

РЕЦЕНЗИЯ

на методическую разработку «Весёлый счёт с морскими обитателями»
учителя-логопеда МБДОУ МО г. Краснодар
«Детский сад № 177»
Филиппенко Ольги Анатольевны.

Актуальность методической разработки состоит в реализации эффективной последовательной системы подгрупповой работы с детьми вне занятий, посредством игровой деятельности, и обоснована необходимостью формирования у дошкольников с речевыми нарушениями элементарных математических представлений, связной речи, внимания, памяти и зрительного восприятия. Данная методическая разработка составлена на основе педагогического опыта работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи, соответствует требованиям ФГОС ДО.

Новизна и практическая значимость методической разработки заключается в новаторстве слияния лексической темы «Морские обитатели», цифр, а также соответствующего стихотворного материала. Работая с методическим материалом, дети получают возможность использовать сенсорные каналы: зрительный, тактильный, речевой. Наглядные изображения в дидактическом пособии подобраны с учётом стихотворного материала и полностью соответствуют изучаемым числам и цифрам.

Методическая разработка представляет собой сборник для изучения чисел и цифр от 1 до 10 («Почтовый ящик», «Волшебный мешочек», «Числовые домики», «Теремок», «Геометрическое лото» и т.д.). На каждой странице имеется картинный материал, изображающий то или иное количество различных морских обитателей, соответствующую изображению цифру и стихотворение о них. Также способствует уточнению, расширению и активизации словаря по теме «Морские обитатели»; развитию элементарных математических представлений; формированию познавательного интереса и творческих навыков; развитию зрительного восприятия цвета и формы, слуховой и зрительной памяти, мыслительных операций, зрительного внимания, воображения, памяти, мышления.

Методическая разработка была апробирована на базе детского сада с дошкольниками с задержкой психического развития и показала положительные результаты в развитии и обогащении словаря, формировании элементарных математических представлений.

Методическая разработка «Весёлый счёт с морскими обитателями» учителя-логопеда Филиппенко Ольги Анатольевны может быть рекомендована для практического использования педагогам-дефектологам, учителям-логопедам, воспитателям групп компенсирующей и общеразвивающей направленности, как в индивидуальной, так и в подгрупповой работе с детьми.

Рецензент:

Ведущий специалист МКУ КНМЦ



Н.А. Логачева

Подпись Н.А.Логачевой удостоверяю

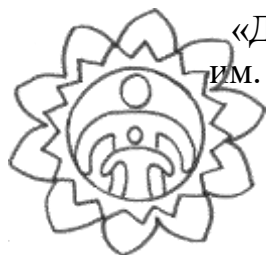
Директор МКУ КНМЦ



Ф.И. Ваховский

№ 98 «21» сентября 2022г.

МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ МУНИЦИПАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОД
КРАСНОДАР



«ДЕТСКИЙ САД КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА № 177»
им. Ковалева, 8, г. Краснодар, 350062, тел/факс(861)226-14-67

**«Развитие элементарных математических представлений
у дошкольников с ЗПР»**

Методическая разработка

Автор: Филиппенко Ольга Анатольевна
Должность: учитель-логопед
Квалификационная категория: высшая
Педагогический стаж: 22 г

Краснодар, 2021 г

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	
Пояснительная записка	3-4
Раздел 1. Психолого-педагогические особенности развития дошкольников с задержкой психического развития	5-7
Раздел 2. Особенности формирования математических представлений у детей с задержкой психического развития	8-11
Раздел 3. Особенности работы по формированию элементарных математических представлений у дошкольников с ЗПР	11-18
Заключение	19
Список литературы	18
Приложение	22
Приложение 1 Пособие «Весёлый счёт с морскими обитателями»»	

Пояснительная записка

«Математика-царица наук» - всем известно это выражение. С математикой мы идём нога в ногу всё свою жизнь. Появившись на свет у нас сразу измеряют вес и рост. Ещё не зная, что такое математика мы изучаем её правила и закономерности. Сколько в детстве мы выучили стихотворений и песенок, опять же с математическим содержанием.

В детском саду мы формируем математические представления. Развитие элементарных математических представлений - это исключительно важная часть интеллектуального и личностного развития дошкольника. «От того, как заложены элементарные математические представления в значительной мере зависит дальнейший путь математического развития, успешность продвижения ребёнка в этой области знаний» (Л. А. Венгер) Математика обладает уникальным развивающим эффектом. Ее изучение способствует развитию памяти, речи, воображения, эмоций; формирует настойчивость, терпение, творческий потенциал личности. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников подразумевает развитие у детей различных видов деятельности: внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения, а также способностей к умственной деятельности, умение элементарно сравнивать, анализировать, обобщать, устанавливать простейшие причинно-следственные связи.

В процессе математического развития дети познают окружающий мир языком математики через осмысление свойств предметов и явлений, количественных и пространственных отношений, через цифры и числа. У детей происходит формирование элементарных навыков и овладение математическими видами деятельности, такими, как счёт, измерение, вычисление. Кроме того, у детей наблюдается развитие математического мышления и таких свойств, как логичность, точность, аргументированность, расчленённость. Неразрывно со всем этим идёт и личностное развитие ребёнка, его способностей, интересов, нравственных и эстетических ценностей. Вместе с тем в процессе математического развития активно развивается и специальный математический словарь, что приводит к обогащению лексикона ребёнка и овладению различными средствами выражения мыслей.

Овладение дошкольниками элементарными математическими представлениями качественно влияет на состояние психического развития и обеспечивает готовность к обучению в школе. Поэтапное формирование элементарных математических представлений оказывает корригирующее влияние на более слабые стороны психической деятельности детей с задержкой психического развития, способствует развитию восприятия и мышления, и всей познавательной деятельности в целом. Как правило, многим детям с задержкой психического развития присущи недостатки в развитии на фоне органической, функциональной или социальной недостаточности. В связи с этим перед дошкольными общеобразовательными

учреждениями встает важная задача формирования элементарных математических представлений у детей, что в свой черед требует усовершенствования образовательного процесса.

Для решения проблемы формирования элементарных математических представлений у детей с задержкой психического развития необходимо пополнение педагогической теории и практики новыми экспериментальными данными, учебно-методическими рекомендациями. В дошкольном образовании еще остались нерешенные вопросы в контексте проблемы формирования математических представлений у детей с задержкой психического развития.

Восприятие ребенка с задержкой психического развития характеризуется замедленностью и фрагментарностью. Страдают зрительное и слуховое внимание и сосредоточение, идентификация и группировка по различным признакам. Все это затрудняет формирование количественных представлений, осуществлению счета на основе зрительного или слухового восприятия, дети допускают ошибки в счете предметов, звуков и т. п. В то же время в работах А. А. Венгера, Л. А. Венгера, С. И. Давыдовой и других отмечается, что дети с ЗПР могут дифференцировать простые объемные формы, цвета, оттенки, в соответствии с образцом осуществлять выбор по цвету и по величине (большой/маленький), то есть обнаруживают в ряде случаев сохранность восприятия свойств и качеств предметов. Это дает возможность оптимистически смотреть на процесс сенсорного развития детей в специально-организованных условиях, отвечающих особенностям обучения данной категории детей.

Перед собой я поставила следующие задачи: изучить литературу по данной проблеме; рассмотреть процесс развития математических представлений у детей в норме; исследовать особенности формирования математических представлений у дошкольников с ЗПР; определить основные направления логопедической работы по развитию математических представлений у дошкольников с ЗПР; грамотно организовать работу по формированию у детей математических представлений; апробировать пособие «Весёлый счет с морскими обитателями» и показать эффективность его применения.

Использование наглядного и дидактического материала будет способствовать развитию математических представлений у дошкольников с задержкой психического развития, что поможет детям избежать проблем в школьном возрасте.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Раздел 1. