

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ.
В.П. АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Косолапова Светлана Степановна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Развитие фонематических процессов у дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи и неродным русским языком.

Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Магистерская программа Деятельность учителя-логопеда по проектированию и реализации адаптированных образовательных программ

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

К.п.н. доцент Беляева О.Л.

«__» _____ 2023г. _____

Руководитель магистерской программы

к.п.н. доцент Мамаева А. В.

«__» _____ 2023г. _____

Научный руководитель

к.п.н. доцент Мамаева А.В.

«__» _____ 2023г. _____

Обучающийся

Косолапова С.С.

«__» _____ 2023г. _____

Оценка _____

Красноярск 2023

Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской работы: работа объемом в 144 страниц, состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии (71 источник), 5 приложений. Работа проиллюстрирована 8 таблицами и 17 рисунками.

Объект исследования: фонематические процессы у дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи и неродным русским языком.

Предмет исследования: содержание логопедической работы по развитию фонематических процессов у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи с неродным русским языком.

Цель исследования: скорректированная рабочая программа «Произношение», направленная на развитие фонематических процессов у обучающихся с общим недоразвитием речи и неродным русским языком, с методическими рекомендациями и дидактическим материалом.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что фонетические процессы обучающихся 6-7 лет с общим недоразвитием речи и неродным русским языком будут характеризоваться общими и специфическими особенностями. Учет выявленных особенностей развития фонематических процессов позволит скорректировать рабочую программу коррекционной работы и предложить методические рекомендации и дидактический материал, направленные на развитие фонематических процессов у обучающихся с общим недоразвитием речи и неродным русским языком.

Методы исследования: теоретические – теоретический анализ и синтез научной литературы по изучаемой проблеме, изучение нормативно-правовых документов; эмпирические – педагогическое наблюдение, констатирующий эксперимент.

Полученные результаты и их новизна.

Научная новизна исследования заключается в определении содержания методического и дидактического материала для коррекционной работы с обучающимися с общим недоразвитием речи и неродным русским языком.

Практическая значимость исследования заключается в разработке программно-методического и дидактического обеспечения коррекционного курса, направленного на развитие фонематических процессов у обучающихся с общим недоразвитием речи и неродным русским языком. Благодаря использованию методических рекомендаций, повысится эффективность коррекционно-логопедической работы с обучающимися представленной нозологической группы.

Сведения об апробации результатов исследования: 2 выступления с докладом на научно-практических конференциях, публикация 4 статей в журналах.

Master's thesis abstract

Structure of the master's thesis: the work is 144 pages long, consists of an introduction, two chapters, a conclusion, a bibliography (71 sources), 5 appendices. The work is illustrated with 8 tables and 17 figures.

Object of study: phonemic processes in preschool children 6-7 years old with general speech underdevelopment and a non-native Russian language.

Subject of research: the content of speech therapy work on the development of phonemic processes in children 6-7 years old with general underdevelopment of speech in a non-native Russian language.

Purpose of the study: an adjusted work program “Pronunciation”, aimed at developing phonemic processes in students with general speech underdevelopment and a non-native Russian language, with methodological recommendations and didactic material.

Research hypothesis: we assume that the phonetic processes of 6-7 year old students with general speech underdevelopment and a non-native Russian language will be characterized by general and specific features. Taking into account the identified features of the development of phonemic processes will allow us to adjust the work program of correctional work and offer methodological recommendations and didactic material aimed at developing phonemic processes in students with general speech underdevelopment and a non-native Russian language.

Research methods: theoretical - theoretical analysis and synthesis of scientific literature on the problem under study, study of regulatory documents; empirical – pedagogical observation, ascertaining experiment.

The results obtained and their novelty.

The scientific novelty of the study lies in determining the content of methodological and didactic material for correctional work with students with general speech underdevelopment and a non-native Russian language.

The practical significance of the study lies in the development of software,

methodological and didactic support for a correctional course aimed at developing phonemic processes in students with general speech underdevelopment and a non-native Russian language. Thanks to the use of methodological recommendations, the effectiveness of correctional and speech therapy work with students of the represented nosological group will increase.

Information about testing the research results: 2 presentations at scientific and practical conferences, publication of 4 articles in journals.

СОДЕРЖАНИЕ

СОДЕРЖАНИЕ	4
ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1 НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРИ ОБЩЕМ НЕДОРАЗВИТИИ РЕЧИ И НЕРОДНОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ	7
1.1 Развитие фонематического восприятия в онтогенезе.....	7
1.2 Особенности развития фонематического восприятия при общем недоразвитии речи с неродным русским языком.....	19
1.3 Специфика освоения фонематической системы русского языка как неродного.....	29
1.4 Анализ существующих подходов к проблемам диагностики и коррекции фонематических нарушениях у дошкольников.....	38
ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ ПРОЕКТА «РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ 6-7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И НЕРОДНЫМ РУССКИМ ЯЗЫКОМ»	53
2.1. Паспорт проекта.....	53
2.2. Пред проектный и диагностический этап.....	55
2.3 Разработоческий этап и апробация.....	71
2.4 Результативно-оценочный этап проекта.....	79
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	87
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	89
ПРИЛОЖЕНИЕ А	98
ПРИЛОЖЕНИЕ Б	106
ПРИЛОЖЕНИЕ В	108
ПРИЛОЖЕНИЕ Г	111
ПРИЛОЖЕНИЕ Д	130

ВВЕДЕНИЕ

В условиях настоящей действительности развитию речи детей стало уделяться большое внимание. Все это происходит из-за увеличения количества детей с разнообразными проблемами развития речи разного уровня выраженности и разного происхождения, которые приводят к тяжелейшим речевым нарушениям в дошкольном возрасте и затрудняют процесс формирования готовности к учебной деятельности и социальной адаптации в обществе. Активное изучение проблем, связанных с нарушением речи, ведется продолжительное время, однако охватить весь спектр существующих нарушений комплексными исследованиями не удаётся.

Актуальность исследования заключается в том, что процессы переселения приводят к росту количества в дошкольных образовательных учреждениях детей, для которых русский язык неродной. Из-за недостатка необходимых документов, специальных программ и дидактического обеспечения такие дети учатся вместе с другими обучающимися при помощи общеобразовательных программ. Развитию речи этих дошкольников присущи сложности в усвоении русской звуковой стороны речи, ошибки в связных высказываниях и прочие проблемы, связанные с небольшой речевой практикой в области русского языка и применением двух языков в общении с родителями. Поскольку с каждым годом растёт количество детей, для которых русский язык не является родным, появляется необходимость специальной психолого-педагогической помощи детям и родителям. Значительное число детей с нарушениями речи есть признак того, что учителям-логопедам необходимо рассматривать новые способы для коррекции, обучения и подготовки к школе.

Проектная идея: заключается в разработке программно-методического и дидактического обеспечения коррекционной работы по развитию фонематических процессов у детей 6-7 лет с общим недоразвитием

речи и неродным русским языком. Учитывающую специфику овладения русским языком как неродным у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель проекта: откорректированная рабочая программа коррекционного курса «Произношение», направленная на развитие фонематических процессов у обучающихся с общим недоразвитием речи и неродным русским языком, с методическими рекомендациями и дидактическим материалом.

Задачи проекта:

1. Определить современное состояние проблемы коррекции фонематических нарушений у обучающихся с общим недоразвитием речи с неродным русским языком в психолого-педагогической и логопедической литературе.

2. Выявить существующие проблемы в коррекционной работе с обучающимися с ОНР и неродным русским языком в одном из ДООУ п. Тура.

3. Провести диагностику сформированности навыка звукопроизношения, дифференциации звуков, фонематического анализа и синтеза у дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи с неродным русским языком.

4. Скорректировать рабочую программу коррекционного курса «Произношение» для развития фонематических процессов у обучающихся с общим недоразвитием речи с неродным русским языком.

5. Апробировать методические рекомендации в коррекционной работе.

6. Оценить эффективность методических рекомендаций через повторное обследование развития фонематических процессов обучающихся.

Объект исследования: фонематические процессы у дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи и неродным русским языком.

Предмет исследования: содержание логопедической работы по развитию фонематических процессов у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи с неродным русским языком.

В рамках настоящего исследования использовались следующие **методы:**

1. Теоретические методы исследования: изучение и анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по теме проекта, анализ состояния программно-методического и дидактического обеспечения одного из образовательных учреждений п. Тура Эвенкийского муниципального района.

2. Эмпирические методы исследования: изучение медицинской и психолого-педагогической документации в образовательной организации – базе реализации проекта, индивидуальные наблюдения за детьми, беседа с педагогами.

3. Интерпретационные методы исследования: количественно-качественный анализ результатов индивидуального проектного исследования и качественный анализ.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

1. Публикация основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов в «Вестнике научных конференций» 19.02.2021 г.

2. Участие в научно-практических конференциях Тамбов, Научно-практическая конференция «Актуальные вопросы образования и науки» 2021г.

3. Участие в научно-практических конференциях Ростов-на-Дону, Научно-практическая конференция «Научная реальность и образы будущего в контексте междисциплинарных исследований» 2021 г.

Структура магистерской диссертации отражает цель и задачи исследования и состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, пяти приложений. Общий объем работы составляет 139 страниц.

ГЛАВА 1 НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ПРИ ОБЩЕМ НЕДОРАЗВИТИИ РЕЧИ И НЕРОДНОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

1.1 Развитие фонематического восприятия в онтогенезе

Проблемы речевого восприятия и развития детской речи составляли предмет исследования большого количества ученых, в том числе Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, Е.Н. Винарской, В.И. Бельтюкова, А.Н. Гвоздева, М.Е. Хватцева, Р.Е. Левиной, Н.Х. Швачкина. Совокупность исследований позволяла рассматривать существующие проблемы с разных сторон с предложением достаточного объема методических разработок в данном направлении. Развитие речи является важнейшей составляющей успешной реализации каждого человека. Развитие речи напрямую связано с развитием интеллектуальным. Вопросы, касающиеся коррекции речевого развития, стоят одними из первых в настоящей повестке дня.

Восприятие речи основывается на фонематическом слухе – способности осуществлять слуховое восприятие речи и, собственно, фонем. Фонематический слух необходим для овладения звуковой стороной языка и составляет основу фонематического восприятия. Без развития соответствующего навыка дальнейшее речевое развитие будет в значительной мере осложнено.

Фонематическим восприятием называется процесс восприятия отдельных фонем на слух, независимо от их позиционного звучания. Фонематическое восприятие является крайне важным также и в интеллектуальном развитии. Физиология данных процессов причинно

обусловлена. Физиологически оно основано на сложных условно-рефлекторных отношениях [13, с. 92].

Фонематическое представление – образы фонем, воспринятые человеком ранее и не действующие на его органы чувств в данный момент. Фонематический слух напрямую связан со слухом физиологическим. Он базируется на том, умеет ли ребёнок слышать звуки окружающего мира. Важной особенностью фонематического слуха является умение также анализировать эти звуки, а не просто их слышать. Физиологическая основа представляет собой результат деятельности двух или более анализаторов [63, с. 156-157]. Это достаточно сложный процесс.

К фонетическому анализу следует относить процесс, предполагающий некое разложение на части одного целого. Любое предложение возможно разделить, например, на слова, а также слова на слоги, а слоги на звуки. Анализируя это, можно в уме выделять разные фонемы, а также пытаться установить взаимосвязь всех частей целого, ведь целое есть не просто совокупность компонентов, здесь важно не упускать явление эмерджентности.

Данный процесс не является данным человеку изначально. Он последовательно формируется, согласно логике, которую можно охарактеризовать как восходящую, что подразумевает постепенное усложнение.

Фонематический синтез является мыслительным процесс объединения частей в целое. Процесс является противоположным фонематическому анализу, при этом они тесно связаны и неотделимы друг от друга [15, с. 98-99]. В данном случае наблюдается обратная логика, которая позволяет закреплять и усложнять фонематическое представление о мире.

Когда человек учится производить на мыслительном уровне анализ фонем, то можно говорить о развитии у него фонематических представлений. Развитие соответствующего навыка является неотъемлемой частью развития речи. В результате происходит формирование константных фонематических

представлений – способности восприятия каждого речевого звука в разных вариантах его звучания. Это должно быть усвоено формирующимся мозгом.

Формирование фонематического представления о том, из каких звуков состоит язык, у ребенка основывается на формируемой способности слышать звуки и различать их, а также на выделении звуков в слове, сопоставлении слов, используя выделенные звуки (проведение фонематического анализа) [7, с. 32; 68, с. 87]. Данная способность обеспечивает ребенку возможность развить собственную речь, а также понимать обращённую к нему.

Говоря о фонематическом восприятии, важно акцентировать внимание на том, что все действия, направленных на выделение и различение фонем, определяется звуковой состав слова, являются действиями умственными. Такое представление о мире необходимо для формирования речевого навыка. Фонематическое восприятие зависит от того, могут ли поступать в мозг, а именно, в кору, различные раздражители. В первую очередь, слуховые. Достаточно скоро мозг учится различать все поступающие раздражители. Также формируется способность узнавать и выделять из общего отдельные фонемы. Огромное влияние могут иметь различные физиологические нарушения. Особенно важными в данном контексте следует назвать первичные формы деятельности, направленной на анализ. Благодаря появившимся аналитико-синтетическим навыкам, мозг ребенка способен обобщать признаки различных фонем. Также становится возможным отличать одни фонемы от других [12, с. 135].

Фонематический анализ подразделяется на элементарный и сложный. Элементарный анализ представляет собой идентификацию (распознавание) звука в слове. Этот период приходится, как правило, на возраст 4-5 лет. Ребенок к 5 годам уже может улавливать ударную гласную из целого слова. Как правило, этот процесс набирает обороты спонтанно, и является сформированным уже детей дошкольного возраста. Достаточно сложным навыком можно считать умение выделять звуки в начале и конце слова. Если ребенок способен указать на место начального и конечного звука, то можно

говорить о сформированности навыка. Наиболее трудной частью фонематического анализа следует считать способность понимать и определять, как чередуются звуки в словах. Это обозначают как последовательный анализ. Также важным показателем может служить и умение определять их количество, так называемый, количественный анализ. Все это аспекты анализа фонематического. Безусловно, здесь стоит отметить и особый навык в этом возрасте, а именно, способность определять места звуков относительно друг друга. Это уже называется позиционным анализом. Таким образом, можно говорить, о наличии трёх компонентов анализа. Полный набор навыков в рамках фонематического анализа формируется только к 6-летнему возрасту [10, с. 112-113]. Важно понимать, что данная способность будет доступна ребенку только вследствие обучения. Именно поэтому необходимо уделять образовательному процессу такое большое влияние. Сами по себе основные процессы, которые важны для развития речи, не происходят.

Согласно Д.Б. Эльконину, ребенок должен быть обучен фонематическому анализу. Этот процесс должен предшествовать развитию письменной речи [17]. Также необходимо отметить роль Н.Х. Швачкина, он экспериментальным путем определил последовательность усвоения детьми фонематических различий. Описанию данного процесса посвящено несколько исследований, а также оно было проанализировано в работах других авторов. Исследователь стремился к тому, чтобы ребенок понял соотношение звукового комплекса с предметом, после чего просил показать этот предмет или дать его. Таким образом, он выявил важные закономерности в восприятии фонем [70, с. 241-242].

Также следует выделить исследования Н.И. Жинкина, который выдвинул гипотезу о том, что для фонем характерно упорядоченное расположение в памяти человека. Согласно его данным, фонемы образуют определенную «фонемную решетку». Гипотеза выдвинули еще в 1952 году,

но ее до сих пор поддерживают многие педагоги, психологи и лингвисты [15, с. 174].

Фонематический синтез представляет собой способность объединять изолированные звуки в целое слово. В дальнейшем распознаванием этого слова, мысленно составленного из звуков. Этот процесс невероятно важен. Фонематический синтез означает умственный акт синтеза звуковой структуры слова, а именно, объединение отдельных звуков в слоги, а слогов в слова. Для овладения данным навыком необходимо, чтобы не было различных умственных патологий, который могут влиять на этот процесс.

Пропуски букв и перестановки, лишние буквы при письме часто свидетельствуют о плохом фонематическом синтезе. Только при свободной ориентации в звуковом составе слова ребенок сможет овладеть письмом на должном уровне. Безусловно, без развития данного навыка дальнейшее интеллектуальное развитие ребёнка будет полноценно невозможным.

Н.И. Жинкин утверждал, что фонематический слух представляет собой способность человека узнавать и различать звуки речи [15, с. 211]. Как рассматривалось выше, данный процесс невероятно важен для последующего формирования и понимания речи.

Л.С.Цветкова отмечала, что смыслоразличительный систематизированный слух, который способен обеспечить анализ и синтез звукового потока, а также восприятие фонем данного языка, является неотъемлемой частью формирования произношения и понимания речи [62].

Речь не относится к числу способностей, которые считаются врожденными у человека, для овладения речью необходимо определенное время, а также среда, которая будет способствовать развитию этого неврожденного навыка, который так необходим человеку.

Еще до начала освоения речи у ребенка начинают формироваться сенсорные процессы, одним из самых первых стоит назвать становление фонематического слуха. Уже новорожденные дети начинают реагировать на звуки, при этом изменяется общая двигательная активность, нарушается

частота и ритмичность дыхания, тормозятся сосательные движения. При этом в первое время преобладает именно физиологическая составляющая восприятия звуков, фонематическая развивается позже.

По мнению Е.Н. Винарской, новорожденный практически сразу может различать звуки по высоте и тембру [6]. Это достаточно важный для ребенка этап.

Если новорожденный реагирует на сильный звук, то к концу месяца реакция проявляется и на звучание речи людей в окружении малыша. Чем разнообразнее среда, тем быстрее у ребенка развивается данный навык.

С точки зрения психологии, у ребёнка формируется навык, позволяющий ему отделять фонематический слух от слуха звуко-высотного. Этот навык является крайне необходимым. Исследуя реакции новорожденных на звучание речи постороннего человека, А.Н. Леонтьев указывал, что у ребенка постепенно проявляется внимание именно к звукам, которые характерны для человеческой речи. Ребенок, слыша человеческую речь, стремится повернуть голову в направлении источника речи, сосредотачивается, повышается двигательная активность, в то время как например звуки музыки не вызывают у малыша такую ответную реакцию [7, с. 37]. Это имеет физиологическую и психологическую причинную обусловленность. Эти реакции позволяют ребенку быть более включенным, устанавливать связи с окружающим миром.

Со временем, начиная с двухмесячного возраста и до 2 лет, ребенок начинает использовать некоторые общения, которые можно назвать речевыми. Ребенок может в определенной степени воспринимать и даже различать звуки, которые произносит взрослый. Ребенок, однако, использует их в качестве различителя слов. Этот период, согласно Н.Х. Швачкину, можно охарактеризовать как начало периода фонемной речи. Не умея говорить, малыш по интонации различает смысл речи взрослых: улыбается и проявляет бурную реакцию, если речь несет положительные эмоции и

хмурится, может заплакать, если интонация речи осуждающая [70, с. 297]. Таким образом, происходит его непосредственное взаимодействие с миром.

Согласно Р.Е. Левиной, развитие дальнейшего развития происходит по таким этапам, как доречевой, этап начального формирования речи и непосредственно этап формирования речи.

Доречевой период еще называют дофонематическим. Это период активного крика и лепетания ребенка, вследствие чего развивается его артикуляционный аппарат. Также ребенок таким образом формирует голосовой аппарат. Важно понимать, что его звуки в этот период это не речь. В них нет заложенного смысла. Ребенок ориентируется только на мелодику. В этот период ребенок может уже реагировать на свое имя, которое произносят взрослые.

На начальном этапе формирования речи уже можно наблюдать некоторые слова, которые ребенок стремится использовать. Эти слова сложно различить, звуки слиты, зачастую соответствуют выразительности. Особенно активно ребенок использует интонацию. Он стремится подражать звукам, которые его окружают. Также в этот период для ребенка характерно стремление повторять отдельные слова за взрослыми. Важной особенностью стоит назвать также стремление сохранить и манеру, с какой их произносит взрослый. Здесь также в игру вступает и элементарная фонетика наряду с лексикой. Слова имеют аморфное значение. Безусловно, в этот период ребенок не может различать фонемы, которые далеки друг от друга. Важно уточнить, что звуковое восприятие у ребенка иное, чем у взрослого. Конечно, звучание является отражением услышанного.

На этапе формирования речи для речевой деятельности ребенка уже характерно восприятие и попытки воспроизводства слов, их структуры. Ребенок уже может пользоваться более сложными конструкциями.

Согласно той же Р.Е. Левиной, существует связь произнесения звуков и уровнем, характерным для слоговой структуры отдельного слова.

Проводя исследование, данный ученый отмечал возможность пользоваться различными звуками. Для ребенка характерно достаточно точное и безошибочное использование двухсложных слов, а тем более односложным. Слова потруднее часто не даются, а их произношение сопровождается рядом ошибок. Часто взрослые не могут уловить смысл сказанного ребенком. Позже для ребенка становится характерным меньшее количество ошибок в воспроизведении трехсложных слов. Звуковое оформление слов становится более внятным и понятным для взрослых. Причиной этого можно считать и развитие артикуляции и слухового восприятия. Также у ребенка на этом этапе пробуждается внутренняя мотивация. Её развитию способствует разнообразная речевая среда, в которой находится ребенок.

Последний, по Р.Е. Левиной, этап можно охарактеризовать тем, что ребенок может воспроизводить без ошибок сложные структуры слова. Произношение звуков становится более постоянным и понятным. Сама же речь уже воспринимается окружающими взрослыми, они понимают, что им хочет сказать ребенок. Разговаривать с ребенком на этом этапе становится более интересно.

Ребенок без патологий развития в этот период активно стремится наблюдать за тем, каким звуковым составом отличается слово, какие существуют фонематические отношения, которые встречаются в языке, на котором с ним говорят. На этом этапе часто наблюдается некое несоответствие тому, что ребенок говорит и что на самом деле стремится сказать. Так, говоря слово «букет», ребенок может произносить «пакет», не замечая несоответствия. При этом он уже в состоянии понимать, что эти два слова отличаются между собой. При наличии сохраненных неразличимых контуров слов уже начинают появляться достаточно понятные и четкие фонемы.

На последнем этапе для ребенка характерно умение произносить достаточно сложные словесные структуры. Здесь уже можно говорить о

понимании так называемого оглушения согласного, например, на конце слов [29, с. 110-113]. В данном случае речь может идти о полноценной речи.

Рассматривая фонематическое восприятие, Н.Х. Швачкин выделяет определенные генетические ряды. В результате исследований ученых, автор пришел к выводу, что первоначально ребенок различает наиболее резко противопоставленные звуки, например, гласные и согласные, далее постепенно дифференцирует:

– гласные звуки: [и] – [у], [э] – [о], [и] – [о], [э] – [у], [и] – [э], [у] – [о];

– согласные: шумные – сонорные, твердые – мягкие, носовые – плавные, губные – язычные, взрывные – фрикативные, переднеязычные – заднеязычные, глухие – звонкие, шипящие – свистящие, плавные [70, с. 245].

Данный навык является крайне важным, те процессы, которые становятся доступными ребенку, способствуют развитию его речевого потенциала.

Формирование фонетического восприятия начинается с выделения ребенком в речи сонорных и шумных звуков. Это первый и важный этап. Выделять шумные согласные ребенок начинает с выделения артикулируемых шумных звуков, что подразумевает участие не только слуха, но и артикуляции. Таким образом, развитие артикуляционного аппарата к этому периоду крайне важно. Необходимо понимать, что на данном этапе ребенок может относительно полно воспроизводить определенные звуки, активно используя свой артикуляционный аппарат.

Следовательно, процесс развития речи мотивирует развитие речеслухового и речедвигательного анализатора, их тесное взаимодействие, при этом, если речедвигательный анализатор имеет патологию в развитии, то данная особенность является причиной затормаживания деятельности речеслухового. Это необходимо вовремя диагностировать, чтобы нивелировать последствия. Все процессы в развитии речи тесно связаны друг с другом. Развитие их должно быть одновременным и полным, в противном

случае, образовавшаяся патология в одной из систем может вести к дисбалансу всей речевой активной ребенка.

После дифференциации шумных и сонорных согласных ребенок знакомится с особенностями твердых согласных и мягких согласных, которые артикулируются. Это достаточно важно. Данный этап характеризуется попытками ребенка с помощью артикуляции добиваться воспроизведения определенных звуков. Как было указано выше, это способность формируется достаточно поздно, так как требует развития более простых навыков, а также понимания некоторых основ звучания языка.

Дальнейшее развитие в фонематическом восприятии дает возможность различать звуки отличающиеся способом образования. В первую очередь ребенок знакомится с взрывными и фрикативными. Взрывные согласные ребенок различает и артикулирует раньше, так как смычка усиливает кинестетические ощущения в процессе артикуляции. Таким образом, здесь присутствует именно физиологическая обусловленность. Безусловно, данные взаимосвязи оказывают огромное влияние на полноценное развитие всей речевой активности ребенка.

Затем различаются передне- и заднеязычные звуки. Дифференциация данных согласных затрудняется неточным количеством кинестетических ощущений при положении языка в ротовой полости. Также отмечается физиологическая причинность. Ребенок не до конца понимает, как оперировать данными ему возможностями, попытки зачастую могут восприниматься как обычные нарушения или ошибки.

Следующая стадия формирования фонематического восприятия ребенком обеспечивает создание условий, когда дифференцируются глухие и звонкие согласные. Сначала дифференциация проходит на акустическом уровне, затем и на уровне произносительной дифференциации, которая обеспечивает совершенствование акустической дифференциации при полном взаимодействии между речеслуховым и речедвигательным анализаторами.

В процессе обучения ребенок учится дифференцировать свистящие шипящие, плавные и [й]. Дифференциация шипящих и свистящих звуков в речи детей появляется позже. Потому что они отличаются близкими артикуляторными признаками, и различаются только посредством тонкой дифференциации движений передней части спинки языка.

Н.Х. Швачкин утверждает, что к двум годам у детей в сенсорной речи завершается дифференциация всех звуков русского языка, в том числе и звуков акустически близких. Вопреки тому что речедвигательный анализатор в этом возрасте еще не полностью сформирован [70, с. 267].

С результатами исследований Н.Х. Швачкина соглашается А.Н. Гвоздев. Исследования, проведенные автором, подтвердили результаты, полученные Н.Х. Швачкина о порядке дифференциации звуков у детей [70, с. 261; 9, с. 321].

Более подробный анализ развития слухового восприятия у детей можно встретить у В.И. Бельтюкова. Автор соглашается с результатами исследований предыдущих ученых, что развитие фонематического слуха начинается с различения гласного и согласного, но уточняет, что на первом этапе дети не различают согласные звуки совсем, а среди гласных присутствует широкая генерализация [5]. Первым идет дифференциация наиболее фонетически мощного и легко артикулируемого звука [а], идет противопоставление всех остальных гласных, которые также не дифференцируются между собой. С трудностью ребенок встречается при необходимости различать такие пары гласных, как [о] – [у], [э] – [и].

Дальнейшее развитие фонематического слуха формирует у ребенка умение определять наличие или отсутствие в слове согласного звука как широко обобщенного звука, что готовит к дифференциации согласных.

