжело. Ольга выполнила упражнения на достаточном уровне, но стоит отметить, что нарушено качество движения мышц глаз и щек (см. Приложение 2, Таблица 3).

У Андрея и Глеба анатомическое строение органов артикуляционного аппарата без патологий, за исключением незначительной асимметрии губ. У Сергея отмечается укороченная уздечка, неправильная форма зубов. У Сони и Ольги строение органов артикуляционного аппарата без нарушений.

Обобщая результаты, можно сказать, что у большинства обучающихся анатомическое строение органов артикуляции соответствует норме, за исключением незначительных нарушений.

Обследование моторики артикуляционного аппарата показало, что Артём и Глеб испытывают трудности только при удержании губ «в улыбке», тем самым динамическая организация губ нарушена. Соня испытывает трудности при удержании губ «трубочкой», многие упражнения

выполняются с широким языком. У Ольги выявлены незначительные нарушения двигательной функции губ. Сергей выполнил все упражнения, кроме упражнения «хоботок», также нарушена двигательная функция языка.

Таким образом, можно сделать вывод, что у всех младших школьников наблюдаются нарушения моторики артикуляционного аппарата, каждый из обучающихся допустил ошибки в той или иной пробе (см. Приложение 2, Таблица 4).

Далее была обследована фонетическая сторона речи у обучающихся, звукопроизношение (см. Приложение 2, Таблица 5).

На основании анализа речевой карты Артёма были сделаны следующие выводы: нарушения произношения есть в виде замены следующих звуков – [б] на [п], [г] на [к], [г'] на [к']. У Софии есть нарушения произношения в виде смешения следующих звуков – [л] и [р]. Также есть и нарушения у Ольги: замена звуков [с] на [с'], не всегда улавливается разница между произношением твердых и мягких согласных звуков. Анализ речевой карты Сергея показал, что обучающийся заменяет следующие звуки: [з] на [с], [р] на [л], [д] на [т]. Наибольшее количество нарушений звукопроизношения отмечается у Глеба: замена звуков [р], [з], [б], [д] на их глухие пары (аналогично с мягкими парами), а также замена [ш] на [с], [ж] на [з], [ч] на [т].

На основании результатов обследования звукопроизношения можно сделать вывод, что все обучающиеся имеют нарушения фонетической стороны речи, чаще всего встречается тип нарушения – замена.

Обследование просодической стороны речи проводилось по следующим направлениям:

- мелодико-интонационная сторона речи;
- темпо-ритмическая сторона речи;
- неречевое и речевое дыхание.

У Артёма отмечается нарушение воспроизведения силы голоса, интонации. Также есть нарушения при воспроизведении побудительного и восклицательного предложения. Способность различать тембр, тон голоса

сохранны. Отмечается нарушение способности менять темп речи, способности восприятия и воспроизведения ритмического рисунка на зрительной опоре. Сохранными оказались способность различать темп речи, способность воспроизводить ритмический рисунок при произношении слогов. Речевое и неречевое дыхание в норме. Такие же результаты отмечаются у Софии и Глеба. При выполнении упражнений у Ольги и Сергей были выявлены нарушения возможностей модуляции голоса – повышение и понижении голоса. При повторении ритмического рисунка у Сергея были выявлены ошибки.

Так, у всех младших школьников наблюдаются нарушения просодической стороны речи, как общие, так и индивидуальные для каждого ребенка (см. Приложение 2, Таблица 6).

Обследование слоговой структуры слова показало, что у Артёма и Глеба ошибки не встречались, за исключением незначительных в односложных словах со стечением согласных. Скорее всего ошибки были допущены из-за утомляемости. У Софии, Ольги и Сергея трудностей не возникло.

По результатам обследования слоговой структуры слова можно сделать вывод, что нарушения встречались лишь у некоторых обучающихся по причине утомляемости (см. Приложение 2, Таблица 7).

Следующим направлением обследования стало изучение состояния фонематического слуха. Результаты обследования получились следующими: все обучающиеся дифференцируют гласные звуки среди других звуков, слогов, слов. Звуки, произношение которых у Артёма и Глеба нарушены, дети не дифференцирует как среди других звуков, так и среди слогов и слов. Также у Артёма отмечается нарушение парных по звонкости/глухости звуков, а у Глеба – нарушение сонорных звуков, шипящих и свистящих звуков, звонких и глухих звуков. София не дифференцирует звуки, которые у нее нарушены, только в словах. Других нарушений фонематического слуха не выявлено. У Ольги выявлено нарушение восприятия сонорных звуков. Твёрдые звуки смягчает. Анализ обследования фонематического слуха

у Сергея показал нарушение понимания близких по акустическим и артикуляционным признакам фонем.

Обследование фонематического слуха показало, что у всех обучающихся имеются различные отклонения от нормы. Можно выделить несколько типичных для всех обучающихся ошибок: низкий уровень дифференциации звуков, которые нарушены у ребёнка, нарушение сонорных звуков, смягчение согласных звуков.

Также дадим характеристику результатов обследования фонематического восприятия и звуко-слогового анализа и синтеза. У Артёма выявлены нарушения, в частности, при работе с двух – и трехсоставными словами. Также обучающийся затрудняется составлять самостоятельно слова из 3, 4 и 5 звуков. Многие задания не смог выполнить из-за непонимания инструкции. У Софии также имеются нарушения звуко-слогового анализа: есть нарушения при работе с определением количества звуков в слове, определения последовательности звуков в многосложных словах. Также нарушено восприятие количества слогов в словах. Общий темп работы медленный. Результаты обследования данного направления у Глеба получились следующими: при работе с двух – и трех составными слогами, ребенок не справляется с заданием или выполняет его с ошибками. Отмечаются некоторые нарушения словообразования: безошибочно придумал слова из 3 звуков, но не смог придумать слова с 4 и 5 звуками. В последнем задании не понял принципа. У Ольги фонематическое восприятие, в целом, не нарушено, но были ошибки при обследовании звуко-слогового анализа: при перестановке звуков, для получения нового слова, были допущены ошибки. У Сергея при выполнении упражнений были выявлено нарушение фонематического восприятия: умение определять количество звуков в слове.

Таким образом, можно сделать вывод, что наиболее трудно дались упражнения Артёму и Глебу. У данных обучающихся самые низкие баллы из всех обследуемых младших школьников. Остальные обучающие выполнили задания частично и с ошибками. Наиболее успешно все пробы выполнила

София – её средний балл 4,5 (см. Приложение 2, Таблица 8).

Проведённое обследование можно также представить в виде сводной таблицы, где отражены основные нарушения по каждому из направлений (см. Таблица 1).

Таблица 1

***Сводная таблица по результатам логопедического обследования
неречевых и речевых функций у младших школьников (констатирующий
эксперимент)***

| Имя | Общая моторика | Мелкая моторика | Артикуляционная и мимическая | Звукопроизношение | Просодика | Слоговая структура слова | Фонематические процессы |
|------------|-----------------------|------------------------|-------------------------------------|--------------------------|------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| Артём | 4,3 | 4,5 | 4,3 | 3 | 4 | 4,5 | 3,1 |
| София | 4,1 | 4,5 | 3,6 | 4 | 4,5 | 5 | 4,5 |
| Глеб | 4 | 4,5 | 4,4 | 1 | 4 | 4,5 | 2,2 |
| Ольга | 4,1 | 4 | 4,6 | 4 | 4,8 | 5 | 3,8 |
| Сергей | 3,8 | 3,5 | 4,4 | 2 | 4,8 | 5 | 3,8 |

Также нами представлены общие результаты обследования в виде диаграммы, в которой наглядно можно проследить, какие из направлений неречевых и речевых функций наиболее нарушены (см. рис. 1).

На основании представленной ниже диаграммы можно сделать вывод, что наиболее нарушены функции фонематических процессов – фонематический слух и фонематическое восприятие. По данным направлениям обучающиеся младшего школьного возраста набрали наименьшее количество баллов. Следовательно, особое внимание в коррекционном процессе с данными обучающимися стоит обратить на развитие фонематических процессов.

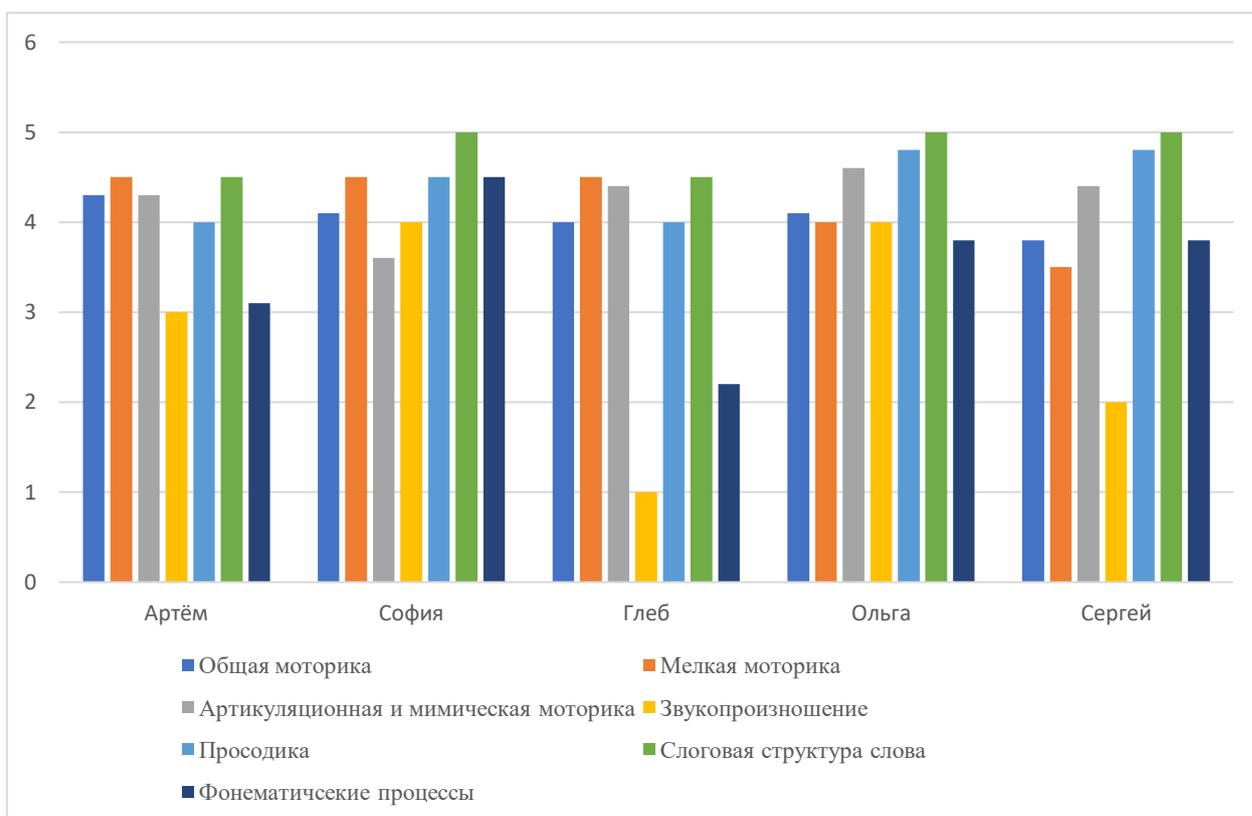


Рис. 1. Сводные данные по результатам логопедического обследования неречевых и речевых функций у младших школьников (констатирующий эксперимент)

На основании представленной выше диаграммы можно сделать вывод, что наиболее нарушены функции фонематических процессов. По данным направлениям обучающиеся набрали наименьшее количество баллов. Следовательно, особое внимание в коррекционном процессе стоит обратить на развитие фонематических процессов.

Далее было проведено обследование лексико-грамматической стороны речи у обучающихся младшего школьного возраста. У всех обучающихся выявлены нарушения в разных направлениях лексики и грамматики. Данное обследование проводилось в целях подтверждения логопедического заключения, таким образом, не считаем необходимым подробно описывать результаты обследования лексико-грамматической стороны речи.

Обследования чтения и письма проходило в первые недели изучения обучающимися гласных букв А, О, У. Таким образом, удалось взять пробы

только на материале изученных букв. Результаты у всех исследуемых положительные: дети верно называют и распознают изученные буквы, способны записать данные буквы под диктовку.

Из всего вышесказанного можно сделать общий вывод: результаты обследования подтвердили *логопедическое заключение* у всех исследуемых: общее недоразвитие речи III уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии. Особое внимание мы уделили результатам обследования фонематической стороны речи. У всех обследуемых младших школьников имеются нарушения фонематических процессов. Сюда относится фонематический слух, фонематическое восприятие, звуко-слоговой анализ и синтез. Таким образом, для всех младших школьников необходимо включать в процесс коррекционной работы специальные игры и упражнения, направленные на развитие фонематических процессов.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

1. На основании темы выпускной квалификационной работы, рассмотрения теоретических аспектов речевого развития детей младшего школьного возраста было проведено логопедическое обследование. В обследовании принимало участие 5 обучающихся 1 класса. Было изучено состояние общей моторики, мелкой моторики, мимической и артикуляционной моторики, звукопроизношения, фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи, чтения и письма.

2. Результаты обследования подтвердили логопедическое заключение: общее недоразвитие речи III уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии.

3. Успешное овладение грамотой и письмом в дальнейшем напрямую зависит от сформированности у обучающихся фонематических процессов. Таким образом, считаем необходимым составить комплекс мероприятий, направленных на формирование фонематических процессов у младших школьников с общим недоразвитием речи.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Основные принципы, цели, задачи, этапы и методики логопедической работы по преодолению фонематических нарушений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи

Вопросами коррекционной работы с обучающимися с общим недоразвитием речи занимались такие исследователи, как Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Г. В. Чиркина, Г. А. Каше, Т. Б. Филичева, Л. Ф. Спирина и многие другие. Несомненно, к коррекции общего недоразвития речи относятся вопросы развития фонематических процессов у данной категории обучающихся, которыми занимались Т. Б. Филичева, А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Г. В. Чиркина и другие. Данные авторы обращали особое внимание на развитие фонематических процессов в коррекционной работе с обучающимися с общим недоразвитием речи.

На основании изученной научной и научно-методической литературы, а также по полученным результатам проведённого констатирующего эксперимента, нами были выделены основные принципы коррекционной работы по формированию фонематических процессов у младших школьников с общим недоразвитием речи.

Общедидактические принципы, такие как принцип доступности, наглядности, принцип индивидуального подхода.

Специфические принципы, среди которых отметим следующие:

- принцип комплексности. Данный принцип подразумевает учет связи речевых и неречевых нарушений, проведение анализа медицинской, педагогической и логопедической документации, проведение логопедического обследования, а также подразумевает единый подход

к методической работе и логопедом, и педагогом класса, в котором обучается ребёнок;

- принцип системности и учета структуры речевого дефекта. Развитие речи и её коррекция невозможна без полноценного воздействия на все структурные компоненты речи;

- онтогенетический принцип. Данный принцип учитывает последовательность формирования и развития основных компонентов речи, а также формирование разных видов деятельности обучающихся в онтогенезе;

- деятельностный подход. Данный принцип подразумевает учет ведущей деятельности, а также разнообразие в выборе содержания логопедической работы.

Эффективность логопедической работы зависит от соблюдения принципов, описанных выше.

Целью данной логопедической работы является коррекционный процесс, направленный на формирование фонематических процессов у обследованных младших школьников с общим недоразвитием речи.

Для достижения цели нами были поставлены следующие задачи:

1. Провести анализ литературы по проблеме исследования.
2. Подобрать коррекционные упражнения и игры, которые будут соответствовать каждому этапу логопедической работы.
3. Апробировать подобранные упражнения и игры в логопедической работе с младшими школьниками.

Процесс коррекционной работы, направленный на формирование фонематических процессов у младших школьников с общим недоразвитием речи, должен основываться с учетом особенностей речевых нарушений, а также с учетом возрастных особенностей испытуемых. Логопедическая работа предполагает проведение индивидуальных и подгрупповых занятий.

Индивидуальные занятия направлены на нормализацию мышечного тонуса, формирование артикуляционных структур нарушенных звуков, их постановку, развитие фонематического слуха и восприятия.

Подгрупповые занятия также направлены на совершенствование функций артикуляционного аппарата, а также на дальнейшую автоматизацию и дифференциацию поставленных звуков, развитие фонематических процессов.

Логопедическая работа по становлению фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи проходит в несколько этапов:

1 этап. Подготовительный. На данном этапе ведется работа по формированию положительного настроения на занятия, по развитию артикуляционного аппарата обучающихся, а также по развитию слухового восприятия, внимания и памяти.

Другими словами, работа подготовительного этапа направлена на благоприятную установку на будущую логопедическую работу, развитие высших психических функций.

2 этап. Основной. Данный этап предполагает работу по развитию всех сторон речи, а конкретно, по тем нарушениям, которые были выявлены у детей в процессе логопедического обследования.

Коррекционная работа на данном этапе начинается с моторной сферы. Развитие моторной сферы содержит в себе задания по развитию общей, мелкой, мимической моторики, дыхательной и речевой гимнастики. Особое внимание стоит уделять артикуляционной гимнастике, как средству устранения специфических нарушений, связанных с диагнозом – дизартрия.

Также, одним из важных составляющих видов коррекционной работы на данном этапе, является коррекция звукопроизношения – это постановка, автоматизация и дифференциация звуков. Важно научить детей самостоятельно контролировать произношение звуков.

Затрагивая тему нашего исследования, стоит отметить необходимость коррекционной работы на данном этапе по формированию фонематических процессов.

Говоря об общем недоразвитии речи, коррекционная работа на основном

этапе включает в себя развитие лексической и грамматической стороны речи.

3 этап. Заключительный. Сюда можно отнести выполнение обучающимися различных заданий, в том числе письменных. На данном этапе, в рамках нашего исследования, целесообразно провести контрольный эксперимент, в целях наблюдения динамики по всем направлениям логопедической работы.

Составление комплекса логопедической работы по формированию фонематических процессов у обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи осуществляется не только поэтапно, но и с помощью описанных ниже методов.

1. Игровые. Игровые методы и приёмы вызывают у детей положительные эмоции, повышенный интерес, помогают концентрировать внимание на задаче. Так как дети только стали первоклассниками, считаем, что игровые методы и приёмы будут эффективны в коррекционной работе.

2. Практические. Ведущим практическим методом являлось упражнение.

3. Наглядные. В качестве наглядных методов нами использовались демонстрация и наблюдение наглядных пособий, использование презентаций и интерактивных заданий.

4. Словесные.

Формирующий эксперимент проходил на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Средняя школа №3» г. Красноуфимск в течение 3 месяцев: со 2 октября по 22 декабря 2023 года. В этот период было проведено 44 занятия в индивидуальной и подгрупповой форме. Коррекционная работа проводилась 2 раза в неделю по 30-35 минут каждое.

Далее подробно рассмотрим содержание логопедической работы по формированию фонематических процессов у обследуемых младших школьников с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования.

3.2. Содержание логопедической работы по преодолению фонематических нарушений у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи в условиях инклюзивного образования

На основании полученных данных в ходе констатирующего эксперимента и изучения научно-методической литературы нами было разработано содержание коррекционной работы. Для реализации нами были подобраны различные дидактические игры и упражнения, направленные на решение поставленных задач. Таким образом на каждого ребёнка были составлены перспективные планы с учетом речевых и неречевых индивидуальных функций. Со всеми индивидуальными планами можно ознакомиться в Приложении 3.

Рассмотрим содержание логопедической работы по коррекции фонематических нарушений у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня в соответствии с этапами, представленными в параграфе 3.1.

Исследование моторной сферы показало, что у всех обучающихся имеются нарушения статической и динамической координации движений общей моторики, ритмического чувства, двигательных функций языка. Также, у некоторых обучающихся нарушена мелкая и мимическая моторика. Следовательно, в каждое логопедическое занятие, как фронтальное, так и индивидуальное, были включены упражнения на развитие моторики обучающихся.

Комплексное воздействие на развитие и моторной сферы, и чувства ритма может оказать включение в логопедические занятия логоритмических упражнений. Нами были выбраны и использованы упражнения из учебно-методического пособия автора Е. В. Каракуловой «Коррекционная фонологоритмика» [19].

Ниже представим несколько упражнений на развитие общей моторики и темпо-ритмического чувства.

Упражнение «Маршрут автомобиля».

Коррекционно-развивающие задачи: формирование темпа и ритма движений, формирование умения ориентироваться в пространстве.

Материалы: ритмичная музыка, мольберт, мел, руль.

Инструкция: педагог на мольберте обозначает начальные и конечные точки маршрута, рисует маршрут движения автомобиля, дети цепочкой «едут» за водителем.

Упражнение «Туча».

Коррекционно-развивающие задачи: формирование умения выделять и соблюдать паузу, формировать у детей умение выполнять движения в соответствии с музыкально-ритмическим рисунком мелодии.

Материалы: ритмичная мелодия.

Инструкция: логопед произносит текст, дети поочередно ритмично ударяют ладонями по коленям, затем ударяют двумя руками, затем ударяют вскользь ладонью об ладонь.

Плакала большая туча:

- До чего я невезуча

Кап-кап-кап, кап-кап.

Горевала на крылечке,

На пригорке возле речки.

Кап-кап-кап, кап-кап.

Долго плакала у леса,

А потом совсем исчезла.

Кап-кап-кап, кап-кап.

Для развития мелкой моторики можно использовать упражнения с различными предметами (пластилин, клубок, бумага, крупа, конструктор), а также можно проводить пальчиковую гимнастику. Одним из основных способов развития мелкой моторики для младших школьников, которые мы использовали, это графические упражнения: штриховка, графические диктанты, «Покрой рыбку чешуей», «Дождик идёт» и другие.

Коррекционная работа по развитию мимической моторики проводилась

на занятиях в виде выполнения мимической гимнастики для разных мышц лица, показа различных эмоций в соответствии с темой и видом занятия.

Работу над артикуляционной моторикой мы проводили совместно с коррекцией звукопроизношения, которую рассмотрим ниже.

Коррекционная работа по звукопроизношению для *Артёма* будет состоять из следующих этапов:

- постановка звука [б] и его мягкой пары разными способами: по подражанию, от звука [п], на базе звука [у];

- постановка звука [г] и его мягкой пары разными способами: по подражанию, от звука [к].

- подготовка органов артикуляции к произношению данных звуков с помощью артикуляционной гимнастики (упражнения «Улыбка», «Заборчик», «Трубочка», «Хоботок»);

- закрепление артикуляционного уклада при произношении звуков [б], [п], [г], [к] и их мягких пар;

- автоматизация данных звуков на материале слогов, слов, предложений и текстов;

- дифференциация данных звуков на основании выявленного фонологического нарушения – замена, с помощью специальных игр и упражнений.

Коррекционная работа по звукопроизношению для *Софии* будет состоять из следующих этапов:

- подготовка органов артикуляции к произношению звуков [л], [р] с помощью артикуляционной гимнастики («Пароход гудит», «Индюк», «Качели», «Лошадка», «Маляр», «Барабан» и др.);

- закрепление артикуляционного уклада при произношении данных звуков;

- автоматизация данных звуков на материале слогов, слов, предложений и текстов;

- дифференциация данных звуков на основании выявленного

фонологического нарушения – смешение, с помощью специальных игр и упражнений.

Коррекционная работа по звукопроизношению для *Глеба* будет состоять из следующих этапов:

- постановка звука [з] и его мягкой пары разными способами: по подражанию, механическим способом, от звука [с], с помощью артикуляционных упражнений («Горочка», «Ветерок», «Замок», «Альпинист», «Непослушный язычок»);

- постановка звука [ш] и его мягкой пары разными способами: по подражанию, с помощью артикуляционной гимнастики («Широкий язычок», «Прячем конфетку», «Грибок», «Чашечка»), через звуки [с], [т], [р];

- постановка звука [ж] и его мягкой пары разными способами: по подражанию, от артикуляционной гимнастики, от звука [ш], механическим способом, с помощью артикуляционной гимнастики («Блинчик», «Маляр», «Вкусное варенье», «Парус»);

- постановка звука [р] и его мягкой пары разными способами: по подражанию, через дыхательную гимнастику, механическим способом, через звук [д], с помощью артикуляционной гимнастики («Лошадка», «Грибок», «Гармошка»);

- постановка звука [б] и его мягкой пары разными способами: по подражанию, от звука [п], на базе звука [у], с помощью артикуляционной гимнастики («Непослушный язычок», «Блинчик», «Шарик»);

- постановка звука [д] и его мягкой пары разными способами: по подражанию, от звука [т], от слога «ба», от звуков [б], [з] или [ж], с помощью артикуляционной гимнастики («Дудочка», «Ветерок», «Ручеек»);

- постановка звука [г] и его мягкой пары разными способами: по подражанию, от звука [к], с помощью артикуляционной гимнастики («Непослушный язычок», «Лопаточка», «Горка»);

- автоматизация поставленных звуков на материале слогов, слов, предложений и текстов;

- дифференциация данных звуков на основании выявленного фонологического нарушения – замена, с помощью специальных игр и упражнений.

Коррекционная работа по звукопроизношению для *Ольги* будет состоять из следующих этапов:

- подготовка органов артикуляции к произношению данных звуков с помощью артикуляционной гимнастики («Блинчик», «Часики», «Качели», «Конфетка»);

- закрепление артикуляционного уклада при произношении звуков [с], [с'];

- автоматизация данных звуков на материале слогов, слов, предложений и текстов;

- дифференциация данных звуков на основании выявленного фонологического нарушения – замена, с помощью специальных игр и упражнений.

Коррекционная работа по звукопроизношению для *Сергея* будет состоять из следующих этапов:

- постановка звука [з] и его мягкой пары разными способами: по подражанию, механическим способом, от звука [с], с помощью артикуляционных упражнений («Горочка», «Ветерок», «Замок», «Альпинист», «Непослушный язычок»);

- постановка звука [р] и его мягкой пары разными способами: по подражанию, через дыхательную гимнастику, механическим способом, через звук [д], с помощью артикуляционной гимнастики («Лошадка», «Грибок», «Гармошка»);

- постановка звука [д] и его мягкой пары разными способами: по подражанию, от звука [т], от слога «ба», от звуков [б], [з] или [ж], с помощью артикуляционной гимнастики («Дудочка», «Ветерок», «Ручеек»);

- автоматизация данных звуков на материале слогов, слов, предложений и текстов;

- дифференциация данных звуков на основании выявленного фонологического нарушения – замена, с помощью специальных игр и упражнений.

В процессе работы над звукопроизношением можно проводить подгрупповые занятия по развитию фонематических процессов у обучающихся. Несомненно, упражнения по развитию фонематического слуха, восприятия можно проводить и на этапах постановки, автоматизации и дифференциации звуков.

Результаты логопедического обследования показали, что все обучающиеся испытывают трудности в узнавании и различении фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам. Таким образом, в процесс коррекционной работы важно включить специальные игры и упражнения по развитию фонематического слуха. Включать упражнения в занятия следует сначала на материале слогов, затем на материале слов, предложений и текстов.

Специальные игры и упражнения подбирались в соответствии с выявленными нарушениями у обследуемых обучающихся.

Опишем несколько игр и упражнений на развитие фонематического слуха.

Упражнение «Колокольчик-наушники».

Материал: карточки с изображением колокольчика и наушников.

Ход упражнения: ребенку выдаются карточки с изображением колокольчика и наушников. Логопед произносит слоги, слова. Если ребенок слышит звонкий звук, то поднимает карточку с колокольчиком, если глухой звук – карточку с наушниками.

Упражнение «Две корзинки».

Материал: карточки с изображениями различных предметов, две корзинки.

Ход упражнения: ребенку предлагается разделить карточки с изображениями в две корзинки в соответствии с определёнными звуками.

Так, например, на занятии с Софией, девочке нужно было разложить карточки в две группы, со звуком [л] и со звуком [р].

Упражнение «Найди общий звук».

Ход упражнения: логопед просит обучающегося внимательно прослушать цепочку слов и обозначить среди этих слов общий звук. Задание можно усложнить, дав задание, посчитать количество услышанных звуков.

Помимо фонематического слуха, у многих обучающихся были выявлены нарушения фонематического восприятия, а именно навыки звуко-слогового синтеза и анализа. Таким образом, необходимо включать в занятия упражнения на формирование умения определять количество, последовательность, место звуков в слове, умения составлять слова из предложенных звуков и слогов.

Специальные игры и упражнения подбирались в соответствии с выявленными нарушениями у обследуемых обучающихся.

Опишем несколько игр и упражнений на развитие фонематического восприятия.

Игра «Живые буквы».

Коррекционно-развивающая задача: формирование умения составлять слова из предложенных букв.

Материал: карточки с буквами, картинки.

Ход игры: на каждого ребенка прикрепляется буква. Логопед показывает картинку и называет слово. Детям необходимо составить названное слово, выстраиваясь в правильном порядке. Слова следует брать простые, без орфограмм.

Игра «Слова, слова, слова!».

Коррекционно-развивающая задача: формирование умения составлять слова из предложенных букв.

Ход игры: детям предлагается длинное слово, из букв которого им необходимо составить новые слова.

Игра «Замени звук».

Коррекционно-развивающая задача: формирование умения заменять звук в словах-паронимах в начале и в конце слова.

Ход игры: логопед называет обучающимся слова, в которых дети должны заменить первый или последний звук на заданный, произнеся новое слово. Например, клюв-ключ, враг-врач, мел-меч и другие.

Упражнение «Слушай и составляй».

Коррекционно-развивающая задача: формирование умения определять количество звуков, слогов в слове.

Ход упражнения: логопед отстукивает определённое количество раз и просит ребенка придумать слова с тем же количеством звуков или слогов (педагог заранее дает установку). Если ребенок затрудняется, логопед может повторить ритм или предложить отстукать его самостоятельно, после чего выполнить поставленную задачу. Данное упражнение мы провели в процессе коррекционной работы с Артёмом и Глебом.

С другими упражнениями по развитию фонематических процессов можно ознакомиться в Приложении 5.

В ходе логопедических занятий (индивидуальных и фронтальных) важно проводить коррекционную работу по развитию и совершенствованию лексико-грамматической стороны речи. На данном этапе целесообразно использовать упражнения (в том числе и письменные) по формированию умения понимать предложение, грамматические конструкции; по расширению пассивного и активного словаря; для развития навыков словообразования, словоизменения; по формированию умения составлять предложения и рассказы. В коррекционной работе по формированию лексико-грамматической стороны речи с обследуемыми младшими школьниками мы использовали игры и упражнения из сборника Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой «Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя)» [24].

Очень важно в процессе логопедической работы уделить внимание работе с родителями обучающихся, а также поддерживать тесную связь

с классным руководителем младших школьников. Такую работу можно организовать через проведение консультаций, выступления на родительских собраниях.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод: комплексная логопедическая работа по развитию всех компонентов речи способствует успешному обучению младших школьников в дальнейшем, в том числе и в условиях инклюзивного образования.

Затрагивая тему особенностей логопедической работы в условиях инклюзивного образования, можно отметить, что основной целью учителя-логопеда является создание условий, которые способствуют выявлению и устранению нарушений речи, а также последующему развитию устной и письменной речи, совершенствованию коммуникации обучающихся для успешного освоения образовательной программы [4].

В рамках инклюзивного образования логопедическая работа осуществляется также на логопедических занятиях. Для успешного результата целесообразно применять следующие методы и приемы:

- использование сигнальных карточек;
- использование презентаций к занятиям;
- использование картинного материала;
- использование кинезиологических упражнений.

К особенностям коррекционной работы в условиях инклюзивного образования можно отнести:

- дифференцированный подход;
- частый повтор упражнений;
- частая смена видов деятельности;
- дозировка и постепенное усложнение материала;
- умеренный темп работы;
- поддержание мотивации к занятиям.

Таким образом, деятельность учителя-логопеда в инклюзивном образовании играет важное значение, так как она направлена не только

на преодоление речевых нарушений у младших школьников, но и на их успешную адаптацию в образовательном пространстве.

Далее рассмотрим результаты контрольного эксперимента по определению эффективности проведённой логопедической работы.

3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов

По завершению логопедической работы нами был проведён контрольный эксперимент и анализ его результатов.

Цель контрольного эксперимента – определить эффективность проведённой коррекционной работы.

Для достижения поставленной цели нами были определены и реализованы следующие задачи:

- 1) провести повторную диагностику у обследуемых детей;
- 2) провести качественный и количественный анализ полученных результатов;
- 3) сравнить результаты констатирующего и контрольного экспериментов;
- 4) сформулировать выводы.

Содержание, процедура проведения диагностики, критерии оценивания остались те же, что и в ходе констатирующего эксперимента.

По результатам проведенного повторного эксперимента мы увидели, что некоторые из показателей у младших школьников улучшились.

Обследование общей моторики показало, что 100% обучающихся выполнили задания лучше. Артём, София и Глеб стали увереннее держать равновесие с закрытыми глазами. У Ольги удачнее получилось выполнить упражнение с повторением ритмического рисунка. Мы можем наблюдать небольшую динамику и у Сергея: упражнения на пространственные представления выполнены с наименьшим количеством ошибок по сравнению с результатами констатирующего эксперимента.

Сравнительный анализ результатов сформированности общей моторики представлен на рисунке 2.

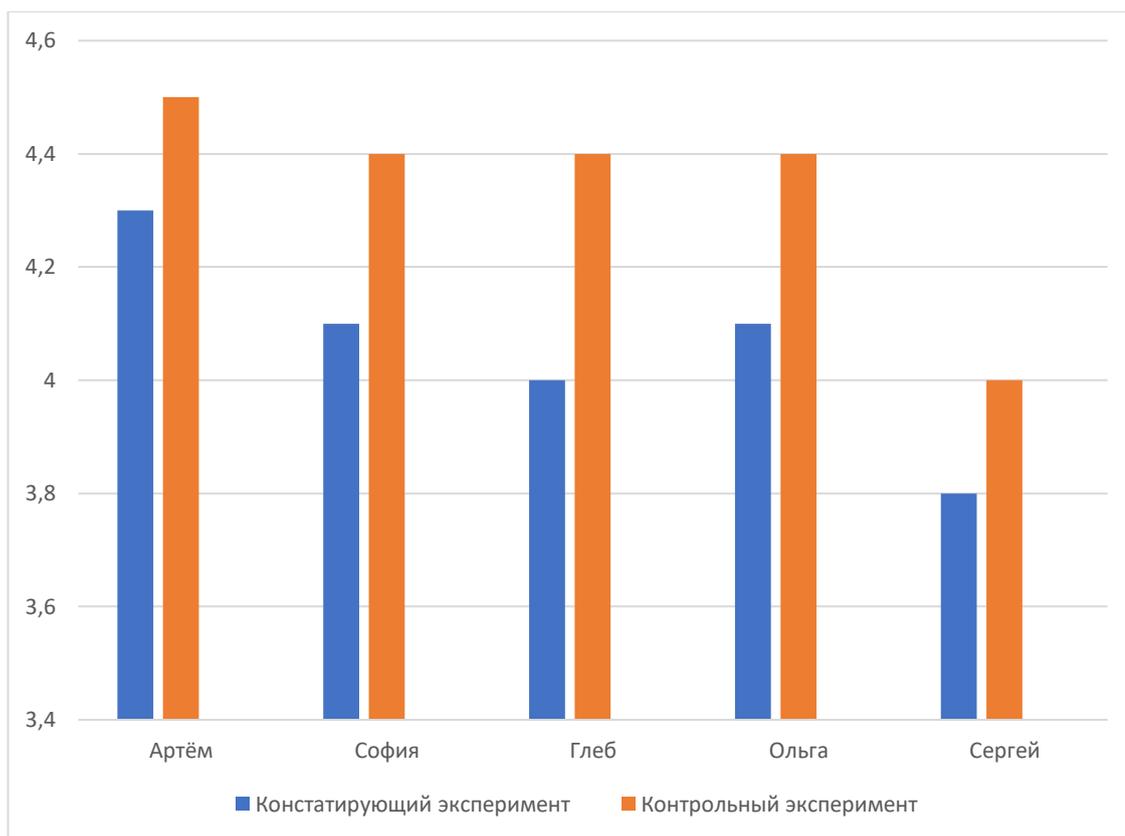


Рис. 2. Сравнительный анализ результатов сформированности общей моторики

Сравнение результатов констатирующего и контрольного эксперимента исследования состояния мелкой моторики показало, что 60% обучающихся справились с предложенными заданиями успешнее, чем на констатирующем этапе. У Глеба и Ольги результат повысился незначительно. У Глеба результат повысился на 0,2 балла, у Ольги – на 0,5 балла. Особо отмечаем результаты Сергея, а именно рост в развитии состояния мелкой моторики. Результат констатирующего эксперимента – 3,5 балла, контрольного – 4,5 балла. 40% младших школьников, а это результаты Артёма и Софии, не изменили результат. Ошибки были допущены в основном в тех же пробах, что и на этапе констатирующего эксперимента.

Сравнительный анализ результатов сформированности мелкой моторики представлен на рисунке 3.

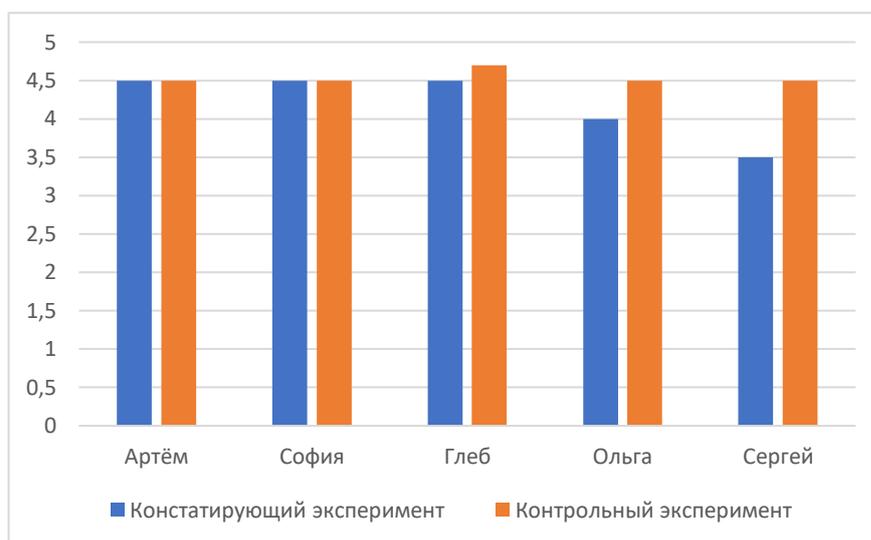


Рис. 3. Сравнительный анализ результатов сформированности произвольной моторики пальцев рук

Контрольный эксперимент по исследованию мимической моторики показал следующие результаты: у Артёма и Сони при выполнении одного действия не подключаются другие мышцы лица, действия выполняются по словесной инструкции. Отметим, что у Ольги улучшилось качество движения мышц глаз и щек. Результаты Глеба и Сергея (20%) остались прежними.

Сравнительный анализ результатов сформированности мимической моторики представлен на рисунке 4.

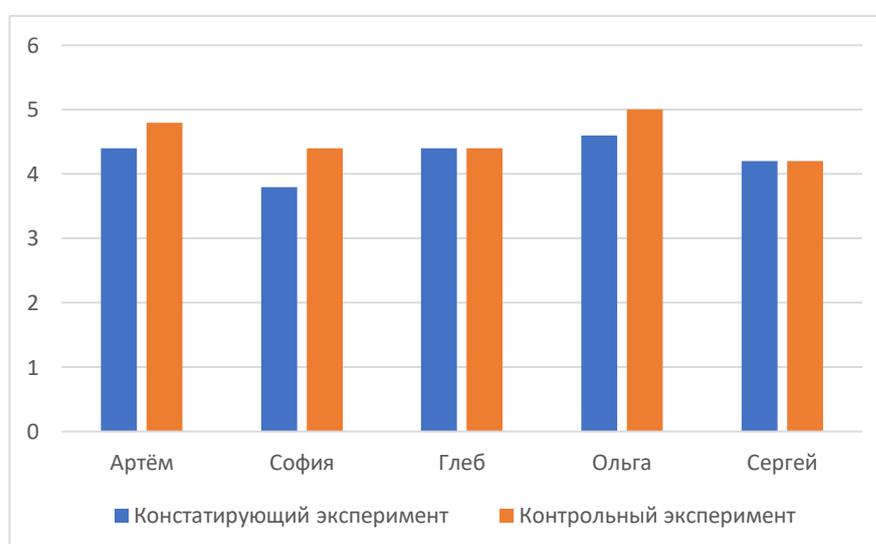


Рис. 4. Сравнительный анализ результатов сформированности мимической моторики

Результаты исследования артикуляционной моторики после проведённого формирующего эксперимента показали, что Артём и Глеб не испытывают трудности при удержании губ «в улыбке», но до сих пор имеют трудности в динамической организации губ. Соня выполнила несколько упражнений «с широким языком», несколько – верно. У Ольги и Сергея двигательные функции языка и губ улучшились. Таким образом, можно сделать вывод, что все обучающиеся (100%) повысили уровень сформированности артикуляционной моторики в той или иной степени.

Сравнительный анализ результатов сформированности артикуляционной моторики представлен на рисунке 5.

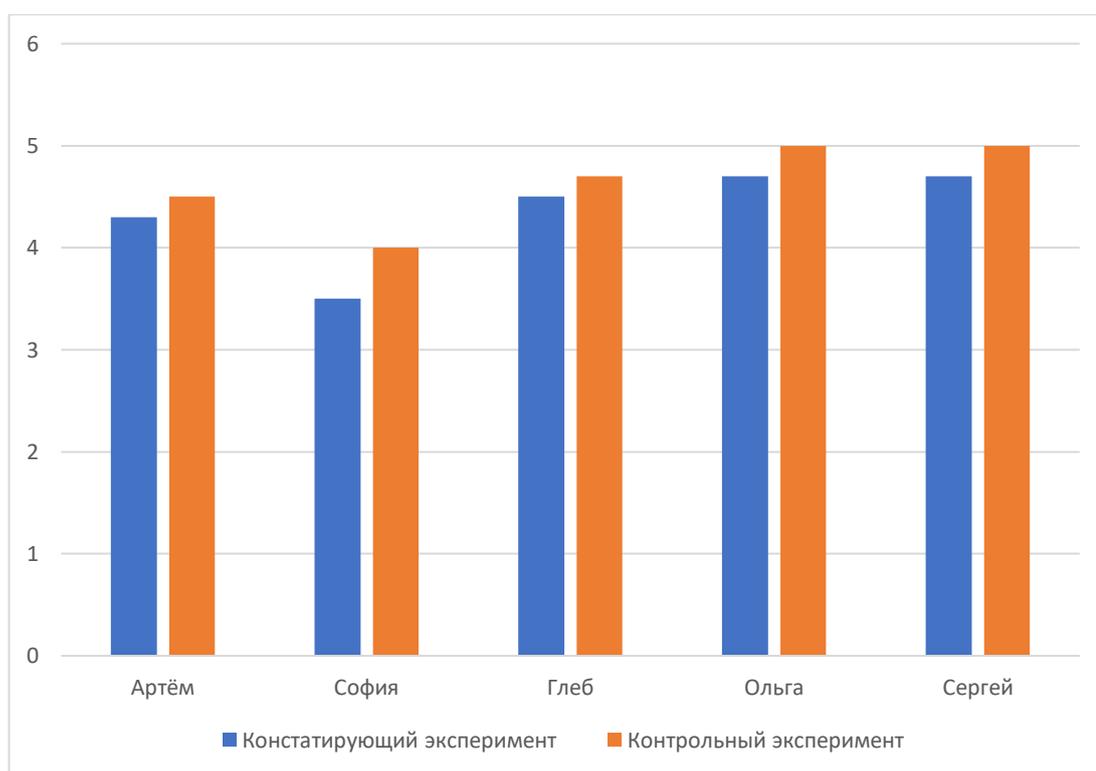


Рис. 5. Сравнительный анализ результатов сформированности артикуляционной моторики

Исследование звукопроизношения. В ходе проведенной логопедической работы в рамках формирующего эксперимента нами были достигнуты следующие результаты: у Артёма поставлен звук [б], началась работа по автоматизации данного звука в слогах, словах и предложениях. София дифференцирует звуки [л] и [р], как и Ольга – звуки [с] и [с’], но требуется

постоянный контроль за своей речью. В ходе работы с Сергеем были поставлены и автоматизированы звуки [з] и [д]. Постановка звука [р] даётся с трудом. Логопедическая работа с Глебом позволила нам поставить изолировано только один звук [з] в связи с короткими сроками эксперимента и низкой мотивацией обучающегося. Автоматизация данного звука в речи нарушена. Таким образом, можно утверждать, что коррекционная работа по формированию звукопроизношения была эффективна для всех обучающихся, так как результат контрольного эксперимента показал повышение уровня сформированности фонетической стороны речи у младших школьников.

Сравнительный анализ результатов сформированности звукопроизношения представлен на рисунке 6.

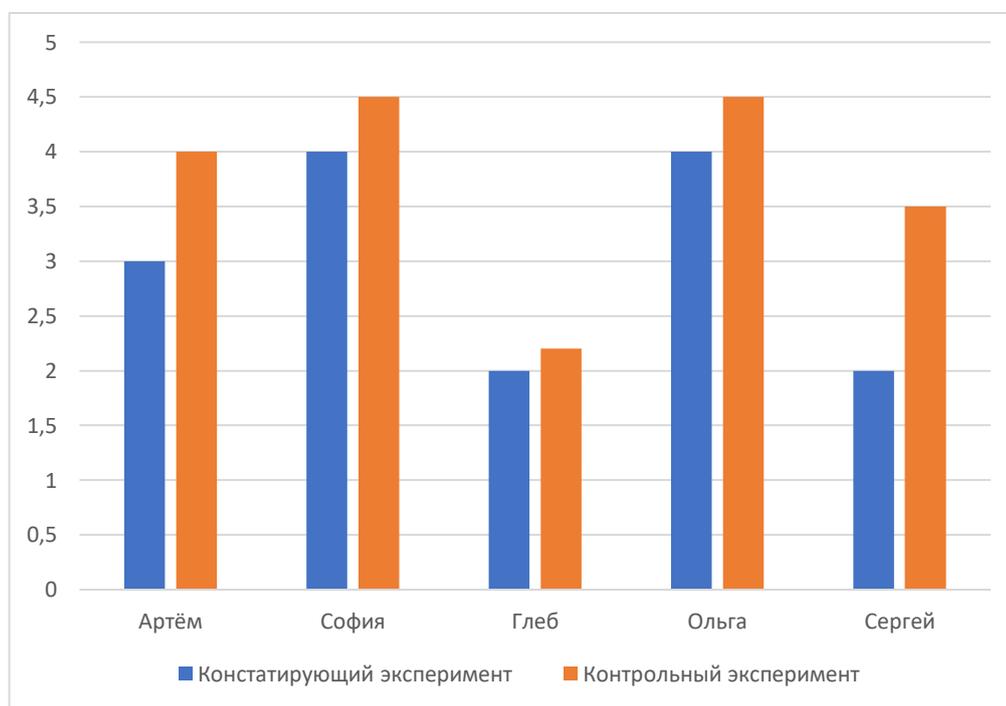


Рис. 6. Сравнительный анализ результатов сформированности звукопроизношения

Говоря о результатах исследования просодической стороны речи у младших школьников с общим недоразвитием речи, можно отметить повышение качества выполнения заданий на воспроизведение силы голоса, интонации, способности менять темп речи, способности восприятия

и воспроизведения ритмического рисунка на зрительной опоре. Только у 1 обучающегося (10%) уровень сформированности просодической стороны речи остался прежним, у остальных детей отмечается повышение баллов, выставленных в ходе анализа результатов (90 %). Так, Артём и София повысили балл на 0,5, а Ольга и Сергей на 0,2 балла.

Сравнительный анализ результатов сформированности просодической стороны речи представлен на рисунке 7.

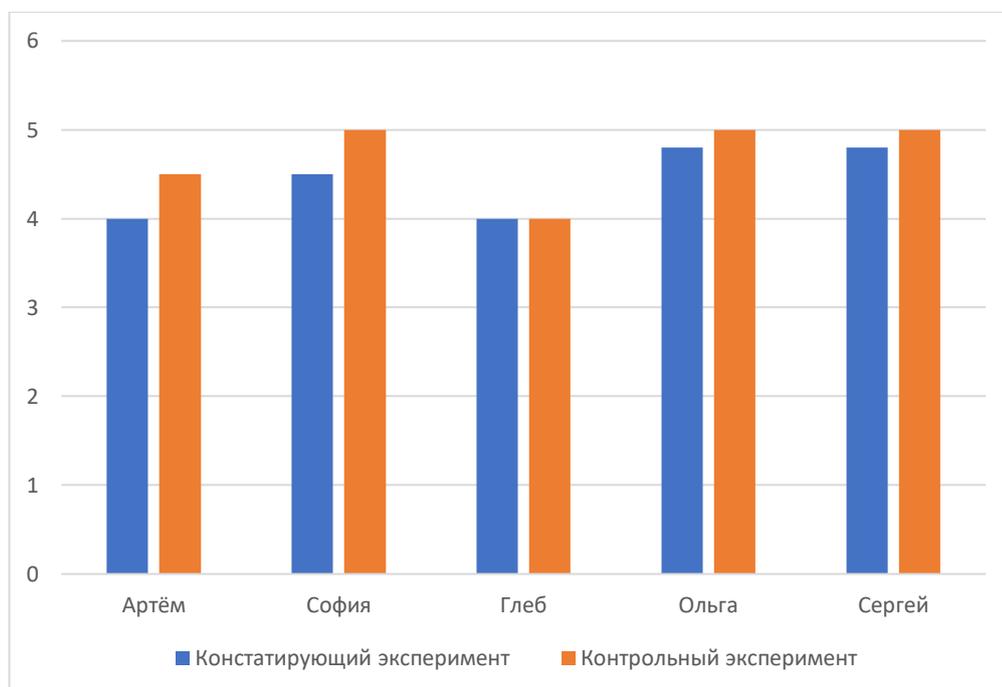


Рис. 7. Сравнительный анализ результатов сформированности просодической стороны речи

Сравним результаты обследования слоговой структуры слова: у Артёма и Глеба встречались незначительные ошибки в связи с утомляемостью, так как данные пробы проводились по окончании логопедического обследования. При повторном обследовании ошибок допущено не было. Остальные обучающиеся подтвердили безошибочность выполнения проб. Таким образом, 40% исследуемых повысили уровень сформированности слоговой структуры слова, а 60% остались на прежнем уровне.

Сравнительный анализ результатов сформированности слоговой структуры слова представлен на рисунке 8.

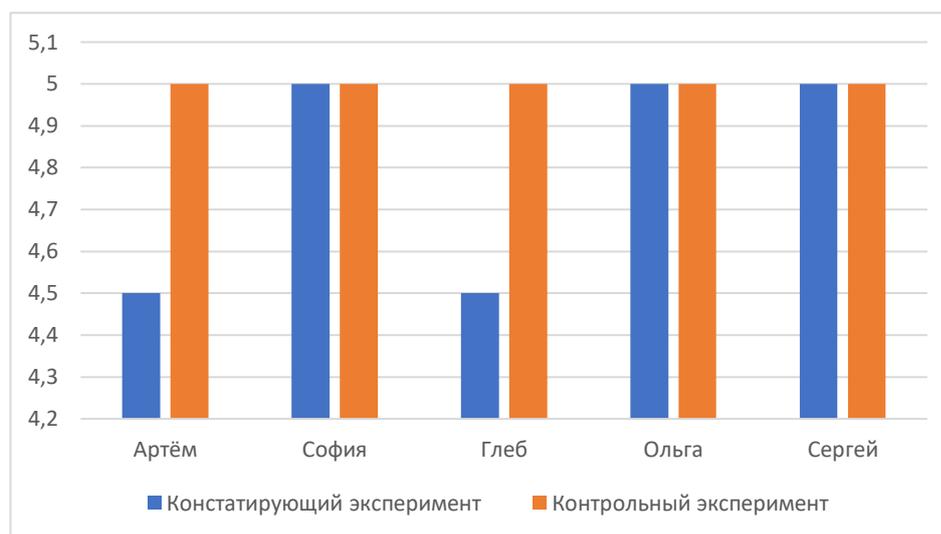


Рис. 8. Сравнительный анализ результатов сформированности слоговой структуры слова

Особое внимание в процессе анализа и сравнения результатов мы уделили динамике сформированности фонематических процессов. Мы смогли сделать следующие выводы: звуки, которые были поставлены и автоматизированы в ходе логопедической работы у Артёма, Ольги и Сергея, дети дифференцируют среди других звуков, слогов и слов. Глеб по-прежнему испытывает трудности в дифференциации нарушенных звуков. Отметим тщательный контроль у Ольги при произношении твердых звуков, а также повышение уровня понимания близких по акустическим и артикуляционным признакам фонем у Сергея. Результаты обследования фонематического восприятия и звуко-слового анализа и синтеза положительные. Артем при выполнении задания по составлению слов из 3, 4 и 5 звуков допускает меньше ошибок. Меньше ошибок стала допускать София при работе с определением количества звуков в слове, определения последовательности звуков в многосложных словах. Повысился темп работы. Результаты повторного обследования данного направления у Глеба получились следующими: при работе с двух – и трех составными слогами, ребенок справляется частично или не справляется совсем. Лучше результаты были выявлены в процессе словообразования. У Ольги при перестановке звуков,

для получения нового слова, ошибок допущено не было. Сергей показал небольшой, но положительный результат в умении определять количество звуков в слове. Таким образом, только у 1 обучающегося наблюдается небольшой рост уровня сформированности фонематических процессов. У 4 младших школьников уровень повысился.

Сравнительный анализ результатов сформированности фонематических процессов представлен на рисунке 9 (фонематический слух) и на рисунке 10 (фонематическое восприятие).

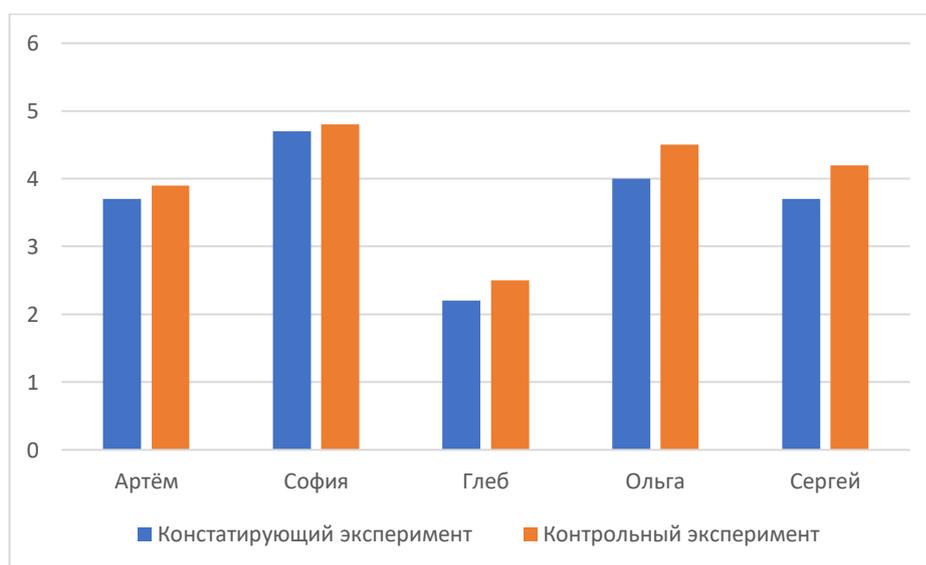


Рис. 9. Сравнительный анализ результатов сформированности фонематического слуха

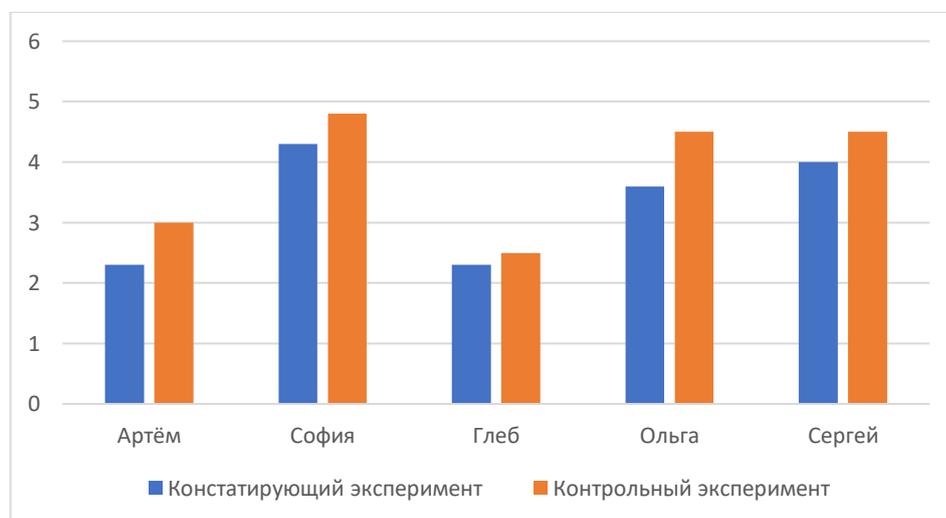


Рис. 10. Сравнительный анализ результатов сформированности фонематического восприятия

В ходе логопедических занятий, как уже было сказано выше, проводилась коррекционная работа по развитию и совершенствованию лексико-грамматической стороны речи. Анализ результатов контрольного эксперимента показал повышение уровня сформированности у обучающихся с общим недоразвитием речи умения понимать предложения, грамматические конструкции; расширился пассивный и активный словарь; отметим рост навыка словообразования, словоизменения; повышение уровня сформированности умения составлять предложения и рассказы

Сводная таблица и диаграмма неречевых и речевых нарушений, составленные в ходе контрольного эксперимента, представлены в Приложении 6 (Таблица 1, рисунок 1).

Из всего вышесказанного можно сделать вывод: выявленная положительная динамика сформированности всех компонентов речи, в том числе и сформированность фонематических процессов у младших школьников с общим недоразвитием речи позволяет судить об эффективности предложенной логопедической работы.

Отметим необходимость последующей коррекционной работы по всем направлениям, так как полученные результаты хоть и указывают на положительную динамику, но и подтверждают, что обучающиеся находятся на разных уровнях (в том числе, низком) сформированности неречевых и речевых функций.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

1. Цель контрольного эксперимента – определить эффективность проведённой коррекционной работы.

2. Результаты контрольного эксперимента говорят о положительной динамике сформированности всех компонентов речи, в том числе и сформированность фонематических процессов у младших школьников с общим недоразвитием речи (в разной степени для того или иного обучающегося).

3. Проведённая логопедическая работа по формированию фонематических процессов у младших школьников с общим недоразвитием речи была эффективной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Работа по коррекции фонематических процессов у младших школьников с общим недоразвитием речи имеет большое значение для процесса формирования всех компонентов речи. Несомненно, от сформированности фонематических процессов зависит успешное освоение младшими школьниками процесса письма и чтения, что позволяет обучающимся с речевыми нарушениями в полной мере осваивать образовательную программу на уровне начального общего образования в условиях инклюзивного образования.

В начале исследования нами была поставлена цель, которая была достигнута в ходе проделанной работы. Ниже представим выводы по каждой главе нашего исследования.

Первую главу выпускной квалификационной работы мы посвятили анализу научной и научно-методической литературы по вопросам закономерностей развития фонематических процессов у детей в норме, клинико-психолого-педагогической характеристики, а также особенностям фонематической стороны речи младших школьников с общим недоразвитием речи. У обучающихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи обнаруживается недостаточность сформированности сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы, из-за чего учебный материал дети воспринимают слабо, степень его усвоения низкая. Недоразвитие фонематических функций у детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи проявляется в недифференцированности фонематического восприятия, несформированности фонематических представлений, а также в неумении осуществлять операции фонематического анализа и синтеза.

Вторая глава была направлена на изучения речевого развития обучающихся с общим недоразвитием речи через проведение логопедического обследования. В обследовании принимали участие 5 обучающихся 1 класса.

По результатам обследования подтверждено логопедическое заключение для всех обучающихся – общее недоразвитие речи III уровня, легкая степень псевдобульбарной дизартрии. У всех обследуемых младших школьников имеются нарушения фонематических процессов. Сюда относятся фонематический слух, фонематическое восприятие, звуко-слоговой анализ и синтез. Таким образом, для всех младших школьников необходимо включать в процесс коррекционной работы специальные игры и упражнения, направленные на развитие фонематических процессов.

В третьей главе представлены принципы, цель, задачи, этапы, методы и содержание логопедической работы, направленной на коррекцию нарушений фонематической стороны речи у обследуемых младших школьников. Мы определили, что одними из эффективных методов работы будут выступать специальные игры и упражнения, в том числе письменные. Нами была проведена логопедическая работа в течение 3 месяцев (со 2 октября по 22 декабря 2023 года), а также проведён контрольный эксперимент, определяющий эффективность проведённой коррекционной работы.

Контрольный результат исследования подтверждает практическую ценность составленного комплекса логопедической работы, следовательно, поставленные цель и задачи достигнуты.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова Е. Ф. Если у ребенка общее недоразвитие речи // Современное дошкольное образование. 2017. – № 2 (74). с. 38-43.
2. Бабина Г. В., Грассе Н. А. Нарушения фонематических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/narusheniya-fonematiceskikh-protsessov-u-doshkolnikov-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi?ysclid=m4mpyj89q992907509>
(Дата обращения: 10.10.2023)
3. Бардышева Т. Ю., Моносова Е. Н. От звука к букве. Коррекция звукопроизношения и обучение чтению детей 5-6 лет. М. 2017. 136 с.
4. Белоброва М. М. Специфика работы учителя-логопеда общеобразовательной школы в условиях инклюзивного образования // Логопед. 2010. с. 76-80.
5. Богатырева А. В., Косткина М. А. Особенности организации логопедической работы в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deyatelnost-uchitelya-logopeda-v-ramkah-realizatsii-inklyuzivnogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 13.10.2023)
6. Волкова Л. С., Селиверстов В. И. (ред.) Хрестоматия по логопедии в 2-х томах. М., 1997.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь. М., 1999. 352 с.
8. Гальперин П. Я. Введение в психологию : учеб. пособие для вузов. М., 1999. 332 с.
9. Гаркуша Ю. Ф., Коржевина В. В. Особенности общения детей с недоразвитием речи / Ребенок. Выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. М., 2001. 256 с.
10. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи : учеб. метод. Пособие. М., 1961. 231с.
11. Городилова С. А., Кальсина Н. Л. Коррекция фонематического

недоразвития у дошкольников с дизартрией. М., 2019. с. 454-464.

12. Дурова И. В. Развитие фонетико-фонематического слуха 3-7 лет. 260 игр и упражнений. ФГОС ДО. 2020. 72 с.

13. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников. Дети с общим недоразвитием речи : кн. для логопеда, 2-е изд. М., 1985. 112 с.

14. Жовницкая О. Н. Фонетико-фонематическое восприятие у младших школьников // Начальная школа. 2001. № 11. С. 41-46.

15. Заркенова Л. С., Ильясова Б. И. Определение уровня сформированности фонематических процессов у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 1. С. 52-56.

16. Зинченко А. В. Формирование навыков фонематического анализа у младших школьников с общим недоразвитием речи / Студенческий электронный журнал СТРИЖ. 2018. с. 36-39.

17. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда. М. 2020. 279 с.

18. Ишимова О. А. Чтение. 1-4 классы. От буквы к слогу и словам. Тетрадь-помощница. Пособие для учащихся. ФГОС ОВЗ. М. 2023. 80 с.

19. Каракулова Е. В. Коррекционная фонологоритмика [Текст] : учебно-методическое пособие / Е. В. Каракулова ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург : [б. и.]. 2018. 111 с.

20. Колесникова Е. П., Сергеева М. А. Игры и упражнения на развитие фонематического слуха для детей старшего дошкольного возраста. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igry-i-uprazhneniya-na-razvitie-fonematcheskogo-sluha-dlya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta/viewer> (дата обращения: 02.12.2024)

21. Королева С. Б., Симонова Д. В. Развитие лексико-грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи / Вопросы педагогики. 2020. с. 135-141.

22. Кроткова А. В., Дроздова Е. Н. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием

речи III уровня // Логопед, № 1. 2004. с. 26-34.

23. Лаврентьева А. И. Детская речь: становление языковой способности в онтогенезе. М., 2003.

24. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб., 1999. 160 с.

25. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии. М., 1967.

26. Логопедия: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Л. С. Волкова [и др]. 2-е изд. В 2-х кн. М., 1995. Книга I: 384с.; Книга II: 147 с.

27. Лурия Р. А. Развитие речи и формирование психологических процессов. М., 1960. 116 с.

28. Миронова Н. М. Развиваем фонематическое восприятие у детей старшей логогруппы. Альбом упражнений для дошкольников с речевыми нарушениями / Н.М. Миронова. М., 2008. 32 с.

29. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. М., 2003. 249 с.

30. Никашина Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Левиной Р. Е. М., 1965. с. 46

31. Нищева Н. В. Развитие фонематических процессов и навыков звукового анализа и синтеза у старших дошкольников. Рабочая тетрадь. СПб., 2021. 48 с. + цв. ил.

32. Основы логопедии : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева [и др]. М., 1989. 223 с.

33. Панюкова С. В., Бердникова Н. А. К проблеме коррекции ФФНР у старших дошкольников с использованием информационных технологий в условиях инклюзивного образования. [Электронный ресурс] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-korreksii-ffn-u-starshih-doshkolnikov-s-ispolzovaniem-informatsionnyh-tehnologiy-v-usloviyah->

inklyuzivnogo-obrazovaniya?ysclid=m4mqbrqmm1642955665 (дата обращения: 05.12.2024)

34. Парамонова Л. Г. Логопедия для всех. Спб., 2009.
35. Приходько О. Г. Современные технологии логопедической помощи в условиях специального и инклюзивного образования. М., 2014. 216 с.
36. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и мотор. алалией). М., 2003. 160 с.
37. Ткаченко Т. А. Развитие фонематического слуха у дошкольников / Татьяна Ткаченко. Ростов н/Д., 2023.
38. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты : учеб. метод. пособие. Екатеринбург, 1998. 51 с.
39. Уржумова У. В., Попова Е. Ф. Формирование навыков звукового анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста с ОНР 3 уровня с использованием графических символов. Сборник научных статей. Новокузнецк., 2024. с. 360-364.
40. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М., 2011. 48 с.
41. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Обучение и воспитание детей с ОНР / Логопедия / М., 1995. 265 с.
42. Хализева М. В. Характеристика речевого развития младших школьников / Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук [Электронный ресурс] URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_24901797_16053140.pdf (дата обращения: 15.10.2023)
43. Шаховская С. Н., Лалаева Р. И. Логопатопсихология: учеб. пособие для студентов. М., 2011.
44. Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте. Возрастная психолингвистика. М., 2004.
45. Эльконин Д. Б. Детская психология. М., 1960. 350 с.