После чего формируется навык различия сонорных и шумных, при отсутствии дифференциации согласных звуков внутри этих групп. Затем на очереди дифференциация твердых согласных и мягких согласных. Далее процесс развития фонематического восприятия предоставляет возможность

ребенку научиться различать между собой сонорные согласные, начиная с назальных [м], [н], заканчивая плавными [р] и [л]. После того как малыш научился различать назальные звуки наступает очередь постепенной дифференциации шумных согласных, звонких – глухих, и наконец, самых трудных – шипящих и свистящих.

Таким образом, Н.Х. Швачкин, А.И. Гвоздев, В.И. Бельтюков [70, с. 271; 9, с. 256] и другие исследователи детской речи, пришли к выводу, что у двухлетнего ребенка с нормой интеллектуально-речевого развития в основном процесс формирования фонематического восприятия заканчивается. Раннее развитие фонематического восприятия создает условия для дальнейшего обучения умению различать различные фонетические элементы речи. Их слуховые представления, которые являются регулятором выработки этих элементов в его собственном произношении.

1.2 Особенности развития фонематического восприятия при общем недоразвитии речи с неродным русским языком

Нарушение фонематических функций у детей с общим недоразвитием речи является актуальной проблемой в современной логопедии. Без развития базовых процессов невозможен дальнейший усложненный процесс фонематического восприятия, анализа и синтеза, которые характеризуются ступенчатостью освоения. Существующая проблема оказывает значительное влияние на дальнейшее интеллектуальное развитие. Для детей с общим недоразвитием речи характерно недоразвитие формирования фонематического восприятия. Они обладают смазанной, непонятной речью, что не обеспечивает четкое слуховое восприятие и контроль и тормозит создание условий, обеспечивающих речевое развитие ребенка. Без речевого развития становится невозможным дальнейшее развитие в рамках образовательной программы. Невнятная собственная речь нарушает

фонематический анализ структуры слова, поэтому ребенок не различает собственное неправильное произношение и произношение окружающих, что оказывает отрицательное влияние на фонематическое восприятие речи в целом [40, с. 64-65].

Исследуя фонематическое восприятие детей с общим недоразвитием речи Т.А. Ткаченко, выделяет следующие степени общего недоразвития речи:

– при легкой степени недоразвития ребенок недостаточно различает и затрудняется в анализе звуков, произношение которых у него нарушено;

– при средней степени недоразвития у ребенка нарушается звуковой анализ большого количества звуков их разных фонетических групп, при отсутствии проблем в развитии артикуляционного аппарата;

– при тяжелой степени недоразвития ребенок не может отличить звуки в слове, не способен проводить анализ звукового состава слова и выделять нужный звук [54, с. 144-145].

Таким образом, можно говорить о существующих искажениях восприятия. Ребенок путается в воспроизведении фонем или просто не способен понять, как именно это должно быть осуществлено.

При этом ошибки допускаемые детьми с легкой степенью общего недоразвития речи не влияют на смысл высказывания, затрагивая неправильное произношение отдельных фонем. Можно говорить, что, с точки зрения, смысловой направленности, всё верно, однако при попытке воспроизвести это получается ошибочное и искаженное послание. При средней степени общего недоразвития речи отражаются на смешении фонем, дети их не различают. При тяжелой степени недоразвития смысл сказанного непонятен собеседнику, так как присутствует сильное искажение произносимых звуков.

Наиболее полную характеристику фонематическому восприятию у детей с общим недоразвитием речи в своих работах дает Р.Е. Левина, исследователь, чье рассмотренное поэтапное развитие речи, были

проанализировано выше. Исследователь распределила детей с общим недоразвитием речи по трем уровням и рассмотрела особенности каждого уровня [29, с. 123].

Дети I уровня речевого развития имеют фонетико-фонематическую сторону речи, для которой характерна фонематическая неопределенность и нестойкое фонетическое оформление. Для фонематического развития характерно зачаточное состояние: ребенок не может выделить отдельные звуки, не в состоянии провести фонетический анализ слова.

Дети II уровня речевого развития характеризуются искажениями, заменами и смешениями в фонематической стороне речи. Их речь достаточно трудна для понимания взрослыми. Для понимания необходимо прилагать значительные усилия. Они не способны различить мягкие и твердые звуки, шипящие, свистящие, аффрикаты, звонкие и глухие. Уточняя результаты исследований Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина добавляют, что дети данного уровня речевого развития заменяют некоторые звуки другими, для которых присуща более простая артикуляция. Поэтому чаще всего страдают сонорные («лыба» вместо «рыба», «палавос» вместо «паровоз»), свистящие и шипящие («тотна» вместо «сосна», «дук» вместо «жук»). Смешивают йотированные звуки и звуки «ль», «г», «к», «х». Это и есть, характерная особенность детей II уровня речевого развития, которая проявляется в наличии недостаточного фонематического восприятия. Неподготовленности усваивать навыки проведения звукового анализа и синтеза [29, с. 178; 57, с. 13-14].

Для детей III уровня речевого развития характерно недифференцированное произношение звуков (сюда входят свистящие, шипящие, сонорные). В устной речи присутствует замена одного звука одновременно двумя и более звуками имеющегося или близкой фонетической группы (звук «сь» заменяет звуки «с», «ш», «ц», «ч», «щ»). Такая речь также оказывается невозможной для понимания взрослыми. Для фонематического недоразвития детей данной группы характерна несформированность

процессов. Которая определяет дифференциацию звуков, и проявляется, когда ребенок может выполнить элементарные действия по звуковому анализу – определить звук в начале слова, в конце слова, придумать слово на заданный звук.

Р.Е. Левина, исследуя психологическое развитие детской речи, говорит о значении, который имеет фонематический анализ структуры слова. Для того чтобы обеспечить полное усвоение звуковой стороны речи. Автор говорит, что отклонение в фонематическом восприятии может быть производным, то есть проявлением вторичного характера, если нарушена речевая кинестезия, имеются морфологические и двигательные поражения органов речи [29, с. 98-99]. Поэтому можно отметить различную причинную обусловленность рассматриваемых процессов.

Для детей с общим недоразвитием речи при восприятии фонем характерно наличие незаконченности процессов в формировании артикулирования и восприятия звуков, которые отличаются наличием тонких акустико-артикуляционных признаков. Это говорит об определенных особенностях произношения, которые затрудняют понимание со стороны взрослых. Фонематическое развитие детей оказывает влияние на уровень проведения звукового анализа, что проявляется в устной речи в недифференцированности фонем. И в замене, и в смешении звуков, чаще всего парных согласных звонких/глухих; лабиализованных гласных; сонорных звуков; свистящих и шипящих; аффрикатов. При таком состоянии звуковой стороны речи дети не могут проводить анализ и синтез звукового состава слова и нередко становятся причиной вторичного (по отношению к недоразвитию устной речи) дефекта, нарушению чтения и письма.

Также интересны в этом направлении исследования, которые проводила Л.Ф. Спинова [52]. Автор огромное внимание уделял определенным сторонам развития восприятия фонем у детей, имеющие нарушения.

Для низкого уровня фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи, согласно мнению автора, характерно:

а) проявление нечеткого различения на слух фонем в процессе собственной, а также чужой речи (глухие/звонкие звуки, свистящие/шипящие, твердые/мягкие, шипящие – свистящие – аффрикаты и т. п.);

б) отсутствие умения проводить элементарный звуковой анализ и синтез;

в) отсутствие навыка делать звуковой анализ состава речи.

Дети с данными нарушениями плохо дифференцируют фонемы на слух, основные компоненты фонематического анализа несформированы.

Автор отмечает, что не всегда дети неправильно произносят те звуки, которые неверно воспринимают, так ребенок может неправильно произносить 2-3 звука, на слух не различать большее количество. Также предполагается, что такие дети зачастую неверно понимают обращенное к ним речевое послание. Ориентация на количество неправильно произносимых фонем может упустить из виду наличие глубокого недоразвития фонематических процессов. Затруднение процесса фонемного распознавания может проявиться, если нарушено одно из звеньев восприятия (слуховое, кинестетический анализ, операция выбора фонемы, слуховой и кинестетический контроль) и маскировка несоответствием между восприятием и воспроизведением фонем затрудняет работу логопеда.

Г.В. Бабиной и Н.А. Грассе в процессе проведения исследований были выявлены типичные для детей с общим недоразвитием речи ошибки:

– дети пропускали гласные фонемы в словах, имеющих различную структурную сложность;

– пропускали некоторые безударные гласные в словах;

– пропускали безударные гласные в начале или середине слова;

– пропускали безударную гласную в позиции после фриктивного согласного и аффриката;

- пропускали согласные фонемы при их стечении в словах;
- пропускали целые слоги;
- включали лишние звуки (фонемы);
- вместо задания по выделению фонемы, где согласный фрикативный или аффрикат, выделяли слоги;
- переставляли фонемы (контактные, дистантные);
- переставляли слоги;
- пропуск фонем сочетался с частичным слоговым анализом;
- пропуск фонем сочетался с добавлением лишних звуков;
- пропуск фонем и слогов сочетался с добавлением лишних фонем [44, с. 88-89].

Особенности в воспроизведении слов характеризуют различные нарушения, дифференциация которых является крайне важной задачей исследователей в данной области.

Г.В. Бабина и Н.А. Грассе сделали вывод, что дети с общим недоразвитием речи допускают много ошибок при выполнении фонемного анализа слов различной сложности, а также испытывают затруднения выполняя фонемный анализ и ошибки имеют стойкий характер [4, с. 175]. Данные исследователей не противоречат приведенным выше данным, что свидетельствует об общности данных, полученных в ходе исследования.

Особенности развития фонематического восприятия при общем недоразвитии речи проявляются в проявлении недифференцированности в фонематическом восприятии, наблюдается неточность фонематического представления, а также несформированность фонематического анализа и синтеза. Данные особенности характерны для ряда нарушений, связанных с формированием и развитием речи. Для нарушений фонематического восприятия характерно наличие первичного или вторичного производного характера, а также возможностью нарушать грамматическую, лексическую сторону речи, в том числе и связную речь в целом.

К фонематическим процессам следует относить фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ, фонематический синтез, фонематические представления. Данные процессы необычайно важны, от их развития зависит качество речевых процессов ребенка. Все это в определённой мере описано в различных материалах, представленных психолого-педагогическим направлением.

Важно отметить, что рассмотрение существующей общей проблемы, связывающей вопросы билингвизма, в настоящее время в современных исследованиях уделяется недостаточное внимание. Это связано, в первую очередь, с относительно новым аспектом исследований, которые ранее исследователями не брались во внимание. Пример можно привести исследования Л.С. Выготского, А.Н. Гвоздева, Г.Н. Чиршевой, которые посвящены различным изменениям и особенностям, которые появляются, когда ребенок растет в среде, для которой характерно два языка [8, с. 174; 9, с. 402; 66, с. 413-414]. Рассматривая проблему с различных сторон, данные исследователи приходят к тому, что для всех аспектов речи характерны особенности и индивидуальность. Крайне мало источников, в которых рассматриваются вопросы коррекционной работы с детьми, растущими в двуязычной среде и которые страдают различными нарушениями речи. В целом, если авторы и затрагивают данный вопрос, то он отражается преимущественно в общих рекомендациях. Например, в работах З.Е. Аграновича [3, с. 36]. Таким образом, можно говорить, что проблема обозначена, однако, углубленного исследования не проводится.

Например, в работах Н.В. Миклаевой и Н.Ю. Протасовой можно проследить акцент внимания на различных звуковых нарушениях, которые могут наблюдаться у детей рассматриваемой категории. Спектр таких акцентов недостаточно широк вследствие опять же достаточно недостаточной сформированности представлений. Также они отмечают и то, что такие дети не могут различать акустические образы звуков, которые сходны с акустическими образами звуков их родного языка [38, с. 47; 7, с.

36]. Важно понимать, что те логопеды и дефектологи, которые работают с данной категорией детей, должны в обязательном порядке учитывать все особенности их развития, как в психическом плане, так и в речевом развитии. Необходимо понимать специфику родного языка этих детей [71, с. 122]. Безусловно, подготовка подобных специалистов должна достаточной и полноценной. Это способствует значительному ускорению процессов коррекции. Также считается общепринятым представление о том, что билингвизм отягощает процесс развития речи у детей, которые страдают общим нарушением речи.

Ряд факторов, которые усложняют работу специалиста при работе с детьми рассматриваемой категории:

- большинство разработанных методик подходят именно для детей, для которых русский язык родной;
- дидактические материалы и упражнения также преимущественно разработаны для работы с детьми с родным русским языком [41, с. 101-102].

Таким образом, специалист сталкивается со значительными трудностями при организации работы с детьми-инофонами, которые страдают общим недоразвитием речи. Это в значительной мере влияет на эффективность работы и ее результатов.

Основа работы логопеда – звукопроизношение. Именно в этом направлении сосредотачиваются основные силы специалиста.

Именно звукопроизношение является ключевой составляющей речевого онтогенеза. Уже после этого происходит коррекция различных проблем в развитии навыка фонематического анализа и синтеза. Также только после этой работы можно делать упор на фонематические представления ребенка. Для каждого ребенка подбирается и составляется план работы, который отвечает индивидуальным потребностям каждого обучающегося. Важно понимать, что направления работы в отношении детей-инофонов будут отличаться от тех, которые разрабатываются для

коррекции нарушений у детей, для которых русский язык является родным и единственным языком [53, с. 40].

Как следствие, логопеду-специалисту нужно особое значение придавать именно постепенности и плавности процесса развития, если целью работы является развитие фонематического слуха, а также в целом фонематическое восприятие. Данный процесс влияет на результаты работы непосредственно. Ребенку, для которого родной язык не русский, требуется намного больше времени для того, чтобы воспринять и усвоить различные звуки, как речевые, так и не речевые. Особенно сложной задачей становится их дифференциация. Проблемы связаны с тем, что ребенку приходится осваивать язык, который относится к совершенно иной языковой группе, нежели его родной язык. Для процесса обучения должен быть достаточно большой объем материала. Если в работу педагог старается включить как можно больше типов звуков, то это благоприятно скажется на скорости, с которой ребенок будет учиться ориентироваться в них.

Особенно важным аспектом обучения является восходящий принцип работы – от простого к сложному. Соблюдение данного принципа просто необходимо для обеспечения достаточной продуктивности и эффективности процесса. При условии осваивания одновременно сразу двух языков, ребенок может страдать от огромного количества вариантов того, как в слове могут выстраиваться слоги, а в предложении слова. Для наиболее продуктивной работы необходим именно такой логичный и систематичный подход, который можно охарактеризовать как гармоничный. Для понимания более сложных форм, как правило, применяют концентрический метод.

В основу работы логопеда с данной категорией детей может также лечь и достаточно динамичное формирование фонематических представлений. Это ключевая задача планомерной и целенаправленной работы специалиста. В данном случае речь идет о программе работы, которая характеризуется строгостью и насыщенностью. Особенностью такого подхода можно назвать то, что для этого требуется также и активное включение и активная помощь

семьи ребенка – его ближайшего окружения. Также крайне важным является соответствие ресурсной базы.

Специалист, работая с данной категорией детей, стремится не допустить смешение акустических и артикуляционных звуков, а также смешения их в экспрессивной и выразительной речи. Данная деятельность должна быть целенаправленной и качественно регламентированной. Как правило, отталкиваясь от представлений исследователей, именно такое смешение в значительной мере осложняет процесс понимания речи. Для верного фонематического представления важно использование упражнений, которые развивают артикуляцию [79, с. 122]. Также отмечается необходимость использования большого количества дидактического материала.

Эффективность работы с детьми, для которых русский язык не является родным, базируется именно на логике формирования фонематического восприятия и последующем усложнении работы над речевыми нарушениями [51, с. 136]. Этот аспект работы становится доминирующим в работе специалистов-педагогов.

Для детей-инофонов характерными речевыми нарушениями являются:

1. Общее недоразвитие речи. У ребенка могут возникать проблемы со слоговой структурой слова. Ограничен словарный запас двух языков. Фразовая речь может развиваться очень медленно. Недоразвитие лексико-грамматического строя речи обоих языков могут вести к общему недоразвитию речи.

2. Заикание. Это достаточно часто встречаемое явление. Можно наблюдать, что ребенок смешивает лексику из двух языков в одном предложении. У некоторых детей запинки в речи наблюдаются, когда они используют новые сложные слова, обороты, новые грамматические конструкции, предлоги, союзы, что мешает русскоязычному ребенку общаться со взрослыми и сверстниками.

3. Нарушение звукопроизношения. При нарушении произношения у детей, для которых русский язык не является родным, возможна длительная автоматизация (введение в речь) поставленного звука. Как было указано выше, специалист, в первую очередь, работает именно со звукопроизношением. Необходимость логопедической помощи ребенку определяется логопедом на основе определения уровня понимания русского языка.

4. Фонетико-фонематическое недоразвитие. Для детей, для которых русский язык не является родным, характерно нарушение восприятия фонем, общих для обоих языков. Это связано с наложением представлений о произношении в родном языке со звуковой системой в новом. Необходимость логопедической помощи ребенку определяется логопедом на основе определения уровня понимания русского языка. Так, например, А. Lipton в своем исследовании отмечал, что «влияние окружающей среды на развитие языка трудно наблюдать у одноязычных детей, поскольку язык обычно полностью усваивается независимо от вводимых данных. Однако дети с различным знанием двух языков могут помочь исследователям выяснить, какие особенности имеют решающее значение для полноценного развития языка» [1].

Согласно Г.В. Чиркиной и А.В. Лагутиной, может происходить и то, что неродной язык может подвинуть родной язык и начать доминировать. Такое часто наблюдается при помещении ребенка в среду, где активно используется именно его неродной язык. Если у ребенка при этом есть некоторые нарушения речи, то усвоение ими компонентов нового языка может сопровождаться рядом ошибок [56, с 61].

Так, для детей рассматриваемой категории характерны в речи определенные особенности, которые напрямую связаны с успешностью овладения компонентами речи. Эти особенности должны быть преимущественно нивелированы с помощью специалиста-логопеда, так как именно они затрудняют развитие речи на неродном языке, который им

особенно необходим для дальнейшей социализации и становления в обществе. К таким компонентам следует отнести фонетику, лексику, грамматику и, конечно, непосредственную связную речь. Зачастую можно наблюдать то, что ребенок как бы перенимает образцы языковой системы, которой пользуются родители. Происходит некий перенос компонентов одной системы в другую, что чаще всего становится возможным, когда нет контроля за языком ребенка и собственным со стороны взрослых. При этом отмечается, что при активном взаимодействии с детьми, владеющими только русским языком, ребенок стремится использовать именно неродной язык для общения. Это важная мотивационная составляющая.

1.3 Специфика освоения фонематической системы русского языка как неродного

Формирование принципиально нового многомерного социокультурного пространства превратили проблемы межнациональной коммуникации в один из важнейших аспектов обучения русскому языку как неродному. Возрастающая значимость межнациональной коммуникации и средств ее обеспечения заставляет по-новому взглянуть на задачи преподавания русского языка как неродного.

Согласно Д.М. Халиловой, для обозначения индивидуальных различий в познавательной деятельности в процессе обучения обычно используется понятие «стиля учения». Стиль учения – это индивидуально-своеобразные способы усвоения информации в учебной деятельности. Разные авторы делают акцент на разные стороны этого явления, однако, стили учения представляют собой учебные стратегии, которые используют учащиеся в условиях конкретной учебной ситуации и которые, в свою очередь, зависят от особенностей этой ситуации – от учебной мотивации, от методов обучения, от типа учебника и позиции преподавателя. При определении

стратегии необходимо учитывать стили кодирования информации, т.е. предпочтения при сборе информации, также необходимо учитывать сенсорные предпочтения (типы памяти) при удержании и воспроизведении информации (зрительная, слуховая, рукописная, звуковоспроизводящая, осязательная или тактильная). В процессе интеллектуального развития происходит интеграция механизмов разных уровней стилового поведения – стилей кодирования и переработки информации, постановки и решения проблем, познавательного отношения к миру, формируется «персональный познавательный стиль» как результат интеграции разных уровней стилового поведения.

Термин «русский язык как неродной» имеет много значений. С одной стороны, он относится к средствам многонационального общения между народами России, с другой является предметом как в национальной, так и в российской системе дошкольного, школьного и высшего образования. Важно отметить, что прослеживается связь между изучением русского языка как родного и его преподаванием как неродного. Можно отметить следующие общие черты:

1) система русского языка как предмета изучения: знание фонетических особенностей, лексики, грамматического строя русского языка, владение навыками и умениями свободного использования языка в его устной и письменной формах;

2) обще дидактические принципы и воспитательная направленность обучения, связанные с развитием всех сторон личности ученика

3) особенности психологических процессов, психологической деятельности в условиях обучения представителей разных национальностей, связанные с качественным преобразованием умственных операций и действий, с формированием мотивации, познавательных интересов, активности субъекта обучения.

Процесс изучения русского языка как неродного крайне трудоемкий и многоаспектный процесс. Он включает в себя как передачу навыков и

умений, с помощью которых возможно осуществлять познавательную деятельность, так и направленность на формирование в целом коммуникативной компетенции. Это, прежде всего, совместная деятельность учителя и ученика. Здесь крайне важна мотивация и заинтересованность обучающегося. От них прямо зависит эффективность данного процесса. При этом учитель обязан внимательно относиться к личностным особенностям обучающегося, тщательно подбирать материал и методы работы [61, с. 214].

К задачам педагога следует относить:

- 1) определение объема и содержания изучаемого материала и ориентиров (правил, инструкций) для работы с ним;
- 2) организация учебной деятельности учащихся таким образом, чтобы она давала наилучшие результаты;
- 3) мотивация учащихся к действию;
- 4) контроль эффективности учебной деятельности учащихся при изучении неродного языка.

Качество управления процессом обучения русскому языку как неродному имеет основой как методики, так и межпредметные связи. Часто специалистами используются различные программы обучения, в рамках которых можно отталкиваться от возможностей как родного языка, так и изучаемого.

В рамках отечественной логопедии для изучения русского языка как не родного акцент делается на том, что в русский язык в данном случае выступает как язык-посредник. Это позволяет активно включать в работу артикуляционный аппарат. Важной задачей педагога-логопеда также становится необходимость не только исправлять допущенные при произношении ошибки, но также и предупреждать их. Безусловно, еще одной крайне важной задачей логопеда становится соответствующий подбор учебного материала, который учитывал бы все различия фонологической и артикуляционной системы языков родного и изучаемого. Как правило, активно используется сопоставительный анализ языков. Это необходимо для

понимания языковой интерференции, которая, как правило, будет неизбежна. Преодолеть её важная составляющая коррекционной работы. Ребенка знакомят с понятием фонетических трудностей. Это позволяет избежать первого стресса в начале процесса обучения. На первых занятиях также необходимо использовать такой набор фонетических упражнений, которые бы смогли позволить воспользоваться возможностями системы родного языка [67, с. 70]

Начальный этап обучения – самый трудный, так как обучающиеся еще не способны воспроизводить конкретные звуки.

Именно фонетическая интерференция способствует восприятию и имитации звуков при знакомстве и процессе овладения неродным языком. Такой эффект характерен для детей, который растут в среде, говорящей на двух языках. Проще говоря, ребенок пытается использовать свою родную звуковую систему, чтобы воспроизвести звуки изучаемого языка [34, с. 189].

В рамках исследований, посвященных детям, которые растут в среде, говорящей на двух языках, отмечается выраженная некомпетентность среди специалистов, которые в первую очередь должны помогать этим детям в становлении речи [2].

Звуковой строй русского языка в целях обучения должен сопоставляться с особенностями звукового строя родного языка обучаемых. Как было указано выше, специалисты должны уметь проводить сопоставительный анализ двух языков, отыскивая области, которые позволят выявить интерференцию.

Безусловно, изучение русского языка как неродного для детей возраста 6-7 лет становится крайне трудной задачей. Это, конечно, связано с разницей их родного языка и изучаемого. Каждый язык своеобразен и уникален, поэтому в любом случае будут возникать сложности при перестроении на иную языковую систему.

Например, изучая произношение гласных звуков [а], [э], [о], [у] дошкольник должен научиться различать их, а не смешивать. При наличии

сходного звучания данных фонем в русском и родном языке дошкольника, русское звучание, характеристика основных смысловых признаков этих фонем отличается вследствие разного подъема языка и разной степени лабиализации.

При изучении дошкольниками русского языка как неродного проблема заключается в том, что дети часто не могут услышать, и различить многие существенные признаки данных звуков и поэтому могут смешивать некоторые фонемы. Это можно объяснить тем, что звучание некоторых звуков родного языка, привычных для уха ребенка, в какой-то мере соответствует звукам русского языка и языка-посредника, но в родном языке для них отводится совсем иная роль, чем в фонетической системе русского языка. Взаимодействия с другими звуками родного языка, они выполняют уже иные функциональные обязанности.

В русском языке много звуков, не имеющих ничего общего со звуками родного для ребенка языка (например, образование звука — [к], [г], [х], [ш], [ж], [ч], [ц]). Таким образом, стоит вопрос о том, как верно организовать работу, чтобы ребенок научился произносить эти звуки без ошибок. Задачей педагога-логопеда является обучение ребенка тому, как отличать фонемы русского языка, как произносить звуки, как их различать.

Безусловно, хороший специалист знает фонологические признаки в артикуляции звуков русского языка. Он может также определять, где отклонения, а где акцент [22, с. 25].

Большое значение при освоении фонематических систем русского языка как неродного имеет организация работа над интонационной стороной речи, что очень важно для правильного произношения. Крайне важна работа над интонацией. Это способствует более активному процессу освоения языка, а также повышает включенность понимания ритмика речи. Благодаря этому, речь становится более мелодичной. Интонационные акценты включают эмоциональную составляющую, поэтому активизируют процесс изучения языка. Для дошкольников этот процесс очень важен и интересен.

Для этого педагог должен познакомить обучающихся с основными интонационными конструкциями, после чего совместно происходит закрепление и попытки их употребления. Например, дети учатся читать текст с разной интонацией.

Также важнейшей составляющей процесса изучения языка является работа над ударениями. Педагогу необходимо показать детям, как расставляются и используются ударения. Он демонстрирует, как может меняться звук без ударения, как может измениться длительность. Также акцент делается и на четкости артикуляции, что характерно при ударении. Проблема обучающихся данной категории, в том числе, заключается в неверном распределении ударений, что искажает фонематический рисунок слова. Такие дети часто стремятся к равноударным слогам, или же повышают тон там, где нужно ударение. Педагог должен познакомить детей с особенностью русского языка – ударение на последний слог в двусложном слове [69, с. 78].

Процесс обучения помимо этого характеризуется тем, что нельзя сравнивать звуки двух языков без сопоставления с самой языковой системой. Важно отрабатывать связи и отношения, существующие между звуками, которыми отличается фонетическая система русского языка. Необходима также и параллельная подача над звуками: [а] – [э], [о] – [у], [и] – [ы]. Детям-инофонам легче дается в таком случае произносительная сторона речи [39, с. 51-52].

Особую трудность вызывают мягкие согласные, что связано с особенностью русского языка и его фонологического признака. Данная особенность русского языка предполагает разработку индивидуализированных комплексов. Эти комплексы также зачастую бывают заточены на то, чтобы осуществлять поиск особенно подходящих позиций, которые активно способствовали бы умению произносить согласные звуки. Их постановка является крайне важной задачей. Особенно любимыми в работе слогами являются слоги с гласным звуком «и» – ни,

ти, ми. Перед педагогом стоит особенно важная задача, заключающаяся в том, что способствовать развитию верной артикуляции, так как для произношения звуков неродного языка заточенная под определенную систему звуков артикуляция может препятствовать произношению. Поэтому особенно важно научить ребенка произносить мягкие согласные. Здесь педагог, как правило, делает акцент на том, чтобы ребенок продвигал язык вперед, а средняя часть языка стремилась к твёрдому нёбу.

Твердые согласные звуки русской речи ставятся с опорой на позиционные условия родного языка воспитанника, сравнивая выполняемую им роль в русском языке, определяя, в каких случаях при произношении русского слова с твердым согласным может возникнуть ошибка, что способствует быстрому и методически правильному исправлению неправильно произнесенного слова.

А.А.Реформатский отмечал, что сравнение звуковых систем необходимо для выявления сходств и особенностей, а также трудностей, с которыми сталкиваются якутские дети в процессе коррекционной логопедической работы. Основное, что было замечено, была разница в фонетических системах якутского и русского языков. В якутском, например, согласные звуки в, з, ж, ф, ц, ш, щ отсутствуют, и смешение этих звуков происходит в результате неправильной артикуляции. Их крайне трудно различать при прослушивании. В русском языке согласные отличаются тем, что в процессе произнесения активно участвует голос и шум, также особенностью являются способ и место образования. К тому в русском языке есть варианты смягчения согласных. Согласные же якутского языка отличаются только участием голоса и шума. Для эффективной коррекционной работы с детьми, говорящими на якутском языке, важно знать о сходных парах согласных, таких, как б-н, г-к, д-т. Например, в якутском языке не используется коррекция по твердости-мягкости. Однако, в для коррекции в рамках русского языка это важнейший компонент, так как именно смягчение является одним из необходимых аспектов звукового строя

языка. На этом построена фонологическая система. Якутские дети, наравне с другими национальностями, всегда с трудом могут различать мягкие и твердые согласные в русском языке. Дело заключается в активации среднеязычной артикуляции. Именно она свойственна согласным в русском языке. Эта трудность сопровождается также тем, что такие дети могут произносить слово не совсем верно, искажая его смысл. Например, если сказать «шест» вместо «шесть», то возникнет трудность в понимании.

Ребенок, проходящий коррекционную работу в рамках освоения русского языка, сталкивается с огромным количеством трудностей. Согласно исследованиям, наиболее подходящий возраст для более эффективной работы в этом направлении является возраст 4-7 лет. Проговорив только на родном языке определенное количество времени, артикуляционный аппарат ребенка подстраивается под звуковую систему, характерную для этого языка. При этом слух и речь ребенка также привыкают именно к определенным звукам, как звучит их родная речь. Этот процесс происходит до того, как ребенок отправляется в школу. Именно из-за этого возникают сложности. Ребенок начинает изучать в школе русский язык, тогда как его восприятие полностью заточено под восприятие звуков родного языка. В этот период ребенок начинает усваивать фонологическую систему неродного языка, вследствие чего начинают развиваться и навыки произносительной речи [48].

Важно понимать, что дети-инофоны не имеют привычек искажать русские слова при их произношении. Именно поэтому с детьми, которые только пошли в школу или ещё не пошли, работать специалистам легче, так как дети еще не переняли себе неправильное произношение. Такое часто можно наблюдать при неправильной организации процесса обучения русскому языку. Таким образом, можно отметить, что ключевым направлением работы логопеда является развитие фонематического слуха у детей-инофонов, а также умение дифференцировать фонемы родного и неродного языков.

Безусловно, тот речевой рисунок, который ребенок усвоил благодаря своему родному языку, оказывает сильное влияние на то, как он произносит новые звуки. Также это влияние велико и в рамках интонаций. Все это является автоматическим действием, то есть можно называть это речевым навыком. Так, правильное произношение на русском языке также является навыком, однако его ребенок-инофон приобретает уже в результате целенаправленного и сознательного действия. Регулярность этих действий находит отражение в закреплении, в том, что развивает данный навык. Специалист-логопед стремится выстраивать занятие по коррекции речи ребенка-инофона таким образом, чтобы каждый урок был следствием предыдущего, опираясь на уже изученный материал.

Связь изучаемых тем отражается, например, в том, что знакомство с произношением слов, где ярко выражен твердый знак, должны опираться на навык произношения слов с мягким знаком. Рядом исследователей было доказано, что процессы, протекающие при овладении родным и неродным языком различны. Когда ребенок изучает родной язык, то сначала формируются навыки, а затем уже знания. С неродным же языком все наоборот. Также, безусловно, важно понимать, что невозможно усваивать верное произношение, не касаясь других особенностей языка, а именно, грамматики, лексики, синтаксиса. Продуктивность процесса овладения русской речью как неродной зависит от взаимосвязи всей речевой деятельности.

Таким образом, фонетические явления рассматриваются в связи с усвоением новых грамматических форм, синтаксических структур и словарного запаса в процессе обучения устной речи, чтению и письму. Существует настоятельная необходимость сосредоточить внимание на формировании фонематического слуха у двуязычных детей с нарушениями произношения именно в дошкольном возрасте. Особенно пристальное внимание специалисты при работе с данной категорией детей должны уделять отработке произношения звуков в разных позициях.

1.4 Анализ существующих подходов к проблемам диагностики и коррекции фонематических нарушений у дошкольников

Своевременное и полное обследование фонематического восприятия речи детей с нарушениями в развитии способствует своевременному началу проведения коррекции, что в большинстве случаев имеет положительное значение в дальнейшем речевом развитии ребенка.

Обследовать фонематическое восприятие детей с общим недоразвитием речи следует комплексно, с использованием различных методик по определению уровня звукопроизношения, выяснение состояния фонематического восприятия, а также исследование навыков языкового анализа.

М.Е. Хватцев был автором методики, предполагающей обследование звукопроизношения и фонематического восприятия детей [61, с. 199].

Диагностический инструментарий, обеспечивающий обследование детей с речевой патологией был предложен Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, Т.В. Ахутиной, Л.С. Цветковой, А.В. Мамаевой и некоторыми другими исследователями [64, с. 200; 62; 35, с. 210].

Для комплексного обследования важны согласованные действия логопеда, психолога, дефектолога и невропатолога, которые проводят обследование и ставят диагноз, так как от правильного диагноза во многом зависит эффективность проводимой коррекционной работы.

Т.Б. Фотекова и Т.А. Ахутина предлагают для проведения диагностики тестовую методику обследования речи. В ней подробно описывают варианты диагностических заданий и дают подробные инструкции их проведения. Авторы продумали процедуру обработки и интерпретации данных, которая дает возможность провести как логопедический анализ, так и нейропсихологический. Понятна и четырехуровневая бальная система

оценивания, которая учитывает характер, степень тяжести и количество допущенных ошибок. Использование системы штрафов, дает возможность получить дополнительные оценки [60, с. 46-51].

Для того чтобы понять механизм, вызывающий фонематические нарушения Г.В. Чиркиной, Т.Б. Фотековой, Т.А. Ахутиной, О.Б. Иншаковой и некоторыми другими исследователями детской речи предлагается проведение исследования особенности произношения у детей. Детям предлагается послушать внимательно экспериментатора и повторить за ним предложения, слова, описать предмет или сюжет, изображенные на картинке [64, с. 202; 60, с. 132; 19, с. 147].

Обследуют фонематическое восприятие, предлагая задание на материале не нарушенных звуков, исключив возможность проговаривания. Например, предлагают обследуемому ребенку выбрать картинку, где изображен предмет, название которого начинается с заданного звука, отложить те картинки в названии предметов, изображенных на них, есть заданный звук или хлопнуть в ладоши, если услышишь нужный звук.

В методике диагностики фонематических нарушений у дошкольников, А.В. Мамаева обращает внимание на качественное описание не только полученных результатов, но и точное стенографирование самого процесса обследования. А.В. Мамаева делает акцент, что для постановки правильного диагноза, необходимо проведение качественного анализа всех действий, высказываний и реакций ребенка, что обеспечивает условия определения особенностей познавательной деятельности, познавательных интересов, дает возможность выявить любознательность, волевые усилия, пространственную ориентировку, способность переноса знакомого способа действия в новые условия, принятия задачи и т.д. [35, с. 220].

Диагностический инструментарий А.В. Мамаевой позволяет оценить уровень устойчивости внимания; работоспособности; умения использовать помощь, предлагаемую взрослым; сформированность навыка переключаемости с выполнения одного действия на другое [36, с. 66].

Данная методика дает возможность дифференцированного подхода, так если ребенок не справился с первым заданием, второе и последующие даются в упрощенном варианте. По мнению А.В. Мамаевой, не всегда целесообразно проводить полное обследование. Например, полное обследование произношения детей, необходимо при наличии большого количества ошибок в звукопроизношении в устных ответах, если же ошибки однотипные, то имеет смысл оказать дошкольнику помощь и дать точное описание характеру предлагаемой помощи [36, с. 47-48].

Таким образом, диагностики, рассмотренные выше, позволяющие определить уровень общего недоразвития речи и фонематического восприятия, позволяют прийти к следующим выводам:

Необходимо своевременное и комплексное обследование речи детей с патологией речевого развития.

Большинством авторов (Г.В. Чиркиной, Т.Б. Фотековой, Т.А. Ахутина, А.В. Мамаевой и другими) обследование фонематического восприятия включает соотнесение особенностей фонематической стороны речи с особенностью звукопроизношения.

Г.В. Чиркина, Т.Б. Фотекова, О.Б. Иншакова, А.В. Мамаева кроме обследования фонематической стороны речи и особенностей звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста предлагают определять также уровень сформированности проведения языкового анализа.

Логопедическое обследование можно проводить на основе тестовых методик Т.Б. Фотековой и Т.А. Ахутиной, используя методику качественного описания А.В. Мамаевой, что дополняет картину речевого дефекта и позволяет более точно установить степень выраженности нарушений, дает возможность проследить динамику в речевом развитии ребенка и оценить эффективность коррекционных мероприятий.

Для анализа существующих подходов к коррекции фонематических нарушений у дошкольников нами был проведен сравнительный анализ трех коррекционных программ:

- программа под редакцией Л.В. Лопатиной [47];
- программа Н.В. Нищевой [42];
- программа Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Т.В. Тумановой [58, с. 60-62].

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.В. Туманова ограничивает коррекционную работу лишь работой с имеющимися речевыми нарушениями и предшкольной подготовкой детей. ФГОС ДО обязывает создать условия, обеспечивающие позитивную социализацию, личностное развитие, развитие инициативы и творческих способностей при организации сотрудничества со взрослыми и сверстниками и соответствующими возрасту видам деятельности. Для коррекционной работы необходимо создать развивающую образовательную среду с необходимыми условиями, обеспечивающими социализацию и развитие детей [59, с. 341-342].

Отличаются программы и по организационному компоненту. Н.В. Нищева и Л.В. Лопатина в построении своих программ учитывают возрастные особенности детей. Авторы распределяют содержание программы соответственно возрастной периодизации. Н.В. Нищева для старшей и подготовительной группы использует общий термин «старший возраст», указывая лишь возрастные границы (5-6 и 6-7 лет). Кроме того, при определении содержания коррекционной работы, Л.В. Лопатина неоднократно ссылается на литературу авторов программы Т.Б. Филичеву, Г.В. Чиркину.

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и Т.В. Туманова при определении содержания коррекционно-развивающей работы учитывают уровни речевого недоразвития, сформулированные и подробно описанные в логопедии. Только после успешного освоения одного периода коррекционной работы следует приступать к следующему. Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина при организации логопедической работы предлагает последовательное прохождение шести этапов:

1 этап – узнает неречевые звуки.

2 этап – различает высоту, силу, тембр голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз.

3 этап – различает слова, имеющие близкий звуковой состав.

4 этап – дифференцирует слоги.

5 этап – дифференцирует фонемы.

6 этап – развивает навыки проводить элементарный звуковой анализ.

Программа Н.В. Нищевой предлагает разработанную авторами «Карту речевого развития ребенка». Карта представляет собой целостный объемный документ, который последовательно заполняет логопед. Минусом использования карты является ее громоздкость и объемность без деления по возрастам.

Плюсом данной педагогической диагностики является наличие полностью разработанного стимульного материала и использование диагностики других специалистов группы компенсирующей направленности, например, комплекта альбомов, разработанных Н.В. Верещагиной.

Таким образом, Н.В. Нищева предлагает достаточно целостную среду, которая характеризуется как коррекционная и развивающая. Предложенная ей программа «Детство» и система диагностики имеют ряд отличительных черт, что отражает её большую эффективность. Однако, определенным недостатком можно назвать то, что данная работа может быть эффективной только при условии проведения подготовительной работы в более младшем возрасте.

Следует отметить, что современная логопедия располагает достаточным количеством материала для диагностики и организации коррекционной работы с фонематическими нарушениями у дошкольников.

Организация коррекционно-развивающей работы со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи, для которых русский язык является неродным.

Для детей дошкольного возраста, в отношении которых логопед обоснованно делает вывод о фонетическом недоразвитии, фонетико-

фонематическом или общем недоразвитии речи, с русским (неродным) языком, рекомендуются специальные коррекционно-развивающие занятия.

Цель данной программы, направленной на работу с детьми-инофонами, заключается в том, чтобы предоставить возможность для сравнительной ранней интеграции обучающегося-инофона в русскоговорящую среду, образованную детьми с выраженными нарушениями речи. Все это, согласно программе, будет последовательно справляться с существующими дефектами.

Программа разрабатывалась на основе данных, полученных в ходе исследовательской работы по изучению механизмов усвоения русского языка детьми-инофонами. Выбранные дети-инофоны относились к таким этническим группам, как башкиры, грузины, казахи, киргизы и узбеки. Также у данных детей наблюдались выраженные нарушения речи. Авторами данных исследований были Э.Г. Касимова, З.К. Габашвили, Р.А. Аязбекова, Н.М. Филимошкина, Л.Р. Муминова. Основой программы можно назвать основные принципы «Программы логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития у детей» и «Программы логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей». Особенностью данной программы, однако, было то, что в нее были включены основные современные тенденции логопедии.

Важной особенностью также стоит отметить и принцип коммуникативного подхода, который содержится в программе. Он отражает определенно новый подход в изучении русского языка детьми-инофонами. Здесь также реализуется восходящий принцип – от простого к сложному. Материал постепенно усложняется, усложняются диалоги и игры, что становится возможным благодаря пополнение словарного запаса детей.

Материал расположен по темам, например, «Коммуникативные ситуации», «Понимание и использование лексико-грамматических структур», «Коммуникативные умения», «Типы заданий» и др.

Особенностью программы можно назвать возможность решения задач только при закономерном процессе овладения неродным языком.

Для того, чтобы говорить на неродном русском языке, обучающийся-инофон должен уметь правильно произносить звуки, сочетать их, а также понимать, что значат русские слова. Это становится возможным только при расширении представлений о том, что его окружает.

Существенная сложность – русская грамматика с её падежами и категориями рода.

Кроме того, при оценке качества русскоязычной речи является необходимым учет психофизиологических особенностей пяти-шестилетних детей. Для них, например, характерен наглядно-образный тип мышления. Педагогу важно следить за утомляемостью детей, стремиться не допускать перегрузки. Все это только усложнит процесс освоения языка, а также снизит мотивацию.

Ведущий вид деятельности у данного возраста – игра. Ситуативная игра это важный источник мотивации к речи. Игру нужно рассматривать как методический прием, притом эффективный.

Также используются режимные моменты, а именно, побуждение детей к общению помимо занятий. Очень важна речевая среда.

Работающий с данной категорией детей специалист должен быть крайне тактичным, а также служить образцом правильной русской речи [18, с. 100; 105].

Логопедическая работа в данном направлении осуществляется с помощью четырех групп задач:

I. В области формирования звуковой стороны речи:

Первый этап – появление реакции на неречевой звук (живой комплекс): ребенок начинает визжать, двигать руками и ногами.

Второй этап – распознавание неречевых звуков. Ребенок начинает различать неречевые звуки по их основным характеристикам:

На третьем этапе ребенок начинает дифференцировать отдельные звуки речи, звукоподражания по громкости, длительности, высоте, твердости – мягкости, интонации, ритму, направлению звука.

Последний этап характеризуется различением звуков, слогов, слов и соотношения их с предметами.

Игры для развития слухового восприятия направлены на обучение качествам человеческого голоса: тембру, силе, интонации и высоте тона.

А.М. Горчакова выделяет содержательные и методологические аспекты проблемы формирования фонематического процесса и три этапа формирования фонематического процесса в системе коррекционной работы:

Начальный этап - восприятие звуков.

Цель: формирование фонематического восприятия и представлений.

Продвинутый этап коррекционной работы – восприятие и воспроизведение звуков.

Цель: формирование звукопроизводящей части речи в единстве процессов восприятия и воспроизведения.

Заключительный этап коррекционной работы – восприятие, воспроизведение звуков с последующим закреплением их в письменной форме речи, в процессе чтения и письма.

Цель: формирование звукобуквенных связей, профилактика нарушений письма.

Также важно указать принцип, на основе которого осуществляется работа с детьми-инофонами, это принцип от частного к общему. Так, сначала усваиваются грамматические модели [39, с. 56].

Самым первым важным на начальном этапе изучения русского языка как неродного является лексический запас. Задача педагога в том, чтобы дети запомнили как можно больше словосочетаний, а также могли их употреблять. При изучении лексики также следует использовать игровой процесс.

II. В области грамматики стоят следующие задачи:

– научить понимать речевые высказывания различной грамматической структуры;

– научить внимательно относиться к грамматической правильности своей речи на русском языке (в пределах грамматических норм, предусмотренных программой);

– формировать практическое представление о грамматическом роде существительных;

– научить обозначать множественность предметов, используя окончания существительных;

– учить согласовывать прилагательные с существительными в роде и числе;

– учить обращаться с просьбой, выполнять поручение, используя повелительное наклонение глагола;

– учить изменять глагол в настоящем времени в зависимости от его лица;

– учить использовать предлоги в настоящем времени;

– научить использовать предлоги для обозначения местонахождения предметов в сочетании с соответствующими падежными формами существительных;

– активизировать навыки правильного грамматического оформления высказываний в русской речи в играх и игровых ситуациях;

– закреплять грамматические навыки, предоставляя детям возможность использовать их на новом лексическом материале;

– формировать навыки грамматической самокоррекции, обращая внимание детей на то, что грамматическая ошибка приводит к искажению смысла высказывания, неверно отражает ситуацию;

– проверять устойчивость усвоенных грамматических навыков на новом лексическом материале, а также с опорой на новые ситуации.

Особенно важной является работа в парах. Так дети могут замечать и исправлять ошибки друг друга.

Также педагог-логопед может использовать в работе правила-инструкции, которые позволят наглядно показать закономерности русского языка.

Так, можно говорить о формировании языковой компетенции.

Большинство ошибок совершается когда дети учатся употреблять временные формы, так как в их родном языке могут отсутствовать категории рода.

Процесс обучения основан на принципе – от семантики в формированию глагола конкретного вида. Далее следует их употребление в речи. Совершенное действие – основа понимания различия между видами глаголов, именно с этого начинается данный этап обучения.

Глаголы будущего времени и их формы также вызывают значительные трудности в понимании.

Дети-инофоны зачастую могут грубо нарушать порядок слов в предложении на русском языке. Это опять же связано с правилами их родного языка.

Справиться с нарушением порядка обычно получается, акцентируя внимание на смысловых связях, присущих предложению. Педагог должен научить инофонов составлять вопросы к каждому члену предложения.

III. В области связной речи задачи следующие:

- учить детей строить фразы различных конструкций для описания различных ситуаций;
- формировать способы построения высказываний, служащих для решения коммуникативных задач определенного типа (просьба, описание, отрицание и т.д.);
- развивать диалогическую речь детей на русском языке;
- создавать условия для максимального использования самостоятельной, неподготовленной связной речи детей на русском языке;
- создать положительную мотивацию речи детей в игровых ситуациях.

В рамках изучения русского языка как неродного, инофоны должны научиться согласовывать существительные с числительными в роде, числе и падеже (одна машина, две машины, пять машин). Ребенок должен уметь составлять существительные как множественного, так и единственного числа. Также для полноценного развития речи дети данной категории должны понимать такие математические категории, как больше, меньше и равно.

При изучении величины, устанавливая размерные отношения между предметами разной длины (высоты, ширины), дети учатся располагать предметы в порядке возрастания или убывания и отражать порядок в речи, например: более широкий – более узкий, самый широкий – самый узкий и т.д.

Педагог уделяет особое внимание совершенствованию умения ориентироваться в окружающей обстановке и понимать значение пространственных и временных отношений (в плане пассивной, а затем активной речи): слева, справа, вверху, внизу, впереди, сзади, далеко, близко, день, ночь, утро, вечер, сегодня, завтра.

Развитие речи на занятиях по конструированию и изобразительной деятельности крайне важно и позволяет педагогу активизировать и обогащать словарный запас приставными глаголами, предлогами и наречиями, качественными и относительными прилагательными.

В коррекционной работе также необходимо развитие моторики, которая активизируется при трудовой деятельности, конструировании и сюжетной игре.

В процессе правильно организованной деятельности необходимо устранить некоординированные, скованные, недостаточно ритмичные движения.

Особое внимание уделяется особенностям психомоторного развития детей, которые необходимо учитывать на занятиях (дети с речевой патологией органической природы обычно различаются по состоянию

двигательной сферы на возбудимых с явлениями отвлекаемости, нетерпеливости, неустойчивости и заторможенных с явлениями вялости, адинамичности).

Среди детей с общим недоразвитием речи могут быть дети с дизартрией, имеющие, как правило, остаточные проявления органического поражения центральной нервной системы в виде стертых парезов, приводящих к моторной неуклюжести, малому объему движений, их недостаточному темпу и переключаемости.

Коррекция особенностей двигательного развития детей осуществляется с помощью специальных упражнений и общепринятых методов физического воспитания. Она направлена на нормализацию мышечного тонуса, исправление неправильных поз, развитие статической выносливости, равновесия, упорядочение темпа движений, синхронное взаимодействие движений и речи, запоминание серии двигательных актов, тренировку быстрых реакций на словесные инструкции, развитие тонкой моторной координации, необходимой для полноценного развития навыков письма.

Рекомендуется начинать эти упражнения в медленном темпе, постепенно ускоряя темп и увеличивая количество повторений. Важно следить за тем, чтобы упражнения выполнялись четко и ритмично и чтобы не было сопутствующих движений или пространственных несоответствий.

Логопед должен объяснить родителям цель логопедических занятий. Необходимо, чтобы они проявляли интерес к успехам ребенка: попросить их прочитать стихотворение на русском языке, рассказать о событиях дня и т.д. Полезно показать родителям игровые приемы, которые использовались на логопедических занятиях. Полезно организовать вместе с родителями прослушивание аудиосказок, просмотр фильмов и мультфильмов на русском языке [55].

Занятия являются основной формой коррекционно-развивающей работы с детьми.

Педагог способствует развитию русской разговорной речи и вне специальных занятий, т.е. в повседневной жизни.

Особое внимание целесообразно уделять тем видам деятельности, где дети могут свободно двигаться и разговаривать. Непосредственно на прогулках, в совместной деятельности со взрослыми создаются благоприятные условия для активизации навыков употребления новых слов в самостоятельной речи детей, в различных формах диалогического взаимодействия.

Закрепление навыков русской речи может осуществляться также во время умывания, одевания, приема пищи. В процессе труда (дежурство по столовой, уход за животными и растениями и т.д.) также предоставляются широкие возможности для закрепления и активизации лексики, грамматических структур, интонации.

У детей-инофонов есть одна особенность, которую необходимо учитывать педагогу: они воспринимают образцы русского языка через призму родного языка и переносят явления родного языка на русский, что часто приводит к ошибкам. Такой перенос называется интерференцией. Задача педагога – преодолеть влияние родного языка, предотвратить интерференционные ошибки в русской речи. Допущение данных ошибок характерно на начальном этапе.

Известно, что языковая система формируется поэтапно: фонетика – морфология – синтаксис – лексика. Это противоречит поэтапному формированию речевой деятельности, так как основную единицу речи составляет фраза, произнесенная, услышанная, прочитанная или написанная учащимися, которая включает элементы всех ярусов языка: предложения, слова, морфемы и фонемы.

Отсюда следует, что детям-мигрантам приходится осваивать язык чрезвычайно быстро, минуя этапы поэтапного формирования языковой системы.

Среди методов, использующихся при обучении детей с трудностями в обучении русскому языку, следует обозначить объяснительно-иллюстративный (информативно-рецептивный) метод, репродуктивный, частично-поисковый и исследовательский методы.

Объяснительно-иллюстративный метод характеризуется такими приемами, как рассказ учителем фактов, сопоставление фактов русского и родного языков, разбор готовых инструкций, коллективное создание схем и т.д.

Репродуктивный метод опирается на систему воспроизведения и повторения способа действия по инструкции педагога.

Частично-поисковый метод предполагает разнообразные вопросы и задания исследовательского характера на определенных этапах обучения

Таким образом, подводя итоги исследования теоретического аспекта, было выявлено, что цель обучения русскому языку иноязычных детей состоит в овладении живой русской речью для последующей успешной социализации обучающихся. Основные задачи обучения детей с особыми потребностями русскому как иностранному являются предупреждение ошибок в речи, усвоение основных норм современного русского литературного языка, поликультурное образование.

Исходя из обозначенных особенностей, выявленных в процессе анализа, целесообразно говорить об актуальности методических разработок для дошкольников с общим недоразвитием речи, для которых русский язык не является родным. Такие дети имеют огромное количество характеристик, которые усложняют понимание и воспроизведение русской речи, а общее недоразвитие способно максимально усложнять коррекционную логопедическую работу.

Таким образом, на основании проведенного исследования теоретического аспекта исследуемой проблемы, можно констатировать, что развитие фонематического восприятия имеет ряд особенностей, и

представляет огромную ценность для обучающихся с общим недоразвитием речи.

Раннее развитие фонематического восприятия создает условия для дальнейшего обучения умению различать различные фонетические элементы речи, их слуховые представления, которые являются регулятором выработки этих элементов в его собственном произношении.

Были выделены следующие особенности развития фонематического восприятия при общем недоразвитии речи с родным и неродным русским языком: каждый структурный компонент речи таких обучающихся отличается от структурного компонента речи того ребенка, для которого русский язык является родным. При отсутствии органической и функциональной патологии это может быть связано с перениманием образца языковой системы от родителей, которые в свою очередь переносят нормы употребления одного языка на другой, не контролируя свою речь и речь ребенка. Но при всех сложностях, обучающийся в игре и взаимодействии со сверстниками, старается использовать русский язык.

Специфика освоения фонематической системы русского языка как неродного заключается в следующем: фонетические явления рассматриваются в связи с усвоением новых грамматических форм, синтаксических структур и словарного запаса в процессе обучения устной речи, чтению и письму.

Анализ существующих методик и подходов к проблемам диагностики и коррекции фонематических нарушений у дошкольников русский язык для которых не является родным показал дефицит существующих материалов для логопедических коррекционных занятий с детьми, для которых русский язык не является родным и имеющими общее недоразвитие речи.

ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ ПРОЕКТА «РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДОШКОЛЬНИКОВ 6-7 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ И НЕРОДНЫМ РУССКИМ ЯЗЫКОМ»

2.1. Паспорт проекта

Целью проекта является разработка программно-методического обеспечения логопедической работы по развитию фонематических процессов у старших дошкольников 6-7 лет с общим недоразвитием речи и неродным русским языком.

Целевая группа: обучающиеся дошкольники 6-7 лет с общим недоразвитием речи и неродным русским языком.

Продуктом проекта стали:

1. Откорректированная рабочая программа коррекционного курса «Произношение».
2. Комплекс упражнений, направленный на развитие фонематических процессов у обучающихся с общим недоразвитием речи и неродным русским языком.
3. Методические рекомендации к реализации программы.

Необходимое ресурсное обеспечение проекта: компьютер с установленным программным обеспечением и цветной принтер, интерактивная доска.

Проект был разработан на базе одного из ДОО п. Тура Эвенкийского муниципального района, Красноярского края.

Проект был проведен в несколько этапов.

В плане работы над проектом были выделены следующие этапы (рисунок 1).

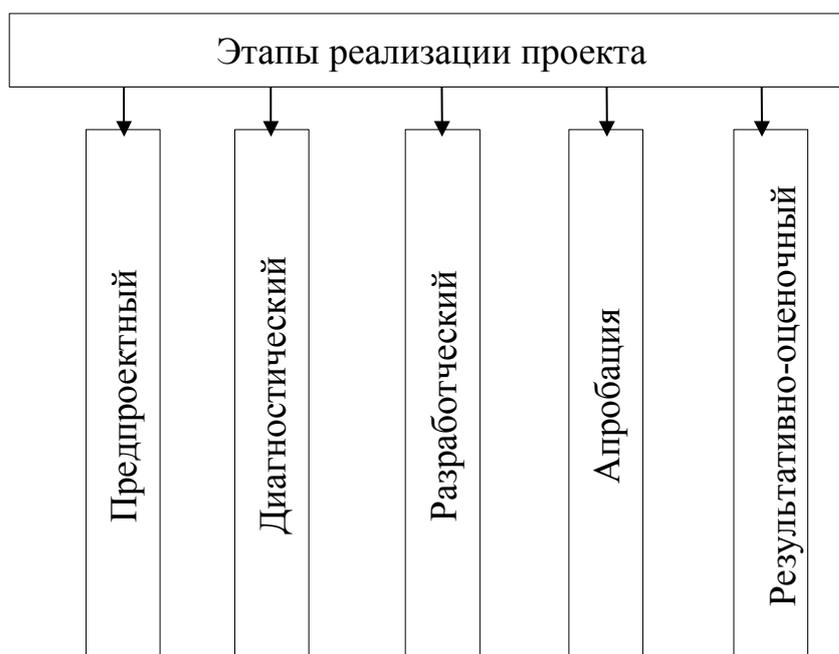


Рисунок 1 – Этапы реализации проекта

I этап – предпроектный. На данном этапе реализовывались следующие задачи:

1) изучить контингент и потребности обучающихся (детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи и неродным русским языком) в данной образовательной организации

2) изучить программно-методическое обеспечение, используемое в организации для развития фонематических процессов.

II Этап – диагностический. На данном этапе были определены следующие задачи:

1) составить диагностический комплекс для обследования фонематических процессов;

2) выявить особенности развития фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи и неродным русским языком в подготовительной к школе группе.

III этап – разработческий и апробационный, на котором были определены следующие задачи:

1) Откорректировать рабочую программу коррекционного курса «Произношение» учитывая специфику усвоения русского языка как неродного с учетом диагностического этапа;

- 2) Составить комплекс упражнений для реализации программы.
- 3) Составить методические рекомендации для реализации программы.

V этап – апробировать предложенное программно-методическое обеспечение в течении с ноября 2022 года по май 2023 года (50 занятий)

V этап – результативно-оценочный, на котором была оценена динамика развития фонематических процессов у обучающихся 6-7 лет с общим недоразвитием речи и неродным русским языком.

2.2. Пред проектный и диагностический этап.

Детский сад п. Тура, на базе которого реализовывался проект, посещают всего 98 детей, 18 имеют тяжёлые нарушения речи и посещают группу компенсирующей направленности из них 10 с общим недоразвитием речи и неродным русским языком находятся в подготовительной к школе группу. Функционирует группа компенсирующей направленности, где занимаются дети с общим недоразвитием речи и неродным русским языком.

Все дети-инофоны с ОНР относятся к тюркской группе языков: 20% детей (2 дошкольника) – азербайджанский, 30% детей (3 дошкольника) – якутский, 50% детей (5 дошкольников) – эвенкийский. Согласно полученным данным в этой группе детей с общим недоразвитием речи II уровня– 40% (4 ребенка), 60% (6 детей) с общим недоразвитием речи III уровня. У 50% выявлены признаки дизартрии, у 20% признаки моторной алалии, у 30% неосложненное общее недоразвитие речи.

В настоящее время логопедическая работа с детьми с общим недоразвитием речи в выбранном ДООУ ведется согласно программе, разработанной учителем-логопедом на основе адаптированной основной образовательной программы для детей с ОНР автора Н.В.Нищева. Эффективность данной программы не вызывает сомнений, однако одним из

критериев успешного освоения детьми является возможность использовать полный комплект рекомендуемых материалов для работы, включающий в себя тематическое планирование, рабочие тетради и картинный материал. Но существуют определенные затруднения детей-инофонов при выполнении заданий, связанных с неправильным произношением звуков и слов, которые предлагаются автором.

Логопедическая работа по примерной программе АОП для детей с ТНР и используются методические рекомендации и материалы, предлагаемые Н.В. Нищевой и Г.В. Чиркиной. Безусловным преимуществом данной программы является реализация принципа овладения русской лексико-грамматической системой через коммуникативную целесообразность. Использование именно этой программы способствует активному преодолению барьеров в понимании русской речи. Можно отметить, что эффективность данной программы в выбранном ДООУ достаточно высокая.

Однако коррекционная работа с детьми ОНР и неродным русским языком ведется по программе Н.В. Нищевой. В детском саду есть индивидуальные планы по работе с детьми, но рабочая программа коррекционного курса «Произношение» не используется педагогам в работе. Хотя, имея 10 дети-инофонов целесообразно проводить групповую форму работы, а не только индивидуальные занятия. При этом за основу можно взять программу Г.В. Чиркиной, но в этой программе не учитывается специфика изучения русского языка как неродного детьми тюркской языковой группы. Поэтому для данного образовательного учреждения актуальна разработка программно-методического и дидактического обеспечения учитывающее специфику русского языка как неродного.

Для реализации данного и последующих этапов проекта были выбраны 10 детей-инофонов возраста 6-7 лет с общим недоразвитием речи. В половом соотношении группы разделились ровно пополам – 50% мальчиков и 50% девочек (5 и 5 человек соответственно).

Общая схема обследования фонематических процессов представлена на рисунке 2.

В процессе проведения диагностики использовались общепринятые подходы для обследования звукопроизношения [60], адаптированные задания для исследования фонематических процессов предложенные Р.И. Лалаевой и Т.Б. Филичевой [28].

Диагностика включала в себя 4 блока заданий (Приложение А):

1. Исследование звукопроизношения;
2. Обследование навыков дифференциации звуков;
3. Исследование сформированности фонематического анализа и синтеза;
4. Исследование сформированности фонематических представлений [25, с. 30].

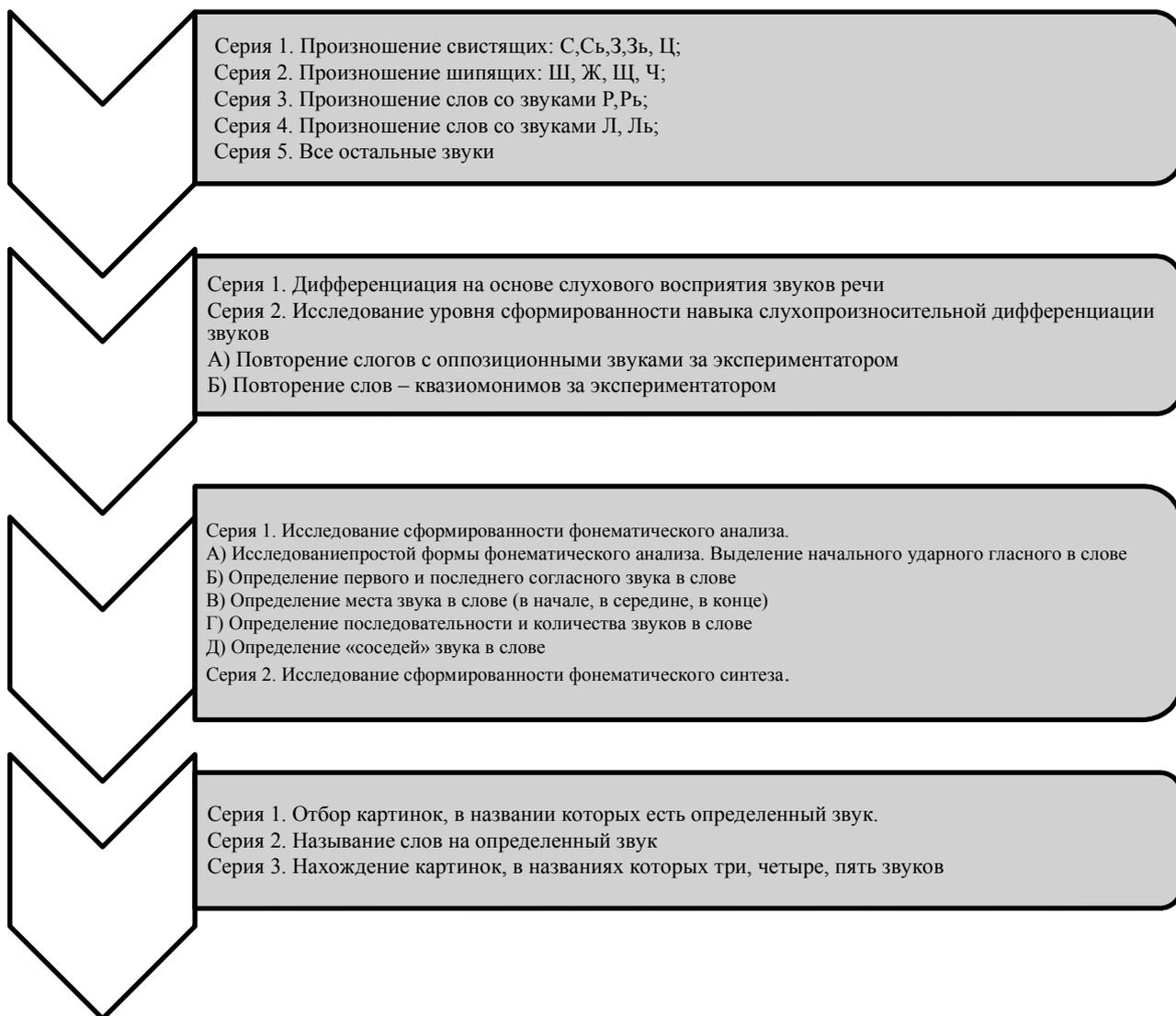


Рисунок 2 – Содержание диагностики испытуемой группы

1 блок. Исследование звукопроизношения.

Цель: изучить состояние звукопроизношения дошкольников.

Первый блок включал в себя 5 серий заданий. Обучающимся предлагалось назвать картинки, предложенные логопедом.

Инструкция: «Я буду показывать тебе картинки, а ты называй».

Ход выполнения задания: логопед показывает картинки, ребенок называет их. При затруднении повторяет за экспериментатором. Использовалось разделение, предложенное Т.А. Фотековой, звуки условно разделены на 5 серий заданий.

Каждая серия оценивается отдельно:

4 балла – нормативное произношение всех звуков группы (75-100%),

3 балла – у ребенка 1-2 ошибки (50-74,99%).

2 балла – не автоматизированы звуки группы (25-49,99%),

1 балл – не поставлен 1 звук группы (0-24,99%),

0 баллов – не поставлено несколько звуков группы (0%).

Оценка производится по блоку.

2 блок. Обследование навыков дифференциации звуков.

Цель: изучить состояние навыков дифференциации звуков.

Второй блок включал в себя две серии заданий. Первая серия заданий включала 1 задание, вторая серия включала 2 задания.

Серия 1. Дифференциация на основе слухового восприятия звуков речи.

Ход выполнения задания (после демонстрации картинок и уточнения понимания ребенком их названий): «Я назову слово, а ты покажи картинку». Экспериментатор называет слова, при этом рот его экранизирован, а ребенок старается правильно показать картинку. Задаются вопросы, чтобы избежать случайного выполнения задания.

Серия 2. Исследование уровня сформированности навыка слухопроизносительной дифференциации звуков.

1. Повторение слогов с оппозиционными звуками за Экспериментатором.

2. Повторение слов – квазиомонимов за экспериментатором.

Ход выполнения задания: в начале проведения исследования Экспериментатор дает инструкцию, далее, садится сбоку от ребенка, с целью исключения возможности зрительного восприятия артикуляции, и называет слоги.

3. Повторение слов – квазиомонимов за экспериментатором.

В начале проведения исследования экспериментатор дает инструкцию, затем садится сбоку от ребенка, для исключения возможности зрительного

восприятия артикуляции, и называет пары со словами квазиомонимами. Ребенок повторяет их.

Критерии оценивания ответов детей (каждое задание оценивается отдельно):

4 балла – ребенок выполняет задание правильно и быстро (75-100%);

3 балла – у ребенка 1-2 ошибки, исправленные самостоятельно (50-74,99%);

2 балла – ребенок имеет выраженные трудности в дифференциации определенной группы звуков, помощь экспериментатора приводит к исправлению ошибок (25-49,99%);

1 балла – стойкие ошибки при дифференциации нескольких групп звуков, неаргументированный отбор картинок (0-24,99%);

0 баллов – ребенок не выполняет задание (0%).

Протоколы обследования слухопроизносительной дифференциации звуков представлены в Приложение Б.

Блок 3. Исследование сформированности фонематического анализа и синтеза.

Цель: изучить уровень сформированности фонематического анализа и синтеза.

Третий блок заданий включал в себя 2 серии заданий. Первая серия заданий состояла из пяти заданий, а вторая серия состояла из одного.

Серия 1. Исследование сформированности фонематического анализа.

1) Исследование простой формы фонематического анализа.

Выделение начального гласного и согласного звуков в слове;

2) Определение последнего гласного и согласного звука в слове.

3) Определение места звука в слове (в начале, в середине, в конце).

4) Определение последовательности и количества звуков в слове.

5) Определение «соседей» звука в слове.

Серия 2. Исследование сформированности фонематического анализа и синтеза.

Ход выполнения задания: логопед задает вопрос о том, какие звуки слышатся перед определенным звуком в слове. Ребенок отвечает, а результаты фиксируем в таблице.

Оценка результатов проводила по пяти заданиям.

4 балла – ребенок выполняет задание самостоятельно, точно определяет позиционный анализ (75-100%);

3 балла – ребенок правильно выполняет позиционный анализ, но делает 1-2 ошибки (50-74,99%);

2 балла – выполняет задание самостоятельно, но делает до 3 ошибок, требуются наводящие вопросы педагога (25-49,99%);

1 балл – ребенок пытается справиться с заданием, но не может сделать позиционный анализ, помощь педагога не помогает (0-24,99%);

0 баллов – ребенок с заданием не справился или отказался выполнять (0%).

Серия 2. Исследование форсированности фонематического синтеза.

Инструкция: «Слушай внимательно. Я назову звуки. Скажи, какое слово можно составить из этих звуков?».

Ход выполнения задания: Экспериментатор произносит звуки в нарушенной последовательности, ребенок составляет из них слово.

Бальная оценка – каждая серия оценивается отдельно.

Оценка серии:

4 балла – ребенок выполняет задание правильно и самостоятельно (75-100%);

3 балла – ребенок самостоятельно выполняет фонематический синтез слов из 3-4 звуков, но испытывает трудности при синтезе слов из 5 звуков (50-74,99%);

2 балла – ребенок самостоятельно делает синтез слов из 3 звуков, но в словах из 4-5 звуков допускает ошибки, требуется помощь педагога, он повторно показывает картинки (25-49,99%);

1 балл – ребенок испытывает трудности в синтезе слов из 3 звуков, но не может сделать синтез, помощь педагога не помогает (0-24,99%);

0 баллов – ребенок с заданием не справился или отказался выполнять (0%).

Оценка производится по блоку.

Критерии выявления уровня по всему блоку:

Высокий уровень – 7-8 баллов (75-100%)

Средний уровень – 5-6 баллов (50-74,99%)

Ниже среднего – 3-4 балла (25-49,99%)

Низкий – 0-2 балла (0-24,99%)

Блок 4. Исследование сформированности фонематических представлений.

Цель: исследовать уровень фонематических представлений.

Четвертый блок заданий включал в себя 3 серии заданий. Первая серия заданий состояла из одного задания, а вторая и третья серии состояли тоже из одного задания.

Серия 1. Отбор картинок, в названии которых есть определенный звук.

Инструкция: «Рассмотри картинки. Не называя картинок, отбери те, в названии которых есть звук [...]».

Ход выполнения задания: ребенку предлагается положить перед собой только те картинки, на которых изображены предметы, названия которых начинаются на звук «С», затем положить слева от себя картинки, на которых изображены предметы, названия которых начинаются на звук «Л», а справа – картинки на звук «Р».

Серия 2. Называние слов на определенный звук

Инструкция: «Вспомни три слова со звуком [...]».

Ход выполнения задания: Экспериментатор предлагает ребенку придумать по три слова с определенными звуками [а, м, с, р]. Ребенок выполняет, результаты фиксируются в таблице.

Серия 3. Нахождение картинок, в названиях которых три, четыре, пять звуков.

Инструкция: «Не называя картинки, выбери те, в названии которых три звука».

Ход выполнения задания: Экспериментатор предлагает ребенку рассмотреть 10 картинок и показать те, в названии которых три звука. Подобным образом дается задание выбрать картинки предметов, в названии которых есть четыре, а затем пять звуков.

Бальная оценка – каждая серия оценивается отдельно.

4 балла – правильное выполнение всех заданий (100%);

3 балла – ребенок самостоятельно выполняет задания в словах из 3-4 звуков, но делает ошибки в словах из 5 звуков, имеются одна–две ошибки исправленные самостоятельно (75%);

2 балла – ребенок находит картинки из 3 звуков, но при выполнении задания в словах из 4-5 звуков испытывает трудности, требуется стимульная помощь педагога (50%);

1 балл – ребенок пытается выполнить задание в словах из 3 звуков, но делает ошибки, помощь педагога не помогает (25%);

0 баллов – невозможность выполнить задание (0%).

Оценка производится по блоку.

Критерии выявления уровня по всему блоку:

Высокий уровень – 10-12 баллов (75-100%)

Средний уровень – 7-9 баллов (50-74,99%)

Ниже среднего – 4-6 баллов (25-49,99%)

Низкий – 0-3 баллов (0-24,99%).

Таким образом, исходя из составленной схемы обследования фонематических процессов, посредством обработки результатов констатирующего эксперимента можно сделать заключения об особенностях схема обследования фонематических процессов.

Нами был проведен количественный и качественный анализ результатов по каждому блоку диагностики.

Для выявления уровня сформированности фонематических процессов, нами суммированы результаты за все серии блока. На основе суммы набранных баллов нами условно выделены 4 уровня успешности.

1 блок. Исследование звукопроизношения

Высокий уровень – 16-20 баллов (75-100%)

Средний уровень – 11-15 баллов (50-74,99%)

Ниже среднего – 6-10 баллов (25-49,99%)

Низкий – 0-5 баллов (0-24,99%)

Где максимально за весь блок ребенок может набрать 20 баллов, а минимально 0.

Протоколы исследования звукопроизношения группы с неродным русским языком в Приложении В.

Результаты заданий блока 1 отражены на рисунке 3.

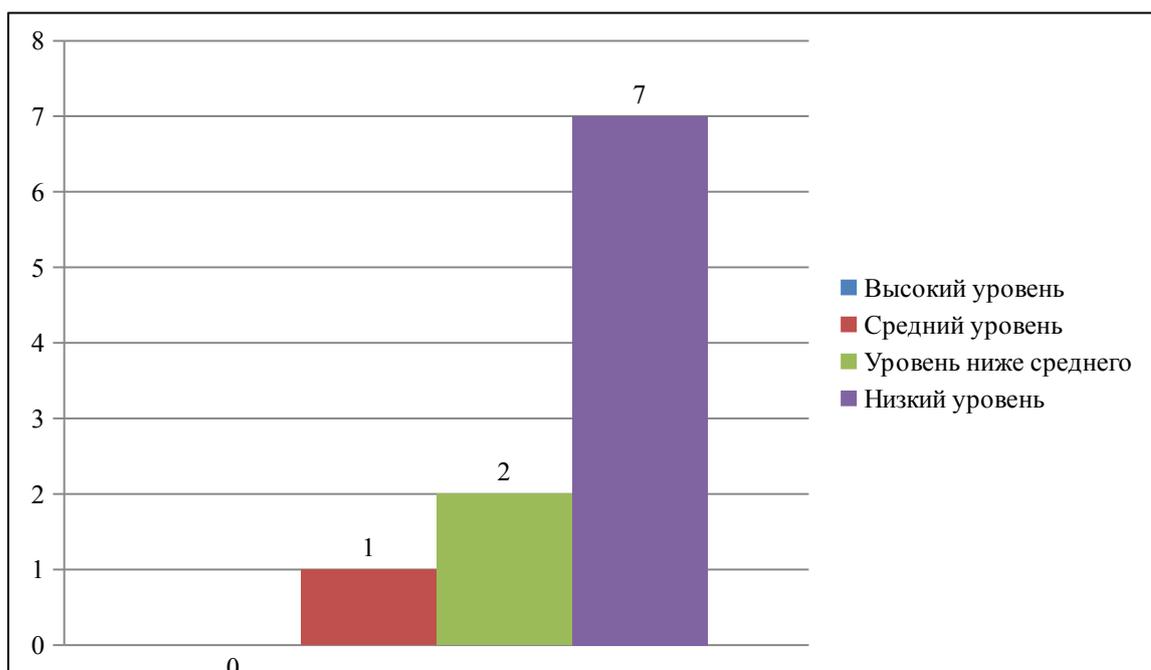


Рисунок 3 – Анализ сформированности звукопроизношения у детей-инофонов с ОНР 6-7 лет (%)

Анализ гистограммы показал, что в группе с общим недоразвитием речи с неродным русским языком не выявлено детей с высоким уровнем сформированности звукопроизношения, со средним уровнем сформированности звукопроизношения выявлено 10% (1 чел.), уровень ниже среднего выявлен у 20% (2 чел.), а низкий уровень сформированности звукопроизношения выявлен у большинства испытуемых у 70% (7 чел.). У этой группы выявлено искажение произношения свистящих и шипящих звуков (сигматизмы), также межзубный и боковой сигматизм, призубный сигматизм и губно-зубный. Наличие парасигматизмов отмечается у половины детей данной группы, также ротацизмы (велярный, увулярный, одноударный); ламбдацизмы (межзубный и губной).

Отмечалось отсутствие звука, например, гроза – гоza, гиря – гия, гирлянда – гиянда, акробат – акобат, воробей – вообей, кран – кан, карман – каман), искажение звука проявлялось в межзубном произнесении некоторых звуков (кончик языка просовывался между зубами), в боковом произнесении звуков, в горловом произнесении звука [р], при этом отмечалась и замена звуков (ворота – волота, удар – удал, стук – сук, крюк – клюк, носки – носьки, плов – пйов, улов – уйов). Также выявлено смешение звуков.

В картине нарушений звукопроизношения в группе детей ведущее место принадлежит смешению звуков, сходных по звучанию и артикуляции. Тем же образом, что и замены этих звуков, смешения обусловлены, очевидно, недостаточным уровнем развития фонематического восприятия, а так же отсутствием готовности воспроизводить звуковой анализ.

Наиболее распространенными нарушениями оказались смешения свистящих и шипящих звуков ([с] – [ш], [з] – [ж], [ч] – [щ]), а также сонорных [л'] – [л], [л] – [р], [л'] – [р']. Смешения звуков в большей мере проявлялись на уровне предложений.

Таким образом, анализ изучения особенностей звукопроизношения у детей с общим недоразвитием речи с неродным русским языком звукопроизношение сформировано слабее, чем у детей с общим

недоразвитием речи с родным русским языком. Так как у детей билингвов часто встречаются также смешения и искажения звуков, это важно учитывать при оценке результатов исследования фонематических процессов.

Преобладание у детей такого нарушения, как смешение звуков, близких по артикуляционным признакам вероятно обусловлено наличием нечетких артикуляторных образов смешиваемых звуков, что в итоге приводит к стиранию границ между их слуховыми дифференциальными признаками.

Обратимся к количественному и качественному анализу 2 блока. Обследование навыков дифференциации звуков – нарушение звукопроизношения.

Высокий уровень – 4 балла (75-100%)

Средний уровень – 3 балла (50-74,99%)

Ниже среднего – 2 балла (25-49,99%)

Низкий – 0-1 балл (0-24,99%)

Где максимально за весь блок ребенок может набрать 4 балла, а минимально 0 баллов.

Результаты обследования навыков дифференциации звуков приведены на рисунке 4.

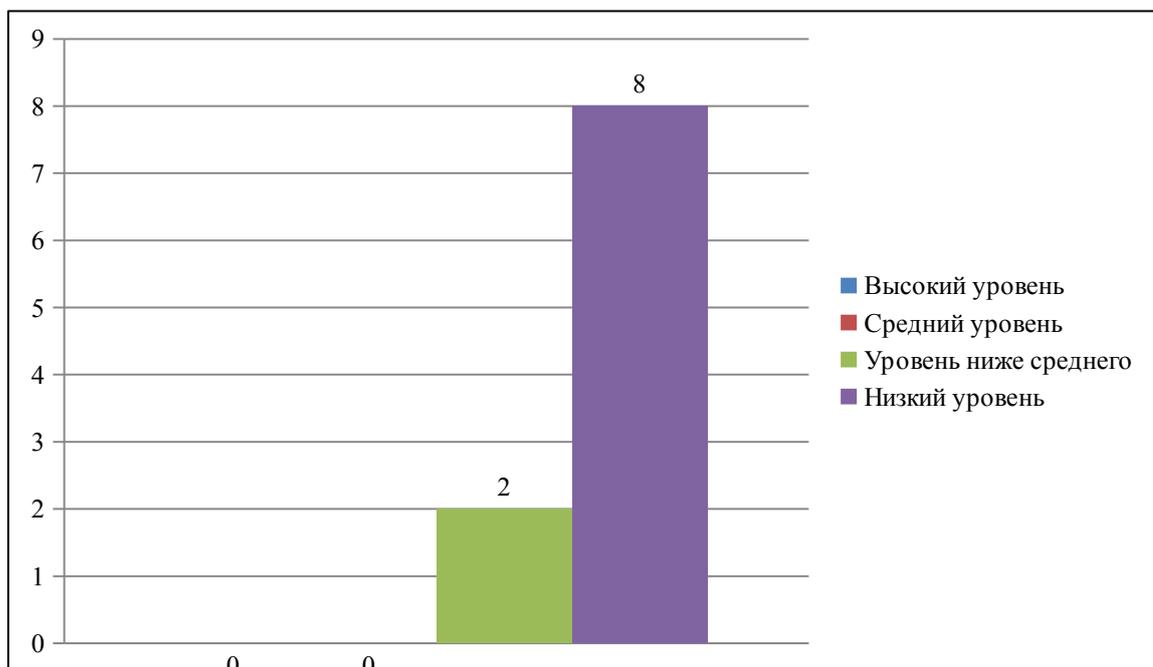


Рисунок 4 – Сформированность навыков дифференциации звуков у детей-инофонов с ОНР 6-7 лет с (%)

Анализируя полученные результаты, мы выявили, что дети показали, высокий уровень сформированности навыков дифференциации звуков у группы испытуемых не выявлен. Средний уровень сформированности навыков дифференциации звуков также не выявлен. Уровень ниже среднего выявлен у 20% (2 чел.), а низкий уровень выявлен у 80% (8 чел.). Для них были характерны трудности выполнения задания, когда дети делали либо одну ошибку, либо без ошибок, но после повторного разъяснения. Дети этой группы выполнили данное задание с тремя-четырьмя ошибками. На одно предложенное слово дети часто выбирали две картинки. Например, на слово «мишка» показывали и мишку и мышку, на слово «пашня» показывали и на пашню и на картинку с башней.

Обобщая описанные результаты, можно сделать вывод, что для детей с общим недоразвитием речи с неродным русским языком в большей степени характерно снижение восприятия и дифференциации звуков. Дети-билингвы зачастую искажают в речи те звуки, которые могут произносить правильно изолированно.

Обратимся к количественному и качественному анализу блока 3. Исследование сформированности фонематического анализа и синтеза.

Высокий уровень – 7-8 баллов (75-100%)

Средний уровень – 5-6 баллов (50-74,99%)

Ниже среднего – 3-4 балла (25-49,99%)

Низкий – 0-2 балла(0-24,99%)

Где максимально за весь блок ребенок может набрать 8 балла, а минимально 0 баллов.

Результаты обследования фонематического анализа и синтеза приведены на гистограмме (рисунок 5).

Исходя из результатов, представленных в гистограмме, мы выявили, что, с высоким и средним уровнем сформированности фонематического анализа и синтеза испытуемых не выявлено.

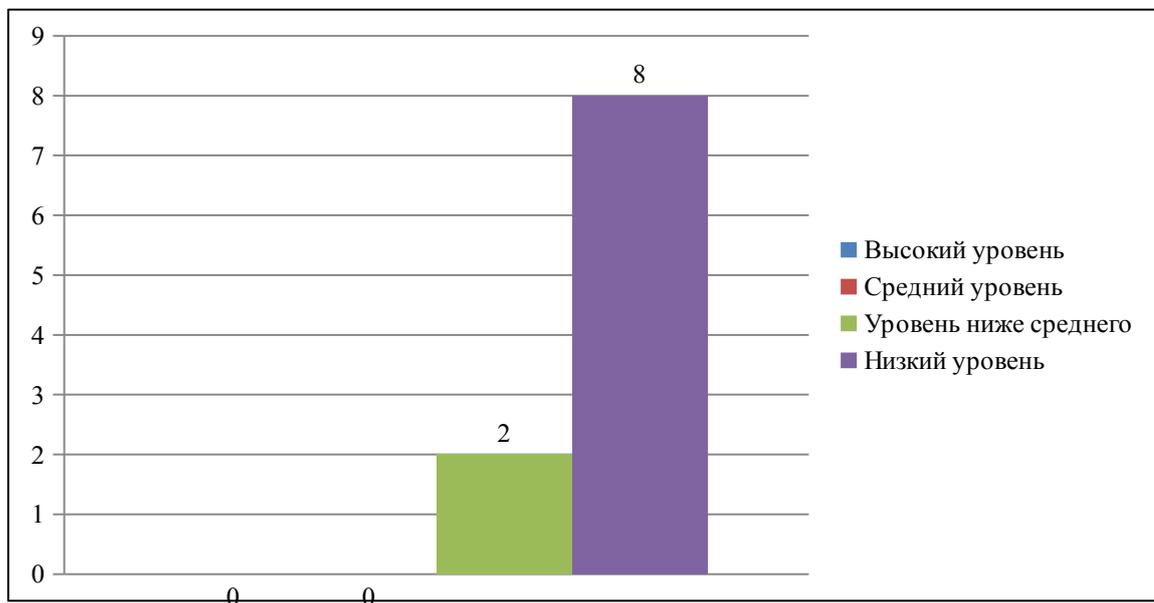


Рисунок 5 – Распределение детей на группы в зависимости от сформированности фонематического анализа и синтеза (%)

Уровень ниже среднего выявлен у 20% (2 чел.) испытуемых. Низкий уровень сформированности фонематического анализа и синтеза выявлен у 80% (8 чел.). Некоторые дети делали ошибки, называя артикуляционно-акустически близкий звук к тому, что стоит в начале слова [с-ц], [к-х], [г-к], [п-б], [с-з]. В основном дети ошибочно называли звук, который стоит при

стечении согласных. Некоторые из детей не слышали звук в одной части слова, испытывали затруднение в его названии, а другие не слышали нужный звук в разных частях слова. Например, в слове «кроха» ребенок сказал, что звук [р] стоит в конце слова, в слове «роза» в середине и т.д. Количество и характер их затруднений определяется длиной слова и наличием стечения согласных звуков. Большие затруднения дети испытывали при назывании (перечислении) конкретных звуков слова и определении их количества, испытуемые часто считали не звуки, а слоги, прибавляли звуки и, наоборот, убавляли их количество. Многие дети пытались посчитать звуки на пальцах по количеству букв. Часто дети работали вслух, и можно было заметить, что при подсчете они пропускали гласные и согласные звуки при их стечении.

Обобщая вышесказанное, можно заключить, что расстройства фонематического анализа и синтеза у детей с общим недоразвитием речи с неродным русским языком выражены в разной степени: начиная от смешения порядка отдельных звуков до полной неспособности определить количество, последовательность или позицию звуков в слове. Такие дети нуждаются в коррекционной работе по формированию операций фонематического анализа и синтеза, в котором необходим дифференцированный подход.

Обратимся к количественному и качественному анализу блока 4.

Высокий уровень – 10-12 баллов (75-100%)

Средний уровень – 7-9 баллов (50-74,99%)

Ниже среднего – 4-6 баллов (25-49,99%)

Низкий – 0-3 баллов (0-24,99%)

Где максимально за весь блок ребенок может набрать 12 баллов, а минимально 0 баллов.

Результаты исследования состояния фонематических представлений приведены на гистограмме (рисунок 6).

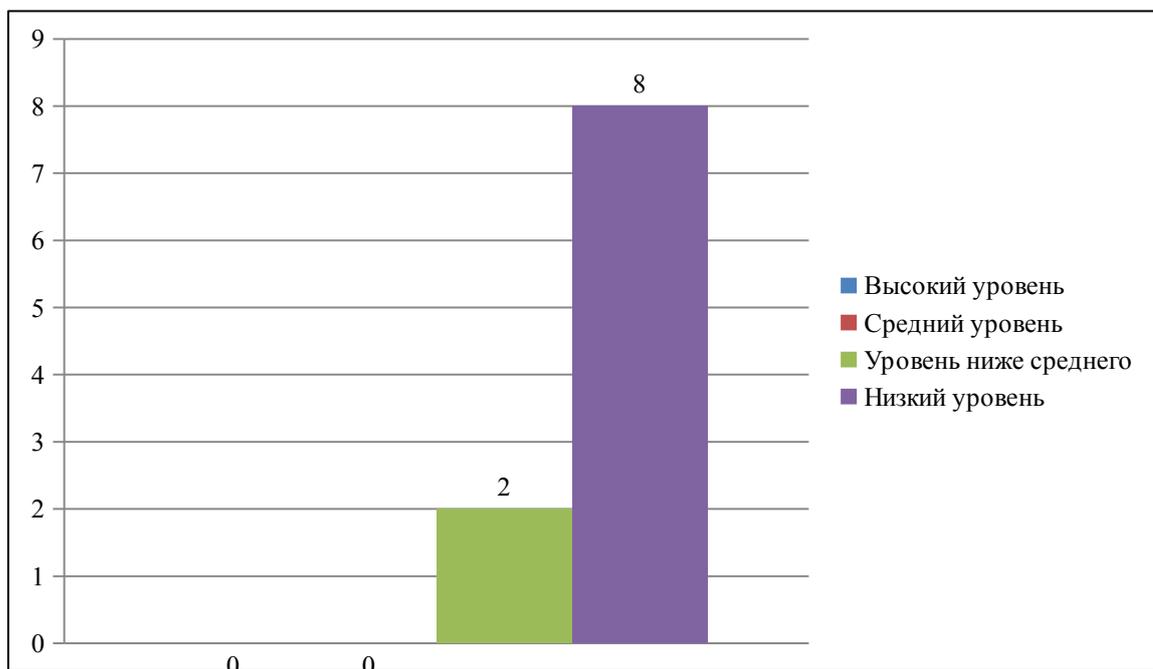


Рисунок 6 – Распределение детей на группы в зависимости от сформированности фонематических представлений (%)

Анализируя полученные результаты, мы выявили, что дети данной группы показали, с высоким и средним уровнем сформированности фонематических представлений испытуемых не выявлено. Уровень ниже среднего выявлен у 20% (2 чел.). Низкий уровень сформированности фонематических представлений выявлен у 80% (8 чел.). Испытуемые из данной группы называли слова на определенный звук с большим количеством ошибок. Дети были невнимательны, с нежеланием выполняли задание и допустили множество ошибок. Выявились определенные трудности у данных испытуемых, которые были связаны с ошибочным придумыванием слова с заданным звуком в конце. При возникновении трудностей дети не старались преодолеть их, в итоге не придумали ни единого слова.

В результате анализа результатов эксперимента выявлено, что у дошкольников с общим недоразвитием речи с неродным русским языком наблюдаются значительно больше затруднений при выполнении заданий на

исследование фонематических процессов, чем у группы дошкольников с общим недоразвитием речи с родным русским языком.

Трудности дошкольников с общим недоразвитием речи с неродным русским языком выражаются в несформированности фонетико-фонематических процессов: звукопроизношения, фонематического восприятия и фонематического анализа, фонематического синтеза и фонематических представлений.

Фонетико-фонематическая сторона речи является показателем общей культуры речи, соответствия речи говорящего произносительным нормам. Фонематические представления выступают в качестве способности вызывать в памяти слова с заданным звуком (в начале, в середине, в конце). Фонематические процессы осуществляются за счет сложной аналитико-синтетической деятельности мозга. Данные функции нарушены у детей-билингвов с общим недоразвитием речи.

Перечисленные трудности не позволяют детям данной категории полноценно усвоить программу дошкольного учреждения, что указывает на необходимость целенаправленной коррекционной работы по развитию данного вида речевой деятельности [25, с. 31].

Смещение, искажение фонематических норм и представлений у детей с общим недоразвитием речи с неродным русским языком имеет последствия в виде неточностей речевых представлений и обобщений, усложняет овладение звуковым анализом слова и в результате препятствует овладению грамотной речью. Нарушения фонетической стороны речи для данной категории детей заключаются в фонематических (смещение и замена звуков) и фонетических дефектами (искажение звуков). Фонематические нарушения зачастую сочетаются с фонетическими недостатками, то есть искажением произношения звуков.

2.3 Разработческий этап и апробация

На разработческом этапе, в соответствии с результатами диагностического этапа, было разработано программно-методическое обеспечение, учитывающие специфику усвоения русского языка, как неродного, детей тюркской группы языков с общим недоразвитием речи:

1) Откорректировать рабочую программу коррекционного курса «Произношение», учитывая специфику усвоения русского языка, как неродного.

2) Составить комплекс упражнений для реализации программы.

3) Составить методические рекомендации для реализации программы.

1. За основу была взята программа коррекционного курса «Произношение», предложенная группой логопедов города Красноярск. [] Основной целью изменения данной рабочей программы является соответствие коррекционной работы потребностям обучающихся, которые не только имеют общее недоразвитие речи, но также являются детьми-инофонами. Существующая программа направлена на обучающихся, для которых русский язык является родным, поэтому не может в полной мере способствовать эффективной работе с теми детьми, для которых русский язык не является родным.

В рамках данной программы были изменены порядок тем в календарно-тематическом планировании, а также их количество было увеличено до 63 занятий, что обуславливается потребностью детей с общим недоразвитием речи и неродным русским языком для достижения положительной динамики.

Цели и задачи данной программы были взяты в неизменном виде, но в реализации этих целей необходимо было расширить содержание, а именно, добавить занятия по дифференциации:

1. Гласных звуков: [y]-[o]-[a], [ë]-[я]-[ю].

2. Согласных звуков по твердости-мягкости и по глухости-звонкости: [М]-[Н], [П]-[Б], [Т]-[Д], [П]-[Б]-[Т]-[Д], [С]-[З]-[Ц], [К]-[Г]-[Х], [С]-[Ш]-[Ж], [Р]-[Л], [Ш]-[Ч]-[Т].

Описание программы: представленная программа коррекционного курса «Произношение» направлена на коррекционную работу со старшими дошкольниками, которые имеют общее недоразвитие речи с неродным русским языком. Основной целью реализации отредактированной программы является развитие фонематических процессов, которые бы способствовали активному личностному и социальному развитию дошкольников.

Данный коррекционный курс ориентирован на детей дошкольного возраста 6-7 лет (подготовительная к школе группа) с ТНР.

Курс разработан для реализации в условиях группы компенсирующей направленности.

Программа курса рассчитана на 1 учебный год, который длится с 1 сентября по 31 мая.

Курс реализуется в групповой и подгрупповой форме.

Частота групповых занятий составляет 2 раз в неделю. Продолжительность проведения – 30 минут. Время проведения – первая половина дня.

Коррекционный курс для дошкольников с ОНР и неродным языком направлен, в первую очередь, на обследование различных сфер развития ребенка и последующую организацию соответствующего процесса обучения.

Программа курса «Произношение» имеет следующие направления:

1. Развитие понимания речи.
2. Развитие активной подражательной речевой деятельности.
3. Развитие внимания, памяти, мышления.
4. Развитие общих речевых навыков.
5. Формирование фонематического восприятия.
6. Развитие навыков фонематического анализа и синтеза.
7. Звукопроизношение.

8. Развитие артикуляционной, общей и мелкой моторики.
9. Развитие графических навыков с целью подготовки руки ребенка к письму.

Работа по данным направлениям на занятиях курса «Произношение» осуществляется параллельно.

2. Комплекс упражнений для реализации программы:

1. В рамках реализации программы необходимо создавать комфортные и благоприятные условия среды для детей-инофонов с общим недоразвитием речи, а именно, вне рамок занятий обеспечивать постоянную коммуникацию детей данной категории с детьми. Активное времяпрепровождение стимулирует мотивацию дошкольников данной категории, активно втягиваться в общение для того, чтобы участвовать в совместной деятельности.

2. При деятельности, направленной на развитие внимания, памяти и мышления, важно активно использовать различный наглядный материал, который будет способствовать активизации ассоциативных восприятий, что позволит лучшему запоминанию слов и соответствующих им образов. Необходимо активно использовать такие приёмы, как «дорисуй за мной», «собери целое», что будет не только способствовать развитию ассоциативного мышления, но также позволит овладеть начальными навыками синтеза и соотнесения понятия «целое» и «частное». Также стоит использовать приём с наглядным материалом и с заданием «сравни это».

3. Особый акцент в работе стоит делать на развитии образного мышления с помощью загадок о том, что обычно окружает ребенка. Чем потешнее и образнее будут загадки, тем легче ребенок будет с ними справляться. Важно не забывать про положительное подкрепление, которые могут выражаться в относительно бурных положительных реакциях педагога.

4. В коррекционную работу следует включать дыхательно-голосовые упражнения для развития удлиненного речевого выдоха.

5. Развитие артикуляции. Для осуществления данной работы используются различные упражнения, которые позволяют развивать артикуляционный аппарат – упражнения для губ, языка.

6. При развитии общих речевых навыков ребенку позволяется говорить слова так, как у него это выходит. У детей звукосочетания, которые лучше всего получаются, разнятся. На них и необходимо делать акцент.

7. Крайне важна игровая форма работы с детьми данной категории. Особенно удачными идеями выступают игры, направленные на повторение за взрослыми.

8. В рамках данной работы полезно добиваться того, чтобы ребенок мог проявить свои желания с помощью речи. Здесь неважно, насколько верно произношение, если взрослый понимает услышанное, он выполняет просьбу ребенка.

3. Методические рекомендации:

Дети-инофоны владеют иными фоновыми знаниями, русским языком они владеют лишь на бытовом уровне. При этом такие дети часто не понимают значения многих употребляемых ими слов, так как дома родители в основном общаются со своими детьми на родном языке. В детском саду дети-инофоны вынуждены общаться с педагогическим составом и сверстниками в группе только на русском языке. Преодоление языкового барьера создает для таких детей определенные трудности.

Важно понимать, что русский язык является для детей не только средством общения, но и средством получения знаний, орудием мышления, инструментом познания, а также средством дальнейшей успешности. Поэтому главной задачей педагогов - создание благоприятных условий для успешной адаптации детей – инофонов к русскоязычной среде детского сада, развитие навыков толерантного конструктивного общения. Обучение детей-инофонов русскому языку начинается с формирования их лексического словаря. При организации работы над новыми словами учителю-логопеду необходимо стремиться к тому, чтобы воспитанники усвоили как можно

больше слов, словосочетаний с изучаемыми звуками и научились их использовать в различных речевых ситуациях. Поэтому сочетание словарной работы с работой над словосочетанием и предложением является необходимым в обучении детей, для которых русский язык не является родным.

Работа в группах и подгруппах позволяет исправлять речевые ошибки детей путём составления диалога по заданной ситуации. Ребята оказывают друг другу помощь в правильном и чётком произношении русской речи.

Среди методов, используемых при работе с детьми — инофонами, можно выделить объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, частично-поисковый.

Необходимые составляющие образовательной деятельности с детьми – инофонами:

1. Артикуляционная гимнастика. Упражнения для органов речи.
2. Фонетическая разминка (проговаривание вслед за логопедом слогов).
3. Физкультминутка (игры).
4. Семантизация лексики осуществляется с помощью иллюстрации, предмета или имитации действия (движения).
5. Чтение: слогов, слов, словосочетаний, предложений.
6. Отработка интонационных конструкций.
7. Пальчиковая гимнастика.
8. Игры.
9. Скороговорки.

Конечная цель коррекционного курса, предлагаемого данным комплектом,- подготовка ребенка, не владеющего русским языком, к поступлению в первый класс общеобразовательной школы.

Программно-методический обеспечение делится на две части: Откорректированная рабочая программа коррекционного курса «Произношение» и комплекс упражнений, направленный на развитие фонематических процессов у обучающихся с общим недоразвитием речи и

неродным русским языком. Программа рассчитана три периода из 63 занятия. Ведущий аспект обучения – коммуникативный. Общая цель обучения – практическое владение русской речью.

Рабочая программа коррекционного курса представлена в Приложении Г.

Для проведения занятий, направленных на развитие фонематических процессов у детей-инофонов с общим недоразвитием речи возраста 6-7 лет, был разработан комплекс упражнений с сопровождаемым его дидактическим материалом, что представлено в Приложении Д.

Проведя неполный цикл занятий по данной программе (в течение семи месяцев), мы пришли к выводу, что подобранный методический и дидактический материал является эффективным средством развития фонематических процессов для детей возраста 6-7 лет с общим недоразвитием речи и неродным русским языком, поскольку в программе решаются такие задачи, как формирование навыков произношения и дифференциации звуков русского языка, а также развитие навыков звукового и языкового анализа и синтеза.

Апробация методического комплекса, направленного на развитие фонематических процессов у детей-инофонов с общим недоразвитием речи возраста 6-7 лет, согласно разработанному календарно-тематическому планированию, происходила на базе одного из детских садов п. Тура Эвенкийского автономного округа. Как было указано ранее, в данном детском саду 10 детей-инофонов страдают общим недоразвитием речи. Именно на эту группу была направлена работа.

Работа с экспериментальной группой велась с ноября 2022г. по май 2023 г. Работа предполагала проведение коррекционной работы в течение 22 занятий и итогового обследования.

Важно отметить, что активное введение игровой деятельности в процессе обучения оказало положительный эффект на мотивационную составляющую.

Время, отведенное на занятие, составляло 25 минут, однако в некоторых случаях вовлеченность обучающихся была так велика, что это время увеличивалось до одного часа.

2.4 Результативно-оценочный этап проекта

В конце мая, согласно разработанному календарно-тематическому плану, было проведено повторное обследование развития фонематических процессов с использованием тех же диагностических методов.

Рассмотрим уровни развития фонематических процессов у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи и неродным русским языком до апробации продукта проекта и после.

Согласно данным, результаты сформированности звукопроизношения группы с общим недоразвитием речи с неродным русским языком до апробации продукта проекта в большей степени находятся на низком уровне (70% группы). Это обусловлено отсутствием, искажением, заменой и смешением звуков. Это все обусловлено, недостаточным уровнем развития фонематического восприятия, а также отсутствием готовности воспроизводить звуковой анализ.

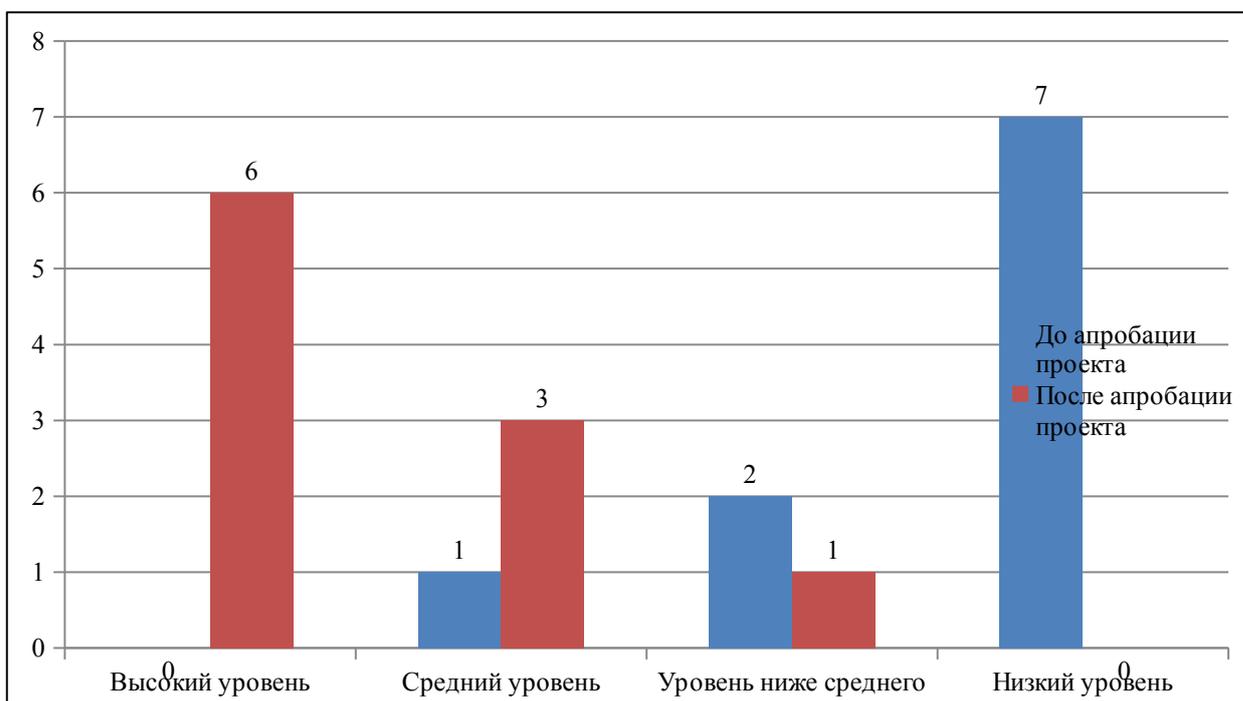


Рисунок 13 – Распределение детей на группы в зависимости от сформированности звукопроизношения до и после апробации продукта проекта (%)

Проведя повторное обследование развития фонематических процессов после апробации программно-методического и дидактического обеспечения курса коррекционной работы, стало очевидно, что у всех обучающихся группы появилась мотивация к использованию правильной русской речи. После проведения цикла занятий у тех обучающихся, звукопроизношение которых до проведения эксперимента находилась на низком, среднем и ниже среднего уровнях, была выявлена положительная динамика, которая заключалась в том, что звукопроизношение обучающихся стало гораздо лучше, тем не менее, они часто ошибались, однако уже самостоятельно могли исправить ошибку. Либо могли исправить ошибку при стимуляции педагога. Таким образом, обучающихся с высоким уровнем сформированности звукопроизношения стало на 60% (6 чел.) больше. Средний уровень звукопроизношения вырос на 20% (2 чел.), и составил 30% (3 чел.). Уровень ниже среднего составило всего 10% (1 чел.). Низкий уровень сформированности звукопроизношения не был выявлен ни у одного ребенка.

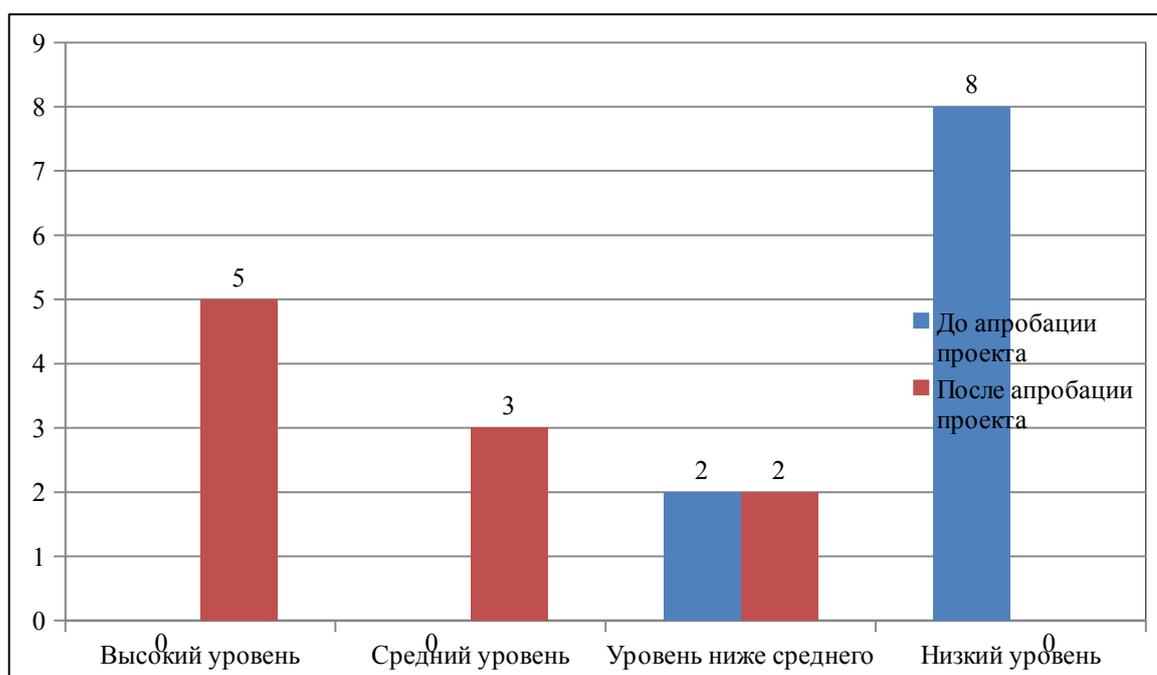


Рисунок 14 – Распределение детей на группы в зависимости от сформированности навыков дифференциации звуков до и после апробации продукта проекта (%)

Согласно данным, сформированность навыков дифференциации звуков у большинства детей находится на низком уровне. Объяснить это можно следующим образом. Обучающиеся испытывали трудности выполнения задания, они делали три-четыре ошибки после повторного разъяснения. На одно предложенное слово дети часто выбирали две картинки. Обобщая описанные результаты, можно сделать вывод, что для детей с общим недоразвитием речи и неродным русским языком в большей степени характерно снижение восприятия и дифференциации звуков.

После апробации программно-методического и дидактического обеспечения курса коррекционной работы обучающиеся с низким уровнем сформированности навыков дифференциации звуков не выявлены. А уровень ниже среднего выявлен у 20% (2 чел.), из чего следует, что они остались на том же уровне. Средний уровень сформированности навыков дифференциации звуков увеличился на 30% (3 чел.). Высокий уровень у группы испытуемых составил 50% (5 чел.) У детей были характерные трудности выполнения задания, но была выявлена следующая динамика: испытуемые выполнили данное задание с одной – двумя ошибками и исправлялись самостоятельно или с наводящими вопросами преподавателя.

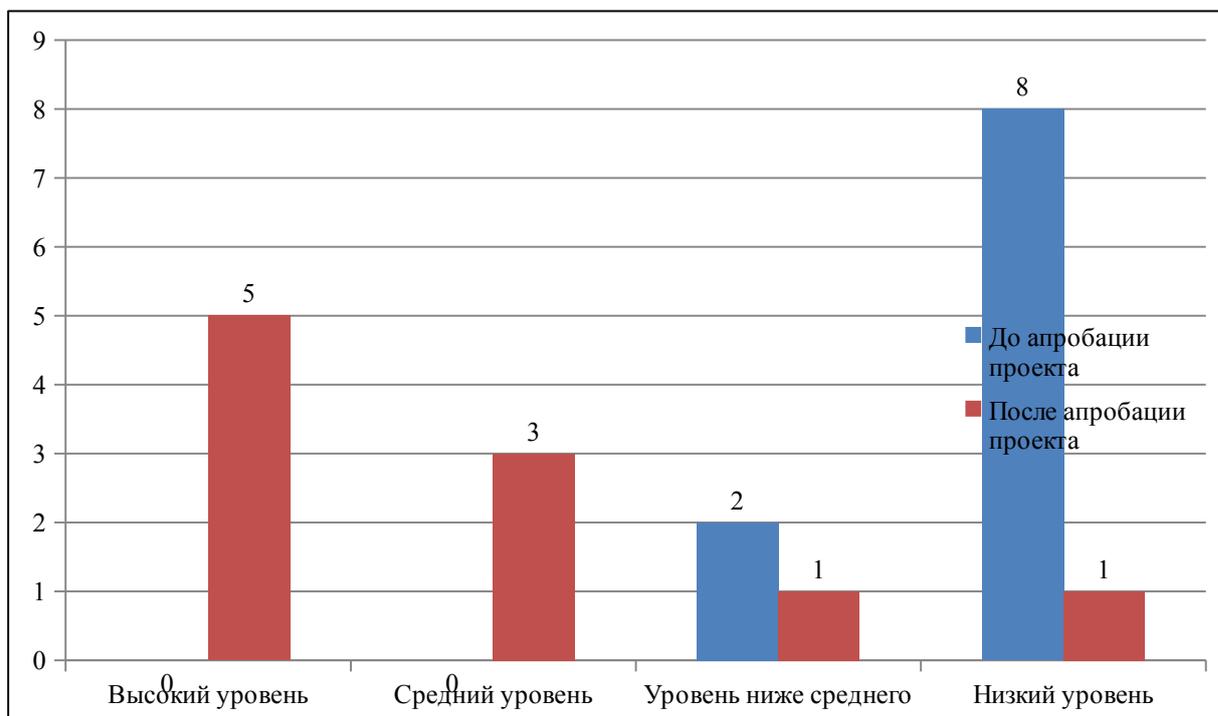


Рисунок 15 – Распределение детей на группы в зависимости от сформированности фонематического анализа и синтеза до и после апробации продукта проекта (%)

Исходя из результатов, представленных выше, было выявлено, что с высоким и средним уровнем сформированности фонематического анализа и синтеза испытуемых не оказалось. Обучающиеся в большей степени находились на низком уровне (80% группы). Это обусловлено в основном ошибочным называнием звуков, которые стоят при стечении согласных. Некоторые из обучающихся не слышали звук в одной части слова, испытывали затруднение в его названии, а другие не слышали нужный звук в разных частях слова. Обобщая результаты обследования перед проектом, можно заключить, что расстройства фонематического анализа и синтеза у детей с общим недоразвитием речи с неродным русским языком выражены в разной степени: начиная от смешения порядка отдельных звуков до полной неспособности определить количество, последовательность или позицию звуков в слове.

Проведя повторное обследование сформированности фонематического анализа и синтеза после апробации апробации программно-методического и дидактического обеспечения курса коррекционной работы, мы увидели, что у всех испытуемых сформированность фонематического анализа и синтеза

почти на всех уровнях изменилась в лучшую сторону. Обучающихся с высоким уровнем сформированности фонематического анализа и синтеза стало 50% (5 чел.), а со средним уровнем 30% (3 чел.). Уровень ниже среднего имеет 10% (1 чел.). Низкий уровень сформированности фонематического анализа и синтеза остался всего у 10% (1 чел.).

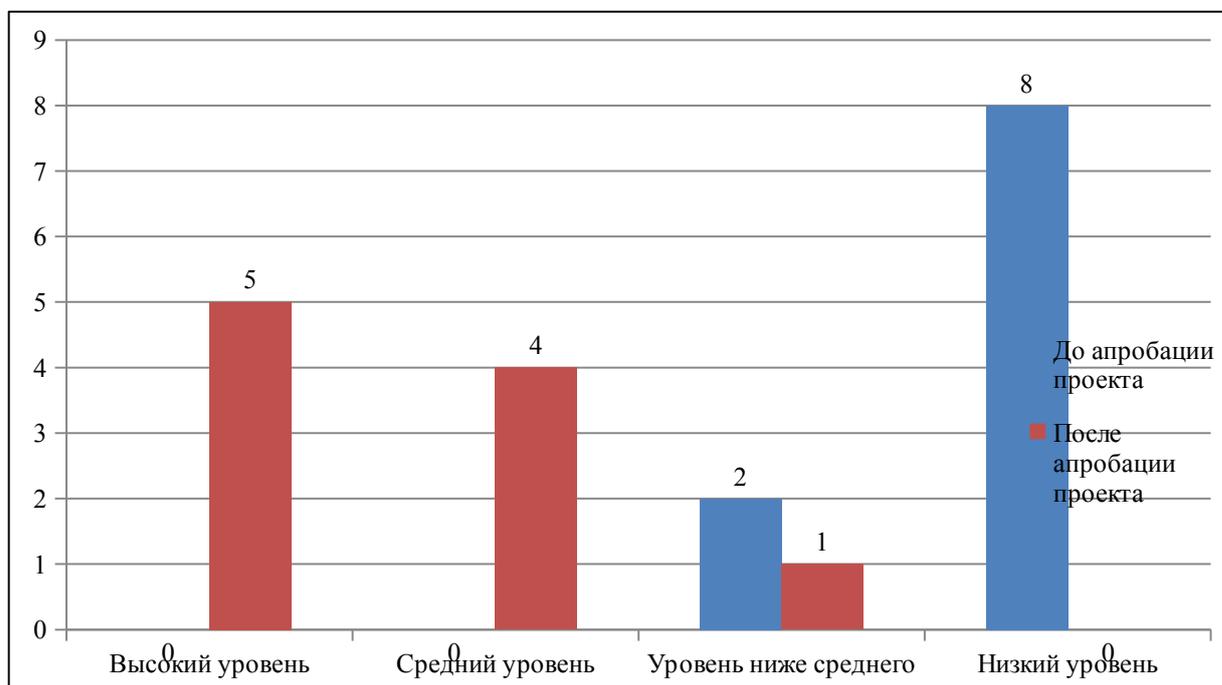


Рисунок 16 – Распределение детей на группы в зависимости от сформированности фонематических представлений до и после апробации продукта проекта (%)

Анализируя полученные результаты, было выявлено, что дети данной группы не показали высокий и средний уровень сформированности фонематических представлений. Уровень ниже среднего был выявлен у 20% (2 чел.). Низкий уровень сформированности фонематических представлений выявлен у 80% (8 чел.). Обучающиеся данной группы называли слова на определенный звук с большим количеством ошибок. Дети были невнимательны, с нежеланием выполняли задание и допустили множество ошибок. Были выявлены определенные трудности у данных обучающихся, которые были связаны с ошибочным придумыванием слова с заданным

звуком в конце. При возникновении трудностей они не старались преодолеть их и не придумали ни одного слова.

После апробации программно-методического и дидактического обеспечения курса коррекционной работы обучающихся с высоким уровнем стало 50% (5 чел.), со средним уровнем 40% (4 чел.), с уровнем ниже среднего 10% (1 чел.), а с низким уровнем детей выявлено не было. Обучающиеся называли слова на определенный звук с минимальным количеством ошибок. Они были внимательны и с желанием выполняли задание. Были выявлены определенные трудности, которые были связаны с ошибочным придумыванием слова с заданным звуком в конце, которые исправлялись детьми при направляющей помощи педагога.

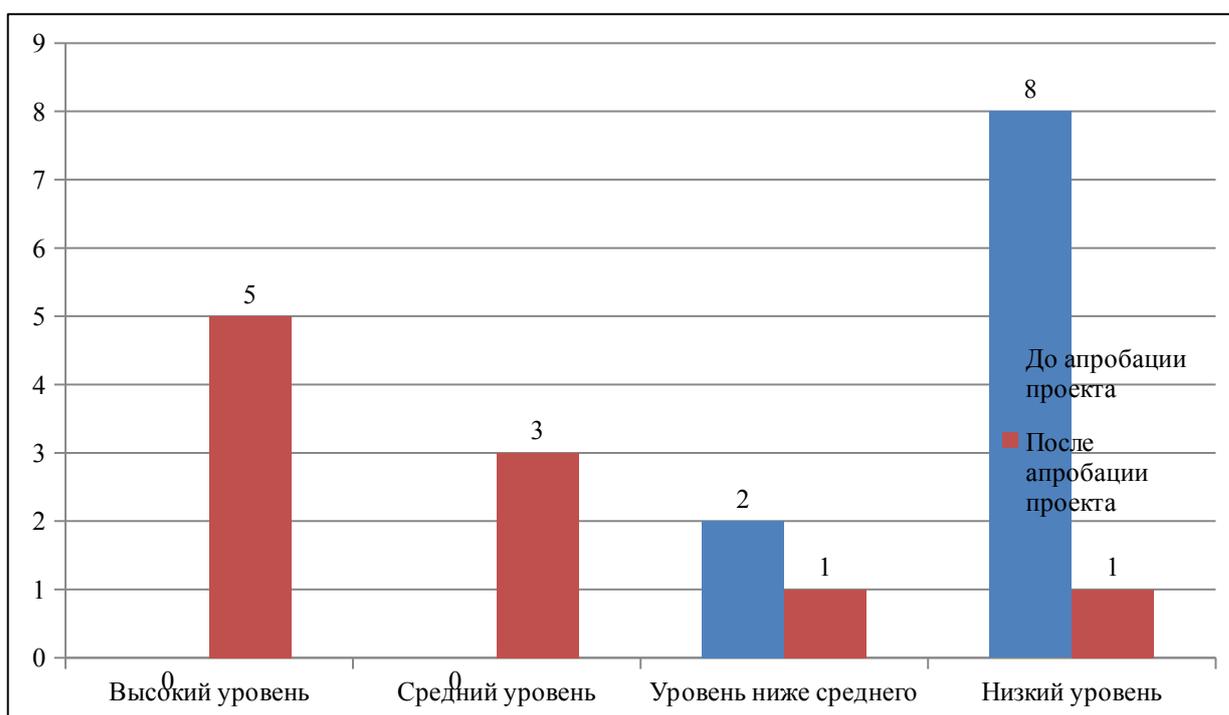


Рисунок 17 – Распределение детей на группы в зависимости от итогового уровня сформированности фонематических процессов (%)

Исходя из уровня успешности развития фонематических процессов, представленного на диаграмме, можно сделать вывод, что после проведения занятий по разработанной программе, обучающихся с низким уровнем сформированности фонематических процессов стало на 70% меньше, с

уровнем ниже среднего меньше на 10%. Средний и высокий уровни увеличились до 30% и 50%. Следовательно, программа имеет выраженную эффективность.

Подводя итоги анализа результатов апробации было выявлено, что у дошкольников с общим недоразвитием речи с неродным русским языком значительно уменьшились затруднения при выполнении заданий. Улучшились фонетико-фонематические процессы: звукопроизношения, фонематическое восприятие, анализ, синтез и представления.

Помимо положительной динамики сформированности фонематических процессов, были отмечены и другие сопутствующие изменения:

1. Большинство обучающихся охотно шли на контакт, с удовольствием вовлекались в игровой процесс, активно вели диалог с педагогом и сверстниками. Отметим, что первоначально не все испытуемые были заинтересованы в участии в игровых занятиях, но попробовав, в дальнейшем проявляли к ним явный интерес и с удовольствием их посещали.

2. При проведении обследования связной речи, испытуемые периодически отвлекались на посторонние предметы. В процессе занятий по развитию речи подобного практически не наблюдалось.

Таким образом, результаты проведенной работы можно отразить в следующих положениях:

1. Трудности дошкольников с общим недоразвитием речи с неродным русским языком выражаются в несформированности фонетико-фонематических процессов: звукопроизношения, фонематического восприятия и фонематического анализа, фонематического синтеза и фонематических представлений.

2. Фонетико-фонематическая сторона речи является показателем общей культуры речи, соответствия речи говорящего произносительным нормам. Фонематические представления выступают в качестве способности вызывать в памяти слова с заданным звуком (в начале, в середине, в конце). Фонематические процессы осуществляются за счет сложной аналитико-

синтетической деятельности мозга. Данные функции нарушены у детей-билинггов с общим недоразвитием речи. Фонематические нарушения зачастую сочетаются с фонетическими недостатками, то есть искажением произношения звуков.

3. На основании выявленных особенностей, было принято решение о целесообразности формирования комплекса упражнений для развития фонематических процессов у групп старших дошкольников с общим недоразвитием речи и родным русским языком, с общим недоразвитием речи и неродным русским языком и старших дошкольников с речевой нормой и неродным русским языком.

4. На основании проделанной работы было отмечено, что проведенные исследования позволили выявить ряд особенностей, характеризующих состояние фонематических процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи с неродным русским языком, которые должны учитываться при планировании и осуществлении целенаправленной и систематической коррекционной работы детьми. С этой целью был составлен комплекс упражнений, который поспособствовал развитию быстрого и точного буквенного анализа, помог лучше ориентироваться в звуко-слоговом составе слова и тем самым стало возможным избегать ошибок в процессе чтения и письма.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследования последних лет указывают на то, преодоление общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста является одной из актуальных проблем современной логопедии. Это вызвано ее практической значимостью. Своевременная коррекционная работа имеет большое значение для предупреждения неуспеваемости детей в школе. Ранее выявление и коррекция может способствовать улучшению качества речи. Однако у детей с нарушением речи и неродным русским языком это требует больших усилий. Проблема логопедического сопровождения обучающихся с неродным русским языком и общим недоразвитием речи остаётся весьма актуальной, что объясняется растущим количеством нуждающихся в помощи.

Сенситивным периодом для формирования речи является дошкольный возраст. Так, в возрасте 6-7 лет активно развиваются фонематические процессы и совершенствуется артикуляционный аппарат. Формируется правильное звукопроизношение и грамматической строй речи. Следовательно, коррекция нарушений речи в этом возрасте наиболее эффективна.

Для проведения обследования и дальнейшей коррекционной работы была выбрана группа дошкольников возраста 6-7 лет с общим недоразвитием речи и неродным русским языком.

В результате проведенного обследования были выявлены основные проблемы в развитии фонематических процессов. В результате анализа

результатов исследования выявлено, что у дошкольников с общим недоразвитием речи с неродным русским языком наблюдаются значительно больше затруднений при выполнении заданий на исследование фонематических процессов, чем у группы дошкольников с общим недоразвитием речи с родным русским языком.

На основе полученных данных была скорректирована рабочая программа «Произношение», а также были разработаны методические рекомендации и подобран дидактический материал. На каждом из этапов коррекционной работы по формированию правильного звукового произношения параллельно осуществляется работа по дифференциации звуков, которая способствует формированию у ребенка навыков и умений правильно использовать ранее дефектные звуки в различных ситуациях речевого общения, подготавливает к поступлению в первый класс.

После апробации данного направления на базе ДОО и повторного обследования обучающихся, было определено, что предложенная методика работы с данной категорией обучающихся оказалась эффективной, а показатели успешности сформированности фонематических процессов выросли.

Таким образом, результатом проведенного исследования развития фонематических процессов у детей-инофонов с общим недоразвитием речи и последующей реализации программно-методического и дидактического обеспечения стало внедрение данных продуктов в коррекционную работу, что позволило оценить её эффективность и возможность применения в работе с данной категорией обучающихся.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Lipton, A. Determinants of Language Choice in Bilingual Children: The Role of Input / Lipton A. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL : <https://people.brandeis.edu/~smalamud/heritage/Kasuya-handout-ayelet.pdf> (дата обращения 20.10.2023)
2. Saunders, G. Bilingual children: From birth to teens / G. Saunders. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL : <https://www.semanticscholar.org/paper/Determinants-of-Language-Choice-in-Bilingual-The-of-Kasuya/dde5bed0957efcccc9275f680b8e289160f1b4be> (дата обращения 22.07.2023).
3. Агранович, З. Е. В помощь логопедам и родителям. Сборник домашних заданий для преодоления недоразвития фонематической стороны речи у старших дошкольников / З. Е. Агранович. – СПб., 2007 – 48 с.
4. Бабина, Г. В. Формирование навыка фонемного анализа у детей с общим недоразвитием речи. / Г. В. Бабина, Н. А. Грассе // Письмо и чтение: трудности обучения и коррекция. – Воронеж: МОДЭК, 2021. – С. 174-192.
5. Бельтюков, В. И. Об усвоении ребенком звуковой (фонемной) системы языка / В. И. Бельтюков, А. Д. Салахова. – [Электронный ресурс] – Режим доступа : URL : <https://cyberpedia.su/9x6471.html> (дата обращения 22.09.2023).
6. Винарская, Е. Н. Возрастная фонетика: учебное пособие / Е. Н. Винарская, Г. М. Богомазов – [Электронный ресурс] – Режим доступа : URL : (дата обращения 30.08.2023).

7. Волкова, Е. А. Дети с родным не русским языком в дошкольном учреждении / Е. А. Волкова, Е. А. Протасова // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 12 – С.32-39
8. Выготский, Л. С. Психология: Мир психологии / Л. С. Выготский. – М.: ЭКСПО-Пресс, 2002. – 323с.
9. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М.: Детство-Пресс, 2011. – 472 с.
10. Гомзьяк, О. С. Комплексный подход к преодолению ОНР у дошкольников: учебно-методический комплект / О. С. Гомзьяк – М.: «Издательство Гном», 2019 – 220 с.
11. Горчакова, А. М. Речевые кубики. ФГОС ДО / А. М. Горчакова, Т.М. Конакова. – Москва: Асгард, 2017 – 28 с.
12. Григорян, Г.Ф. Оказание логопедической помощи по воспитанию у детей правильного звукопроизношения / Г. Ф. Григорян, Г. Р. Овян // Образование и педагогические науки в XXI веке: актуал. вопр., достижения и инновации: сб. ст. II Междунар. науч.-практ. конф. – 2017. – С. 133-136.
13. Елагина, Р. В. Коррекция особенностей фонематических процессов у старших дошкольников с дислалией / Р. В. Елагина // Теоретические и практические вопросы психологии и педагогики : сб. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. – 2018. – С. 91-93.
14. Елохина, А. А. Изучение речевого статуса ребенка дошкольного возраста с дислалией / А. А. Елохина, В. В. Моругина // Междунар. студ. науч. вестн. – 2018. – № 3/6. – С.781-783.
15. Жинкин, Н. И. Язык. Речь. Творчество / Н. И. Жинкин. – М. Лабиринт, 2008. – 326 с.
16. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филочева – М.: Просвещение, 2018. – 321 с.
17. Журова, Л. Е. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста / Л. Е. Журова, Д. Б. Эльконин –

[Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL : https://vk.com/doc1780087_447221562?hash=403aefbb53879f5265HYPERLINK (дата обращения 04.09.2023).

18. Иванова, Ю. В. Дошкольный логопункт. Документация, планирование и организации работы / Ю. В. Иванова. – М.: Гном, 2016. – 120 с.

19. Иншакова, О. Б. Альбом обследования для логопеда / О. Б. Иншакова – Владос, 2020 – 279 с.

20. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. / Г. А. Каше. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL : https://vk.com/doc217153012_602343011?hash=5509acaab5eb558040HYPERLI (дата обращения 12.07.2023).

21. Ковшиков, В. А. Исправление нарушений различения звуков. Методы и дидактические материалы / В. А. Ковшиков. – Изд-во: Каро, 2018 – 128 с.

22. Константинова, А. В. Особенности обучения детей грамоте в билингвальных условиях / А.В. Константинова // Коррекционная педагогика – 2010. – № 3(39). – С. 24-29.

23. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев – [Электронный ресурс] – Режим доступа : URL : <http://pedlib.ru/Books/1/0306/1-0306-1.shtml> (дата обращения 13.08.2023).

24. Косинова, Е. М. Грамматических тетради: комплект из 3-х тетрадей / Е. М. Косинова. – М.: ТЦ Сфера, 2018. – 32 с.

25. Косолапова, С. С. Исследование особенностей фонетических процессов у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи с родным и неродным русским языком / С. С. Косолапова, А. Г. Коломиец // Высшая школа: научные исследования. Материалы Межвузовского международного конгресса (г. Москва, 28 октября 2021 г.). – М.: Изд-во Инфинити, 2021. – С. 30-36.

26. Косолапова, С. С. Особенности формирования фонетических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в ситуации родного и неродного русского языка / С. С. Косолапова // Вестник научных конференций. – 2021 – № 2-2 (66) – С. 51-54.

27. Косолапова, С. С. Результаты сравнительного изучения фонематических представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с родным и неродным русским языком / С. С. Косолапова // Научная реальность и образы будущего в контексте междисциплинарных исследований: материалы XXXVIII Всероссийской научно-практической конференции (14 октября 2021г.). – Ростов-на-Дону: изд-во Южного университета ИУБиП, 2021. – С. 112-115.

28. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. / Р. И. Лалаева, Т. Б. Филичева. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL : http://pedlib.ru/Books/5/0026/5_0026-61.shtml (дата обращения 12.09.2023).

29. Левина, Р. Е. Общее недоразвитие речи у детей. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина, Н. А. Никотина. – М., 2008. – 299 с

30. Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2018. – 680 с.

31. Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 412 с.

32. Лопатина, Л. В. Логопедическое обследование ребенка с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (дислалия, дизартрия, ринология) / Л. В. Лопатина // Диагностика нарушений устной и письменной речи у детей и программа логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении. – Рос.гос. пед ун-т им. А.И. Герцена. – СПб., 2009. – С. 45-56.

33. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. / Л. В. Лопатина, Н.В. Серебрякова – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2020. – 192 с.
34. Любимова, Н. А. Фонетическая интерференция: учебное пособие / Н. А. Любимова – Л.: Изд- во ЛГУ, 2017 – 286 с.
35. Мамаева, А. В. Деятельность учителя-логопеда по разработке адаптированных образовательных программ: учебное пособие / А. В. Мамаева. – Краснояр. Гос. Пед. Ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2019. – 300 с.
36. Мамаева, А. В. Методические рекомендации « Обследование речи младших школьников» / А. В. Мамаева. – Краснояр. Гос. Пед. Ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – 118 с.
37. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом: Кн. для логопеда / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL : http://pedlib.ru/Books/5/0465/5_0465-1.shtml (дата обращения 30.09.2023).
38. Микляева, Н. В. Развитие языковой способности у детей 5-6 лет с ОНР / Н. В. Микляева – Изд-во: Сфера, 2012 – 64 с.
39. Милованова, И. С. Фонематические игры и упражнения: Русский язык как иностранный: Начальный этап образования. / И. С. Милованова. – М.: Наука, 2020. – 71 с.
40. Миронова, С. А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушениями речи. Книга логопеда. 2-е изд. / С. А. Миронова. – М.: ТЦ Сфера, 2007 – 192 с.
41. Михайлова, М. М. Двухязычие: принципы и проблемы. / М. М. Михайлова – М.: Просвещение, 1978 – 160 с.
42. Нищева, Н. В. Занимаемся вместе / Н. В. Нищева. – СПб: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016 – 30 с.
43. Нищева, Н. В. Образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим

недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. Издание 3-е, перераб. и доп. в соответствии с ФГОС ДО / Н. В. Нищева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. – 240 с.

44. Нищева, Н. В. Примерная программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. / Н. В. Нищева. – СПб: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012. – 114 с.

45. Покладова, Т. А. Дифференцированный подход в преодолении нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией / Т. А. Покладова, В. С. Васильева // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза : материалы всерос. науч.-практ. конф. студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. – 2015. – С. 279-281.

46. Правдина, О. В. Логопедия: учебное пособие для студентов дефектолог. фактов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб / О. В. Правдина. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : URL : <http://pedlib.ru/Books/2/0001/index.shtml> (дата обращения 12.09.2023).

47. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелым нарушением речи. / Л. Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др. / Под ред. профессора Л. В. Лопатиной. – СПб., 2014 – 386 с.

48. Реформатский, А. А. Введение в языкознание / А. А. Реформатский – [Электронный ресурс] – Режим доступа : URL : https://www.bsu.ru/content/page/1415/hecadem/reformatsky_aa/reformatsky.pdf (дата обращения 22.09.2023).

49. Румега, Н.иА. Диагностика и коррекция речевых нарушений у детей с билингвизмом // Логопедия в школе: практический опыт / Под ред. В.С. Кукушкина. – М.: МарТ, 2004. – 145 с.

50. Серебренникова, М. В. Развитие образного строя речи детей дошкольного возраста / М. В. Серебренникова // Дошкольная педагогика. – 2015 – № 2. – С. 44-48.

51. Сошникова, Н. Г. Артикуляционная гимнастика как средство коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста / Н. Г. Сошникова, Е. В. Ефанова // Мир специальной педагогики и психологии : науч.-практ. альм. – М., 2018. – С. 135-138.

52. Спирина, С. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи : (I-IV кл.) / Л. Ф. Спирина. – [Электронный ресурс] – Режим доступа : URL : [https://vk.com/doc115860867_441896494?hash=df4be6d6bffece07faHYPERLIN_\(дата обращения 10.10.2023\)](https://vk.com/doc115860867_441896494?hash=df4be6d6bffece07faHYPERLIN_(дата обращения 10.10.2023)).

53. Тихонова, Е. С. Формирование речевой деятельности у детей младшего дошкольного возраста с ОНР в условиях ППМС-центров / Е. С. Тихонова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. – №1. – С. 39-49.

54. Ткаченко, Т. А. Если дошкольник плохо говорит. / Т. А. Ткаченко – СПб.: Акцидент, 2018. – 213 с.

55. Ткаченко, Т. А. Схемы для составления дошкольниками описательных и сравнительных рассказов. / Т. А. Ткаченко – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2001. – 156 с.

56. Туманова, Т. В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи / Т. В. Туманова, А. В. Лагутина – М.: Просвещение, 2014. – 98 с.

57. Филичева, Т. Б. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием. / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина – М.: МГОПИ, 2017 – 16 с.

58. Филичева, Т. Б. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Т. В. Туманова – М.: Просвещение, 2008 – 102 с.

59. Филичева, Т. Б. Дидактические материалы для обследования и формирования речи детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева. – М.: Высшая школа, 2009. – 384 с.

60. Фотекова, Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т. Б. Фотекова, Т. А. Ахутина – Изд-во: Айрис-Пресс, 2017 – 176 с.
61. Хватцев, М. Е. Логопедия. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений. Книга 1 / М. Е. Хватцев – Владос, 2019 – 272 с.
62. Цветкова, Л. С. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Л. С. Цветкова – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://klex.ru/fj4> (дата обращения 04.09.2023).
63. Цуканова, С. П. Учим ребёнка говорить и читать . Конспекты занятий по развитию Фонематической стороны речи и обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста / С. П. Цуканова, Л. Л. Бетц – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2006 – 321 с.
64. Чиркина, Г. В. Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи / Под. ред. Чиркиной Г.В. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2014 – С. 139-204.
65. Чиркина, Г. В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. / Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М.: Просвещение, 2016 – 201 с.
66. Чиршева, Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков / Г. Н. Чиршева – СПб. Златоуст, 2012 – 488 с.
67. Чумакова, И. О. Формирование фонематических процессов у дошкольников с нарушениями речи / И. О. Чумакова, Е. А. Горбунова // Дошкольное воспитание. – 2015. – №1. – С.69-83.
68. Шаховская, С. Н. Обучение русскому языку детей с нарушениями речевого развития: учебно-методическое пособие для студ. высш. и средн. пед. учеб.заведений. / С. Н. Шаховская, Е. И Разуван. – М.: Издательство Московского психолого-социального университета, 2020. – 152 с.

69. Шашкина, Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи. Учебное пособие 2-е изд. / Г. Р. Шашкина. – М.: Академия, 2017. – 183 с.

70. Швачкин, Н. Х. Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие / Н. Х. Швачкин. – М.: Лабиринт, 2004. – 330 с.

71. Якунина, О. В. Билингвизм и не литературные формы Языковой системы как одна из проблем логопедии / О. В. Якунина // Школьный логопед. – 2005. – №1 – С.121-127.

Диагностические задания исследовательского этапа

1. Исследование звукопроизношения
2. Обследование навыков дифференциации звуков
3. Исследование сформированности фонематического анализа и синтеза
4. Исследование сформированности фонематических представлений.

1 блок. Исследование звукопроизношения.

Цель: изучить состояние звукопроизношения дошкольников.

Первый блок включал в себя 5 серий заданий. Обучающимся предлагалось назвать картинки, предложенные логопедом. Инструкция: «Я буду показывать тебе картинки, а ты называй».

Ход выполнения задания: Экспериментатор показывает картинки, ребенок называет их. При затруднении повторяет за экспериментатором. Использовалось разделение, предложенное Т.А. Фотековой, звуки условно разделены на 5 серий заданий:

Серия 1: произношение свистящих: С, _Сь, _З, _Зь, _Ц.

Оценка (каждая серия) оценивается отдельно:

4 балла – нормативное произношение всех звуков группы,

3 балла – у ребенка 1-2 ошибки.

2 балла – не автоматизированы звуки группы,

1 балл – не поставлен 1 звук группы,

0 баллов – не поставлено несколько звуков группы.

2 блок. Обследование навыков дифференциации звуков.

Серия 1. Дифференциация процесса произношения звуков речи

Цель: исследовать состояние слуховой дифференциации звуков речи.

Инструкция: (после демонстрации картинок и уточнения понимания ребенком их названий): «Я назову слово, а ты покажи картинку». Экспериментатор называет слова, при этом рот его экранизирован, а ребенок

старается правильно показать картинку. Задаются вопросы, чтобы избежать случайного выполнения задания.

Речевой материал: серии разбить на задания как в таблице. И на каждое задание использовать 5 проб для соразмерного оценивания.

Для слуховой дифференциации свистящих и шипящих звуков:

С-Т – санки-танки

Т-Ц – тигрята - цыплята

С-Ш – миска-мишка

З-Ж – розы-рожи

Ш-Ч – шайка-чайка

Ш-Щ – чаша-чаща

Ч-Щ – челка-щелка

Ч-ТЬ – челка-телка

Щ-ТЬ – щелка-телка

Для слуховой дифференциации звуков Р, Л, Й:

Р-Л – рожки-ложки

Р-Й – марка-майка

РЬ-ЛЬ – Марина-малина

ЛЬ-Й – лямка-ямка

Для слуховой дифференциации звонких и глухих согласных звуков:

П-Б – почка-бочка

Т-Д – тачка-дачка

К-Г – корка-горка

Ф-В – софа-сова

С-З – суп - зуб

Ш-Ж – Саша-сажа

Серия 2. Исследование уровня сформированности навыка слухопроизносительной дифференциации звуков.

А) Повторение слогов с оппозиционными звуками за экспериментатором.

Инструкция: «Слушай внимательно и повторяй за мной»

В начале проведения исследования Экспериментатор дает инструкцию, далее, садится с боку от ребенка, с целью исключения возможности зрительного восприятия артикуляции, и называет слоги. Ребенку нужно повторять:

ба-па-ба – па-ба-па

да-та-да – та-да-та

га-ка-га – ка-га-ка

за-са-за – са-за-са

жа-ша-жа – ша-жа-ша

та-тя-та – тя-та-тя

са-ша-са – ша-са-ша

са-ца-са – ца-са-ца

ча-тя-ча – тя-ча-тя

ща-ча-ща – ча-ща-ча

ща-ся-ща – ся-ща-ся

ла-ля-ла – ля-ла-ля

ла-ла-ра – ра-ра-ла.

Б) Повторение слов – квазиомонимов за экспериментатором.

Инструкция: «Слушай внимательно и повторяй за мной».

В начале проведения исследования экспериментатор дает инструкцию, затем садится с боку от ребенка, для исключения возможности зрительного восприятия артикуляции, и называет пары со словами квазиомонимами. Ребенок повторяет их.

Речевой материал: рак – лак; сук – жук; суп – зуб; лес – лещ; коса – коза; свет – цвет; Луша – лужа; гроза – глаза; угорь – уголь; рожки – ложки; крыса – крыша; миска – мишка; сабля – цапля; речка – редька; кочка – кошка.

Критерии оценивания ответов детей (Каждое задание оценивается отдельно):

4 балла – ребенок выполняет задание правильно и быстро;

3 балла – у ребенка 1-2 ошибки, исправленные самостоятельно;

2 балла – ребенок имеет выраженные трудности в дифференциации определенной группы звуков, помощь экспериментатора приводит к исправлению ошибок;

1 балла – стойкие ошибки при дифференциации нескольких групп звуков, неаргументированный отбор картинок;

0 баллов – ребенок не выполняет задание.

Блок 3. Исследование сформированности фонематического анализа и синтеза.

1. Исследование простой формы фонематического анализа. Выделение начального ударного гласного и согласного в слове.

Инструкция: «Какой ты слышишь первый звук в слове?».

Ход выполнения задания: Экспериментатор произносит слово, ребенку нужно выделить и назвать первый звук этого слова. Экспериментатор называет слова и утрировано выделяет первый звук.

Речевой материал: Оля, _Аня, _осы, _Ира, _аист, _утро, _астра, _окна, _улей, _утка, _осень, _иней, _Инна, _улица, _ослик, _облако, _умный.

2. Определение первого и последнего согласного и гласного звука в слове.

Инструкция: «Слушай внимательно. Я назову слово. Скажи, какой первый (последний) звук в слове?».

Ход выполнения задания: Экспериментатор предлагает ребенку определить, какой первый звук в слове. После выполнения задания (правильного или неправильного) задает вопрос: «А какой последний звук в слове?». Слово повторно называется.

Речевой материал: мак, _дом, _суп, _лук, _дым, _шуба, _танк, _волк, _муха, _рыбак, _палец, _кулич, _топор, _кошка, _камыш, _сумка, _фартук, _ландыш, _мотоцикл, _трактор, _шиповник.

3. Определение места звука в слове (в начале, _в середине, _в конце).

Инструкция: «Слушай внимательно. _Я назову слово, _а ты определи где находится данный звук - в начале, в середине или конце слова.»

Ход выполнения задания: Экспериментатор задает вопросы, а ребенку нужно определить место звука в слове (начало, _середина, _конец).

Речевой материал:

[с] – сок, _сумка, _скала, _стакан, _весна, _коса, _мост, _капуста, _лес, _абрикос, _матрос, _парус.

4. Определение последовательности и количества звуков в слове.

Инструкция: Послушай внимательно и скажи, сколько звуков в слове, назови их все.

Речевой материал: суп, _кот, _папа, _каша, _банка, _тапки.

5. Определение «соседей» звука в слове.

Инструкция: «Какой звук в слове муха слышится перед звуком [...], после звука [...]?».

Ход выполнения задания: Экспериментатор задает вопрос. Ребенок отвечает, а результаты фиксируем в таблице.

Речевой материал: У- муха, У-суша, Р-крыса, Б- бочка, П-лампа.

Оценка результатов;

4 балла – ребенок выполняет задание самостоятельно, точно определяет позиционный анализ;

3 балла – ребенок правильно выполняет позиционный анализ, но делает 1-2 ошибки;

2 балла – выполняет задание самостоятельно, но делает более 3 ошибок, требуются наводящие вопросы педагога;

1 балл – ребенок пытается справиться с заданием, но не может сделать позиционный анализ, помощь педагога не помогает;

0 баллов – ребенок с заданием не справился или отказался выполнять.

Серия 2. Исследование сформированности фонематического анализа синтеза.

Инструкция: «Слушай внимательно. Я назову звуки. Скажи, какое слово можно составить из этих звуков?».

Ход выполнения задания: Экспериментатор произносит звуки в нарушенной последовательности, ребенок составляет из них слово.

Речевой материал: дом, сок лапа, роза, полка, кошка. [д,о,м; с,о,к.; л,а,п,а; р,о,з,а; п,о,л,к,а; к,о,ш,к,а.]

Оценка результатов:

4 балла – ребенок выполняет задание правильно и самостоятельно;

3 балла – ребенок самостоятельно выполняет фонематический синтез слов из 3-4 звуков, но испытывает трудности при синтезе слов из 5 звуков;

2 балла – ребенок самостоятельно делает синтез слов из 3 звуков, но в словах из 4-5 звуков допускает ошибки, требуется помощь педагога, он повторно показывает картинки;

1 балл – ребенок испытывает трудности в синтезе слов из 3 звуков, но не может сделать синтез, помощь педагога не помогает;

0 баллов – ребенок с заданием не справился или отказался выполнять.

Блок 4. Исследование фонематических представлений.

Серия 1. Отбор картинок, в названии которых есть определенный звук.

Инструкция: «Рассмотри картинки. Не называя картинок, отбери, в названии которых есть звук [...]».

Ход выполнения задания ребенку предлагается положить перед собой только те картинки, на которых изображены предметы, названия которых начинаются на звук «С», затем положить слева от себя картинки, на которых изображены предметы, названия которых начинаются на звук «Л», а справа – картинки на звук «Р».

Речевой материал: сыр, куст, корова, молоток, ложка, лимон, цыпленок, сито, халат, носки, кольцо, крыша, карандаш.

Серия 2. Называние слов на определенный звук

Инструкция: «Вспомни три слова со звуком [...]».

Ход выполнения задания: Экспериментатор предлагает ребенку придумать по три слова с определенными звуками [а, м, с, р]. Ребенок выполняет, результаты фиксируются в таблице.

Оценка результатов;

4 балла – ребенок выполняет задание самостоятельно, без затруднений;

3 балла – ребенок правильно выполняет, но делает 1-2 ошибки;

2 балла – выполняет задание самостоятельно, но делает более 3 ошибок, требуются наводящие вопросы педагога;

1 балл – ребенок пытается справиться с заданием, но не может придумать слова, помощь педагога малоэффективна называет 1-2 слова ;

0 баллов – ребенок с заданием не справился или отказался выполнять.

Серия 3. Нахождение картинок, в названиях которых три, четыре, пять звуков.

Инструкция: «Не называя картинки, выбери те, в названии которых три звука».

Ход выполнения задания: Экспериментатор предлагает ребенку рассмотреть 10 картинок и показать те, в названии которых три звука. Подобным образом дается задание выбрать картинки предметов, в названии которых есть четыре, а затем пять звуков.

Речевой материал на 3, 4, 5 букв в слове: ваза, чашка, мак, коза, рак, диван, стул, ручка, дом.

Оценка результатов;

4 балла - правильное выполнение всех заданий;

3 балла – ребенок самостоятельно выполняет задания в словах из 3-4 звуков, но делает ошибки в словах из 5 звуков, имеются одна-две ошибки исправленные самостоятельно;

2 балла – ребенок находит картинки из 3 звуков, но при выполнении задания в словах из 4-5 звуков испытывает трудности, требуется помощь педагога;

1 балл – ребенок пытается выполнить задание в словах из 3 звуков, но делает ошибки, помощь педагога не помогает;

0 баллов – невозможность выполнить задание.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Таблица 1 – Исследование звукопроизношения (1 блок) испытуемой группы

№	Серия 1	Серия 2	Серия 3	Серия 4	Серия 5	итого	
						баллы	уровень
1	0	2	0	0	1	3	Н
2	0	4	0	0	1	5	Н
3	3	1	3	0	2	9	НС
4	0	4	0	0	1	5	Н
5	2	0	0	2	3	7	НС
6	2	1	0	0	2	5	Н
7	0	4	0	0	1	5	Н
8	0	4	0	0	1	5	Н
9	3	2	3	4	3	15	С
10	0	4	0	0	1	5	Н

Таблица 2 – Обследование навыков дифференциации звуков (2 блок) испытуемой группы

№	Серия 1	итого	
		баллы	уровень
1	1	1	Н
2	1	1	Н
3	0	0	Н
4	0	0	Н
5	1	1	Н
6	1	1	Н
7	1	1	Н
8	2	2	НС
9	2	2	НС
10	1	1	Н

Таблица 3 – Исследование сформированности фонематического анализа и синтеза (3 блок) испытуемой группы

№	Серия 1	Серия 2	итого	
			баллы	уровень
1	0	0	0	Н
2	0	0	0	Н
3	0	0	0	Н
4	2	1	3	НС
5	0	0	0	Н
6	0	0	0	Н
7	1	0	1	Н
8	1	0	1	Н
9	2	2	4	НС
10	1	0	1	Н

Таблица 4 – Исследование сформированности фонематических представлений (4 блок) испытуемой группы

№	Серия 1	Серия 2	Серия 3	итого	
				баллы	уровень
1	1	1	0	2	Н
2	1	1	0	2	Н
3	1	0	0	1	Н
4	2	4	0	6	НС
5	1	1	0	2	Н
6	0	0	0	0	Н
7	2	3	1	6	НС
8	1	1	0	2	Н
9	1	1	0	2	Н
10	1	1	0	2	Н

Таблица 5 – Сводная таблица исследования фонематического развития испытуемой группы

Группа	Блок 1	Блок 2	Блок 3	Блок 4	итого	
					среднее	%
Высокий	0 чел	0 чел	0 чел	0 чел	0	0
Средний	1 чел.	0 чел.	0 чел.	0 чел	0	0
Ниже среднего	2 чел.	2 чел.	2 чел.	2 чел	2	20
Низкий	7 чел.	8 чел.	8 чел.	8 чел.	8	80

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Таблица 9 – Анамнестические данные дошкольников испытуемой группы

№	Имя Ф. ребенка	Год рождения	Анамнестические данные	Общее заключение
1	Ребёнок 1	2014	От 1-ой беременности, токсикоз, угроза прерывания, роды длительные, преждевременное слитие вод; Апгар 7/8 б; вес-3820, рост-53 см.; сидит-6 мес., ходит-1г. 3 мес.; слово- 1,5 г., фраза-2,5 г. Соматически ослаблен	ОНР Пур., признаки дизартрии; Обучается по АОП для ТНР 2 год
2	Ребёнок 2	2013	От 2-ой беременности, токсикоз, угроза прерывания, родовая травма роды длительные, преждевременное слитие вод; Апгар 7/9 б; вес-3180, рост-48см.; сидит-6 мес., ходит-1г.; слово-8 фраза-2,5 г. Соматически ослаблен	ОНР Пур., признаки моторной алалии; Обучается по АОП для ТНР 2 год
3	Ребёнок 3	2014	От 4-ой беременности, токсикоз, угроза прерывания, родовая травма роды 4 длительные, преждевременное слитие вод; Апгар 7/8 б; вес-2450, рост-49 см.; сидит-6 мес., ходит-11мес.; слово-2,2 мес., фраза 3,5 г. Соматически ослаблена	ОНР Пур., признаки моторной алалии; Обучается по АОП для ТНР 2 год
4	Ребёнок 4	2014	От 1-ой беременности, токсикоз,	ОНР Пур., Обучается по АОП для ТНР 2 год

			угрозапрерывания, родыI; Апгар 6/8 б; вес-3100, рост-49см.; сидит-6 мес., ходит-1г. 8мес.; слово-1 г., фраза 2,5 г. Соматически ослаблена	
5	Ребёнок 5	2014	От 2-ой беременности, угрозапрерывания, роды1; Апгар 6/9 б; вес-2800, рост-51 см.; сидит-6 мес., ходит-10мес.; слово-9, фраза 1 г.2 мес. Соматически ослаблен	ОНР Шур. Обучается по АОП для ТНР 2 год
6	Ребёнок 6	2014	От 1-ой беременности, угрозапрерывания, родыI длительные; Апгар 6/8 б; вес-3120, рост-48 см.; сидит-6 мес., ходит-1г. 5 мес.; слово-10, фраза 1,5 г. Соматически ослаблена	ОНР Шур., признаки дизартрии,; Обучается по АОП для ТНР 2 год
7	Ребёнок 7	2013	От 1-ой беременности, угрозапрерывания, родыI длительные, преждевременные ; Апгар 7/9 б; вес-3560, рост-53см.; сидит-6 мес., ходит-1г. 5 мес.; слово-2г., фраза 3 г. Соматически ослаблен	ОНР Шур., Обучается по АОП для ТНР 1 год
8	Ребёнок 8	2014	От 2-ой беременности, угрозапрерывания, роды2 длительные, преждевременное слитие вод; Апгар 7/8 б; вес-2700, рост-50 см.; сидит-6 мес., ходит-1г.; слово-1,8, фраза 2,8 г. Соматически	ОНР Шур., признаки дизартрии; Обучается по АОП для ТНР 2 год

			ослаблена	
9	Ребёнок 9	2013	От 3-й беременности, угроза прерывания, роды 1 длительные; Апгар 7/9б; вес-2820, рост-49 см.; сидит-6 мес., ходит-1г. 4мес.; слово-1 г. фраза 2 г.	ОНР Шур., признаки дизартрии,; Обучается по АОП для ТНР 1 год
10	Ребёнок 10	2014	От 3-ой беременности, угроза прерывания, роды 1 стримительные; Апгар 6\9 б; вес-3120, рост-50 см.; сидит-6 мес., ходит-1г.; слово-11 мес., фраза 3 г. Соматически ослаблена	ОНР Шур., признаки дизартрии,; Обучается по АОП для ТНР 2 год

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА

КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА «ПРОИЗНОШЕНИЕ»

I. ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Цель коррекционного курса: освоение фонетико-фонематической стороны родного языка, способствующее социальному и личностному развитию воспитанников подготовительной к школе группы с общим недоразвитием речи и неродным русским языком.

Характеристика коррекционного курса

Данный курс направлен на:

- развитие нормативного произношения;
- развития навыка дифференциации фонем;
- развитие навыков звукового и языкового анализа;
- развитие звукослоговой структуры слова.
- развитие слухового восприятия, функций фонематической системы.

Описание места коррекционного курса в содержании адаптированной образовательной программы.

Данный курс является элементом программы коррекционно-развивающей работы.

Курс разработан для реализации в условиях группы компенсирующей направленности. Форма организации занятий – групповые и подгрупповые занятия. Частота занятий составляет 2 раза в неделю. Продолжительность проведения- 30 минут.

Содержание курса связано с содержанием других курсов «Программы коррекционно-развивающей работы» («Развитие речи», «Обучение грамоте»), индивидуальных, подгрупповых и групповых занятий по коррекции звукопроизношения, а также с содержанием всех образовательных областей.

Содержание данного курса связано с содержанием курса «Обучение грамоте», поэтому программные требования едины. Каждый звук изучается, в начале, на занятиях «Произношение» в словах и фразах различной сложности, дифференцируется от других звуков. Затем на занятиях «Обучение грамоте» изучается соответствующая буква. Опора на правильное произношение большинству воспитанников необходима для предупреждения трудностей в различении и выделении звуков речи, в правильном соотнесении их с соответствующими буквами

На занятиях курса «Произношение» воспитанники овладевают речью для повседневного общения с окружающими. Уточнение и обогащение словарного запаса, совершенствование грамматического строя воспитанников на занятиях данного курса осуществляется с учетом требований программы курса «Развитие речи».

Воспитание четкой, внятной, выразительной речи осуществляется через различные формы организации логопедической работы: как на групповых коррекционных курсах «Произношения», так и на индивидуальных и подгрупповых логопедических занятиях, между которыми существует тесная связь. Содержание индивидуальных и групповых занятий носит опережающий характер: к моменту изучения звука на фронтальных занятиях, он должен быть поставлен и автоматизирован в облегченных условиях. На занятиях преодолеваются индивидуальные речевые затруднения воспитанников, препятствующие усвоению программы коррекционного курса «Произношение».

Планируемые результаты освоения коррекционного курса.

К целевым ориентирам данной Программы относятся следующие характеристики возможных достижений ребенка:

- Правильно произносит все звуки речи в различных позициях;
- Четко дифференцирует на слух и в произношении все изученные звуки;

- Определяет количество и последовательность звуков в слове из 5 звуков, из 6 звуков (3 открытых слога);
- Анализирует звуковую и звукослоговую структуру слов из 2-3-4 слогов со стечением согласных, определяет ударный слог и ударную позицию в слове;
- Определяет количество и последовательность слов в предложении из 3-4 слов;
- Различает понятие «звук», «слово», «гласный звук», «согласный звук», «мягкий звук», «твердый звук», «глухой звук», «звонкий звук», «слог», на практическом уровне;
- Правильно воспроизводит слова из 3-4 слогов со стечением согласных изолировано и в составе предложения.

-

Система оценки достижения планируемых результатов.

Во время прохождения программы предусмотрены:

- входящая (первичная) диагностика;
- текущий мониторинг,
- итоговая диагностика.

Входящая и итоговая диагностика осуществляются на индивидуальных логопедических занятиях по протоколу логопедического обследования, на основе которого заполняется логопедическое представление и составляется индивидуальный план.

Текущий мониторинг проводится методом наблюдения за качеством звукопроизношения и отражается в речевом профиле группы и карте результативности работы по исправлению звукопроизношения. Данные документы заполняются 3 раза в год (начало, середина, конец учебного года).

Речевой профиль группы представляет собой таблицу, в которой по вертикали обозначены ФИО детей, по горизонтали- звуковой ряд, на котором с помощью цвета обозначены сохранные звуки; звуки, требующие

постановки; поставленные звуки; звуки на этапе автоматизации; звуки, введенные в речь.

Карта результативности работы по исправлению звукопроизношения включает в себя суммированные данные о состоянии звукопроизношения воспитанников группы на начало, середину и конец года (дефектные, поставленные, автоматизированные, введенные в речь звуки). В данном документе на начало года учитель-логопед отмечает количество дефектных звуков, в середине и конце года - количество поставленных, автоматизированных и введенных в речь звуков.

II. СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОГО КУРСА

Программа имеет разделы, которые тесно связаны между собой:

1. Формирование навыков произношения и дифференциации звуков.
2. Развитие навыков звукового и языкового анализа и синтеза.
3. Развитие звукослоговой структуры слова.

Работа по данным направлениям на занятиях коррекционного курса «Произношение» осуществляется параллельно.

1. Формирование навыков произношения и дифференциации звуков:
 - Уточнение и закрепление у детей навыка правильного произношения сохранных звуков [а], [у], [о], [э], [и], [ы], [м], [м'] [н], [н'], [п], [п'], [б], [б'], [ф], [ф'], [в], [в'], [т], [т'], [д], [д'], [к], [к'], [г], [г'], [х], [х'], [j].
 - Исправление произношения нарушенных звуков: [с], [с'], [з], [з'], [ш], [щ], [ж], [ц], [ч], [л'], [л], [р'], [р] и автоматизация их на уровне слогов слов, предложений.
 - Развитие навыков дифференциации звуков по участию голоса ([с] - [з] и другие), по твердости-мягкости ([л] - [л'] и другие), по месту образования ([с] - [ш] и другие) и способу образования ([ц] - [с] и другие).
 - Использование в самостоятельной речи откорректированных звуков: в твердом и мягком звучании в прямых и обратных слогах, словах и предложениях.

Развитие навыков звукового и языкового анализа и синтеза:

- Закрепление понятий «звук», «буква», «гласный звук», «согласный звук», «твердый звук», «мягкий звук», «звонкий звук», «глухой звук», «слово», «слог», «предложение».
- Усвоение слогообразующей роли гласных.
- Развитие умения находить и ставить в слове ударный слог.
- Закрепление элементарных форм звукового анализа и синтеза.
- Формирование умения определять количество и последовательность слов в предложении, слогов и звуков в словах с использованием внешних опор.
- Формирование навыка звукового анализа слов различной сложности, произношение которых не расходится с написанием (1-3 слогов без стечения согласных)

3. Развитие звукослоговой структуры слова

3.1. Усвоение произношения различных сочетаний звуков и слогов.

- Произнесение ряда гласных звуков (уиуа , уиуа, уаиу и т.п.)
- Произнесение различных сочетаний из прямых, обратных, закрытых слогов и слогов со стечением согласных: па-па-па-ап; сас-сос-сус; пру-пра-про; се-се-си; пра-кра-тра; се-си-си; ле-ле-ле-ли; пле-пли-пло; стра-стры-стре; бра-бро-бру-бры; с ускорением темпа и изменением последовательности или структуры слогов: и-а-у; у-а-и; та-та-ка; ка-ка-та; па-та-пта.
- Произнесение сочетаний из слогов разного типа с оппозиционными звуками: са-са-за; бра-бра-пра; жа-ша-жа-ша; ча-ща-тя; пча-птя-пча.
- Произнесение слоговых рядов с чередованием ударных и неударных слогов (упражнения проводятся в быстром темпе на хорошо усвоенном звуковом материале); без чередования звуков: татататата...тата-татата, тататата- тата-та и т.д., с чередованием гласных и согласных звуков: татоту-татоту-татоту, ша-са са-ша-саса..., тадана-тадана тадана... и т. д.
- Повторение в заданной последовательности воспринятого на слух слогового ряда, состоящего из трех-четырех слогов.

3.2. Формирование навыков произношения слов и предложений.

- Четкое, правильное, с соблюдением ударения произношение двусложных и трехсложных слов, отдельных четырехсложных, состоящих из слогов указанного типа (вагон, волк, станок, иголка, облако, поехали, одеяло) четкое произношение окончаний слов при изменении форм слова.
- Правильное и слитное произнесение звуков в словах со стечением трех согласных, выделение звуков из слов со стечением трех согласных (стрелка, верблюд).
- Преодоление затруднений в произношении слов сложной слоговой структуры (строительство, космонавт и др.).
- Правильное произнесение слов с оппозиционными звуками как изолированно, так и в составе предложения (маляр красит ларек).
- Составление и правильное произнесение предложений с использованием слов усвоенной звукослоговой сложности.
- Заучивание стихотворных и прозаических текстов с включением усвоенных звуков, слов и с соблюдением ритма.

III. ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПЛАНИРОВАНИЕ

№	Произношение и дифференциация звуков	Звукослоговая структура речи	Звуковой анализ и синтез	Дата Примечание
---	--------------------------------------	------------------------------	--------------------------	--------------------

Обследование речи				01.09-15.09.	
1	Неречевые и речевые звуки	Формировать слуховое внимание и восприятие на речевых и неречевых звуках.	Формировать понятие «звук», «слово».		
2	Неречевые и речевые звуки				
3	Звук и Буква [А].	Формировать понятие «гласный звук». Произнесение ряда гласных звуков в разной последовательности.	Анализ звукового ряда из 2 гласных звуков Учить выделять начальный ударный гласный звук в словах.		
4	Звук и Буква [У].			Анализ звукового ряда из 3 гласных звуков	
5	Звук и Буква[О].			Учить выделять начальный ударный гласный звук в словах.	
6	Дифференциация звуков [О]-[У]-[А]	Произнесение двух-трех- сложных слов без стечений согласных на материале правильно произносимых звуков Подбор слов и картинок на заданный гласный звук, с наличием заданного звука	Произнесение двух- трех- сложных слов без стечений согласных на материале правильно произносимых звуков Подбор слов и картинок на заданный гласный звук, с наличием заданного звука		
7	Звук и Буква [И]			Учить выделять гласные звуки и согласные звуки из ряда звуков, слогов и слов.	
8	Звук и Буква [Ы]			Деление слов на слоги с опорой на гласный звук Знакомство с понятием «ударный слог», нахождение в словах ударного слога,	

			выделение его.	
9	Дифференциация [М]-[Н]			
10	Звук и Буква [М]-[М'] Дифференциация по твердости-мягкости	Формировать понятие «согласный звук», «твердый/мягкий согласный»	Упражнять в определении места звука в слове (конец слова)	
11	Звук и Буква [Н]-[Н'] Дифференциация по твердости-мягкости	Познакомить с понятием «слог» (часть слова) Упражнять в делении слов на слоги, четкое произнесение слов Определение количества слов в предложении из 2-3 слов	Учить выделять звук в слогах и словах. Учить составлять звуковые схемы и анализировать их. Формировать навык звукового анализа обратных слогов.	
12	Дифференциация [М]-[Н]	Закрепить знание согласных звуков. Закреплять понятие «Согласный звук», «слог», «слово».	Определение наличия звука в слове. Подбор предметных картинок, названия которых включают:	
13	Дифференциация [М']-[Н']	Совершенствование умения различать на слух гласные и согласные звуки.	- дифференцируемые звуки; - определенный заданный звук.	
14	Звук и буква [П]-[П'] Дифференциация по твердости-мягкости	Отработка произнесения слов сложной слоговой структуры на материале ранее закрепленных звуков в речи	Знакомство с понятиями «Глухой/звонкий согласный звук»	
15	Звук и буква [Б]-[Б'] Дифференциация по твердости-мягкости		Воспроизведение слоговых рядов.	

	сти			
16	Дифференциация По глухости-звонкости [П]-[Б]	Деление слов на слоги		Звуковой анализ и синтез обратного и прямого слога.
17	Закрепление Звук и буква [Б]-[Б'] - [П]-[П'] Дифференциация по твердости-мягкости	Выделение ударного слога Определение количества слогов в слове.		Определение наличия звука в слове. Выделение согласного звука в начале, середине, конце слова; Подбор предметных картинок, названия которых включают: - дифференцируемые звуки; - определенный заданный звук. Определение количества и последовательности звуков в слове
18	Звук и буква гласная [Е]	Закрепить знание гласных звуков. Закреплять понятие «гласный звук», «слово». Совершенствование умения различать на слух гласные звуки.		Развивать умение выделять гласный звук в начале слов. Учить давать сравнительную характеристику гласным звукам, Учить подбирать слова на заданный звук.

<i>II период - декабрь — февраль</i>					
1	Звук и буква [Т]-[Т'] Дифференциация по твердости-мягкости	Познакомить с понятием «согласный глухой звук»	Учить выделять звук в слогах и трехзвучных словах.		
2	Звук и буква [Д]-[Д'] Дифференциация по твердости-мягкости	Продолжать формировать представление о твердости и мягкости согласных звуках.	Учить составлять звуковые схемы и анализировать их.		
3	Дифференциация по глухости-звонкости [Т]-[Д]		Определение количества и последовательности звуков в слове		
4	Звуки [Т']-[Д'] Закрепление дифференциация по мягкости	Упражнять в делении слов на слоги, четкое произнесение слов с сохранными звуками	Составление слова из заданных звуков (3-4 звука)		
5-6	Закрепление дифференциация по твердости-мягкости и по глухости-звонкости [П]-[Б]-[Т]-[Д]	Повторение цепочек слогов с пройденными звуками	Учить дифференцировать звуки [Т']-[Д'] в слогах, словах и предложениях;		
7	Звук и буква [Ф]-[Ф'] Дифференциация по твердости-мягкости	Развивать у детей фонематический слух и восприятие;	Продолжать подбор слов на определенный заданный звук.		
8	Звук и буква [В]-[В'] Дифференциация по твердости-мягкости	Выделение ударного слога	Выделение согласного звука в начале, середине, конце слова;		
9	Дифференциация по глухости-звонкости [Ф]-[В]	Определение количества слогов			
10	Звук и буква [С]-[С'] Дифференциация по твердости-мягкости	в слове. Познакомить с понятием «предложение» и схемой предложения по количеству слов.	Закрепление понятий «твердый / мягкий звук» и «глухой / звонкий».		
11	Звук и буква [З]-[З'] Дифференциация по твердости-мягкости		составление предложений с		

	сти		определенным словом;	
12	Дифференциация по глухости-звонкости [С]-[З]	Определение количества слов в предложении из 2-3-4 слов	- анализ двусловного предложения;	
13				
14	Звук и буква [Ц]		- анализ предложения с постепенным увеличением количества слов.	
15	Дифференциация по способу образования [С]-[Ц],			
16	Закрепление дифференциации по твердости-мягкости и по глухости-звонкости [С]-[З]-[Ц]		продолжать формировать навык звукового анализа слогов.	
17				
18	Звук и буква [К]-[К'] Дифференциация по твердости-мягкости			
19	Звук и буква [Г]-[Г'] Дифференциация по твердости-мягкости			
20	Дифференциация по глухости-звонкости [К]-[Г]			
21	Звук и буква [Х]-[Х'] Дифференциация по твердости-мягкости			
22	Закрепление дифференциации по твердости-мягкости и по глухости-звонкости [К']-[Г']-[Х']			
23				
III период – март – май				
1	Звук и буква [Ш]	Произнесение сочетаний из слогов разного	- Подбор слова с заданным количеством	

		типа с оппозиционными звуками.	звуков.	
2	Звук и буква [Ж]	Повторение в заданной последовательности воспринятого на слух слогового ряда, состоящего из трех-четырех слогов. Закрепление пройденного материала	- Определение последовательности звуков в слове.	
3	Дифференциация по глухости-звонкости [Ш]-[Ж]		- Определение порядка следования звуков в слове.	
4-5	Закрепление дифференциации по твердости-мягкости и по глухости-звонкости [С]-[Ш]-[Ж]		- Определение количества и порядка слогов в слове.	
6	Звук и буква [Щ]		- Определение звуков, стоящих перед или после определенного звука.	
7	Дифференциация по глухости-звонкости [Ш]-[Щ]		- Составление слов из заданной последовательности звуков.	
			- Составление схемы слова с выделением ударного слога.	
			- Выбор слова к соответствующей графической схеме	
			- Выбор графической схемы к соответствующему слову.	
			- Преобразование слов за счет замены одного звука или слога.	
			- Закрепление умений, полученных ранее, на новом речевом материале.	
8	Звук и буква гласная [Э]	дать детям понятие о механизме образования звука	Автоматизировать у детей звук в слогах, словах и предложениях;	
9	Звук и буква гласная [Й]			

10	Звук и буква гласная [Ě]		Развивать фонематический слух и восприятие. Закрепление звукобуквенного анализа; Выполнять упражнения, направленные на закрепление печатного образа букв.	
11	Звук и буква гласная [Я]			
12	Звук и буква гласная [Ю]			
13	Дифференциация звуков [Ě]-[Я]-[Ю]			
14	Звук и буква [Л]-[Л'] Дифференциация по твердости-мягкости	Произнесение сочетаний из слогов разного типа с оппозиционными звуками.	- Подбор слова с заданным количеством звуков. - Определение последовательности звуков в слове. - Определение порядка следования звуков в слове. - Определение количества и порядка слогов в слове. - Определение звуков, стоящих перед или после определенного звука. - Составление слов из заданной последовательности звуков. - Составление схемы слова с выделением ударного слога. - Выбор слова к соответствующей графической схеме - Выбор графической схемы к соответствующему слову. - Преобразование слов за	
15	Звук и буква [Р]-[Р'] Дифференциация по твердости-мягкости	Повторение в заданной последовательности воспринятого на слух слогового ряда, состоящего из трех-четырех слогов.		
16	Звук и буква [Р]-[Л] Дифференциация по твердости-мягкости			
17	Звук и буква [Ч]			
18	Звук и буква [Ч]-[Ч'] Дифференциация			Закрепление пройденного материала
19	Закрепление дифференциации по твердости-мягкости и по глухости-звонкости [Ш]-[Ш']			
20	Закрепление дифференциации по твердости-мягкости и по глухости-звонкости			

	[Щ]-[Т']		счет замены одного звука или слога. - Закрепление умений, полученных ранее, на новом речевом материале.	
21	Закрепление и повторение пройденного материала			
22				
	Обследование детей (15.05- 31.05)			

IV. ОПИСАНИЕ МАТЕРИАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Оборудование и дидактический материал

1. Индивидуальные зеркала.
2. Одноразовые салфетки.
3. Настольная ширма.
4. Компьютер с программным обеспечением.
5. Цветной принтер.
6. Дыхательные тренажеры, игрушки и пособия для развития дыхания.
7. Карточка материалов для автоматизации и дифференциации звуков всех групп (слоги, слова, словосочетания, предложения, потешки, чистоговорки, тексты, словесные игры).
8. Раздаточный материал и материал для групповой и подгрупповой работы по формированию навыков звукового и слогового анализа и синтеза (семафоры, разноцветные флажки, светофорчики для определения места звука в слове, пластиковые кружки, квадраты разных цветов и т.п.)
9. Звучащие игрушки (свисток, дудочка, металлофон, бубен, колокольчик).
10. Настольные печатные дидактические игры для автоматизации и дифференциации звуков всех групп.

Список литературы

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слова у детей. – СПб., 2000.
2. Бардышева Т.Ю., Моносова Е.Н. Логопедические занятия в детском саду. Старшая группа. – М., 2013.
3. Бардышева Т.Ю., Моносова Е.Н. Тетрадь логопедических заданий. Старшая группа. – М., 2016.
4. Быкова Н.М. Игры и упражнения для развития речи. – СПб., 2013.
5. Вескер Л.Р. Нарушение произношения у детей с ОНР.- М., 1977.
6. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. – М., 1985.
7. Воробьева В.К. Методика формирования связной речи. Нарушение речи и голоса у детей. – М., 1975.
8. Жихарева-Норкина Ю.Б. Домашние тетради для логопедических занятий с детьми.
9. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М., 1990.
10. Карельская Е. Использование символов в работе над звуками// Дошкольное воспитание. – М., № 1, 2000.
11. Колесникова Е.В. Развитие звуко – буквенного анализа у детей 5 - 6 лет. Учебно-методическое пособие. – М., 2001.
12. Колесникова Е.В. От А до Я. Рабочая тетрадь для детей 5 - 6 лет. – М., 2003.
13. Комарова Л.А. Автоматизация звука в игровых упражнениях. – М., 2009.
14. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Домашние тетради по коррекции звукопроизношения - М., 1998.
15. Коноваленко В.В. Индивидуально-подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения - М., 1998.
16. Логопедия. /Под ред. Проф. Л.С. Волковой. – М., 1989.

17. Лопухина И. С. Логопедия. Речь. Движение.— М., Дельта, 1997
18. Мальцева И.В. Азбука - узнавайка: учебное пособие. М., 2014. 64 с.
19. Нищева Н.В. Картотека упражнений для автоматизации правильного произношения и дифференциации звуков разных групп. – СПб., 2010.
20. Нищева Н.В. Вариативная примерная адаптированная основная образовательная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. – СПб., 2015.
21. Пожиленко Е.А. Волшебный мир звуков и слов - М., 2002.
22. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. / Под ред. Проф. Л.В. Лопатиной. – СПб., 2014.
23. Рыжова Н.В. Развитие речи в детском саду. – Ярославль, 2010.
24. Сапогова Е.Е. Моделирование как этап развития знаково-символической деятельности дошкольников // Вопросы психологии. – М., № № 1-6, 1992.
25. Скворцова И.В. 100 логопедических игр. – СПб., 2003.
26. Смирнова И. Логопедический альбом для обследования звукопроизношения.— СПб., 2004.
27. Смирнова И. Логопедический альбом для обследования фонетико-фонематической системы речи.— СПб., 2004.
28. Соколенко Н.И. Посмотри и назови. 2 книги.
29. Ткаченко Т.А. Логопедическая тетрадь по развитию фонематического восприятия и звукового анализа. - М., 2002.
30. Ткаченко Т.А. Об использовании зрительных символов при формировании навыков звукового анализа у детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. – М., № 6, 1985.
31. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. – М., 2004.

32. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения.
– М., 1981.

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Комплекс упражнений с дидактическим материалом для реализации программно-методического обеспечения коррекционной работы с обучающимися с общим недоразвитием речи и неродным русским языком

1. Игра «Будь внимательным» (в кругу с мячом).

Инструкция: логопед предлагает детям передавать мяч по кругу на каждое слово, но, если в слове есть звук «ш», перебросить мяч ему.

В игре принимают участие все дети. Она проводится в быстром темпе.

2. Упражнение «Назови одинаковые слоги в словах».

Инструкция: логопед выставляет на фланелеграфе картинки: малина, машина (рис. 8).

– Послушайте, как я медленно назову ягоду: маалиинаа, а теперь я разделю слово на кусочки-слоги: ма-ли-на. На каждый слог буду хлопать, а вы считайте, сколько в слове слогов. Какой первый слог, второй слог, третий слог?

Дети отвечают.

– Послушайте, сколько слогов в слове «машина»: ма-ши-на (на каждый слог воспитатель хлопает).

Дети отвечают.

– Какие одинаковые слоги в словах «машина» и «малина»? («Ма», «на».)

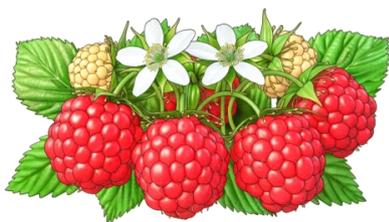


Рисунок 8 – Картинный материал для упражнения «Назови одинаковые слоги»

3. Игра «Найди свой домик».

Инструкция: детям раздаются предметные картинки. Предлагают определить первый звук в слове-названии. Одному ребенку дают синий, другому – зеленый кружок (рис. 9). Логопед говорит, что к синему кружку должны подойти те, у кого первый звук в слове – большой братец (твердый согласный, к зеленому – у кого слово начинается с мягкого согласного звука (маленький братец). По сигналу «Найди свой домик» играющие встают около детей с соответствующими кружками. Логопед проверяет правильность выполнения, определяет команду-победительницу.

Дети меняются картинками, и игра повторяется.

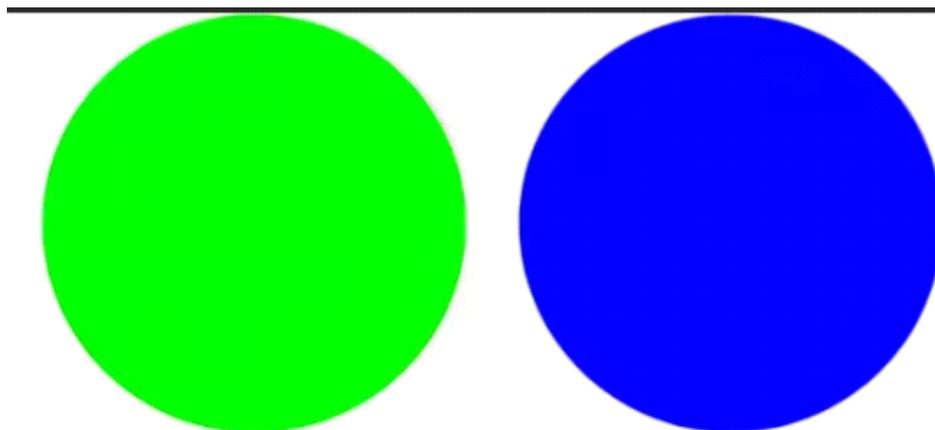


Рисунок 9 – Картинный материал в игре «Найди свой домик»

4. Упражнение «Найди товарища».

Инструкция: на фланелеграфе выставляются картинки. Первый ряд: барабан, флаг, курица, дудочка, собака, шишка; второй ряд: попугай, волк, гусь, трамвай, зонт, жук.

Воспитатель. Вверху и внизу картинки. Давайте расставим их парами, чтобы первые звуки слов были товарищами (звонкий-глухой звуки). Дети выходят, называют предмет и первые звуки слов. Выставляют нижние картинки под верхними, чтобы первые звуки составляли пару «звонкий—глухой согласный».



Рисунок 10 – Картинный материал к упражнению «Найди товарища»

5. Игра «Продолжи слово» (в кругу с мячом).

Инструкция: логопед бросает ребенку мяч и произносит первый слог; ребенок называет слово, которое начинается с этого слога и перебрасывает мяч логопеду. В игре принимают участие все дети.

Примерный перечень слогов: «ма», «ра», «ры», «ле», «ре», «жа», «щу», «ча», «шу», «си», «за».

В игре принимают участие все дети.

6. Игра «Найди пару».

Инструкция: детям раздается по одной картинке.

Логопед. У каждого из вас картинка. Подумайте, с какого звука начинается ваше слово-название. По сигналу «Найди пару» вы должны найти картинку, на которой название предмета начинается с того же звука.

Логопед проверяет правильность выполнения задания. Каждая пара детей называет свои предметы и звук, с которого начинаются слова, их обозначающие.

Логопед отмечает детей, которые раньше всех встали в пары.



Рисунок 11 – Картинный материал для игры «Найди пару»

7. Игра «Назови товарища» (в кругу с мячом).

Логопед называет звонкий согласный звук, а дети – его пару. Когда в игре примет участие половина детей, задание меняется: логопед называет глухой согласный, а дети – его пару.

8. Упражнение «Куда ударит молоточек?».

Инструкция: логопед (вывешивая на фланелеграфе картинки: луна, ваза). Давайте назовем эти предметы. В этих словах один звук произносится дольше других: назовите его в слове «лунааа» «а»). Я могу это слово сказать по-другому: «Лу-уна». Получилось слово «луна»? (Нет.) Назовите такой звук в слове «вааза». Послушайте, как по-другому я скажу слово: «ваааа». Правильно? (Нет.)

В слове только один звук произносится долго, по нему как будто «ударяет» молоточек: лунааа (делает резкое движение рукой сверху вниз на ударный звук); вааза (повторяет предыдущее движение). Звук, по которому ударяет молоточек, называется ударным (дети повторяют слово). В наших словах ударный звук «а».

– У вас картинки. Вы будете называть предметы и находить в словах ударный звук.

Картинки должны быть подобраны так, чтобы ударными оказались все гласные: роза, коза, лодка, рыба, весы, утка, шуба, паук, репа, орех, белка, часы, сани, лиса, лыжи.



Рисунок 12 – Картинный материал для упражнения «Кто ударит молоточек?»

9. Игра «Назови ударный звук» (в кругу с мячом).

Инструкция: логопед бросает мяч, называет слово с выделением ударного слога; ребенок ловит мяч, называет ударный звук и перебрасывает мяч логопеду.

10. Упражнение «Отгадай загадку».

Инструкция: логопед выставляет в ряд картинки: лодка, утка, кукла, лук (последняя обратной стороной).

– Какое слово получится, если произнести первые звуки слов названий и сложить их? (Лук.)

Ребенок не только называет полученное слово, но и объясняет, как он его составил. После этого логопед показывает слово-отгадку.

Выставляется другой ряд: морковь, аист, курица, мак (последняя обратной стороной). Дети отгадывают слово и объясняют, как они это сделали.

11. Игра «Назови слово».

Инструкция: логопед бросает мяч ребенку и называет любой согласный звук; ребенок должен назвать слово, которое начинается с этого звука. В игре принимают участие все дети.

12. Упражнение «Отгадай загадку».

Инструкция: на доске выставлены в ряд картинки: дыня, осы, машина; в стороне перевернутая картинка – дом. Дети отгадывают слово по первым звукам, объясняют, как они это сделали.

На доске в ряд картинки: ложка, утюг, носок, арбуз; в стороне перевернутая картинка – луна. Задание то же.

13. Игра «Султанчик».

Инструкция: логопед предлагает ребёнку подуть вместе с ним, обращая внимание, как красиво разлетаются полоски.

14. Игра «Шарик» (на формирование произвольного ротового выдоха).

Инструкция: подуть на лёгкий шарик для пинг-понга, который находится в тазике с водой.

15. Игра «Пёрышко»

Инструкция: сдувать с ладони логопеда пёрышко, лёгкий ватный шарик.

16. Игра «Бабочка, лети» (на продолжительность ротового выдоха).

Инструкция: дуть на бумажную бабочку, закреплённую по центру ниткой.

Бабочка летала,

Над Машенькой порхала,

Маша не боится,

Бабочка садится.

Логопед «сажает» бабочку на руку ребёнку, побуждая его подуть.

17. Игра «Загони мяч в ворота».

Инструкция: на небольшой «мячик» (из фольги, ваты) ребёнок и взрослый попеременно дуют, перекатывая по столу.

18. Игра «Чей паровоз громче гудит».

Инструкция: используются пузырьки из-под лекарств.

19. Игра «Угадай по запаху» (на формирование носового вдоха).

20. Игра «Пузырьки» (формирование предпосылок комбинированного типа дыхания (вдох носом, выдох ртом)).

Инструкция: используется стакан до половины наполненный водой и соломинка для коктейля. Ребёнок учится контролировать силу выдоха.

21. Игра «Капелька» (активизировать целенаправленный ротовой выдох).

Инструкция: логопед капает краской на лист бумаги и предлагает ребёнку подуть на неё через соломинку, капелька «бежит» и оставляет след на бумаге.

22. Игра «Мой сад» (контролировать силу воздушной струи).

Инструкция: в плотный картон ввинчиваются пружинки с цветочками. От воздушной струи пружинки качаются.

23. Игра «Катись, карандаш» (развитие длительного плавного выдоха, активизация губных мышц).

Инструкция: дуть на карандаш, находящийся на столе.

24. Игра «Отгадай, что звучит» (шуршит бумага, льётся вода, стучит карандаш, веник бубен и т.д.).

Инструкция: сначала логопед показывает, потом воспроизводит за ширмой. Звуки должны быть ясные и контрастные.

25. Игра «О чём говорит улица?».

26. Игра «Разговор шёпотом».

Выполнение инструкции, произнесённой на расстоянии 2-3 метра от ребёнка.

27. Игра «Кто позвал», «Кто сказал «мяу?»».

28. Игра «Послушай, повтори».

Инструкция: ребёнок должен хлопнуть столько раз, сколько логопед стукнет.

29. Игра «Где позвонили?».

Инструкция: ребёнок с закрытыми глазами показывает рукой направление.

30. Игра «Дятел».

Инструкция: Отстукивание ритма.

31. Игра «Угадай, кто это?»

Инструкция: дети стоят в кругу, водящий с завязанными глазами – в центре.

Вот лягушка по дорожке

Скачет, вытянувши ножки,

Увидала комара,

Закричала...

Ребёнок, на которого покажет водящий, произносит «Ква-ква-ква», водящий определяет, кто «лягушка».

32. Игра «Внимательные ушки».

Инструкция: ребёнок с завязанными глазами хлопает на определённый звук, слог, слово.

33. Игра «Подними флажок».

Используются флажки красного, синего и зелёного цветов.

34. Игра «Где спрятался звук?» (определения места звука в слове: начало, середина, конец слова).

Инструкция: использовать для наглядности паровозик с вагончиками, строй детей.

Выстроить ряд детей из 3-х человек. Логопед показывает картинку, ребёнок забирает соответственно «свою».

35. Игра «Кто больше?».

Инструкция: называть картинки с заданным звуком.

36. Игра «Убежал звук» (...пельсин, ...нанас).

37. Игра «Картинке – своё место».

Инструкция: разложить картинки к своему вагончику, в зависимости от места звука в слове.

38. Игра «Построй пирамидку».

Инструкция: необходим рисунок пирамиды, состоящей из квадратов. В нижней части каждого - кармашки для вкладывания картинок, внизу – 5-6 квадратов, вверх количество квадратов уменьшается. Пирамидку можно использовать для определения длинного слова и короткого, для определения количества слогов.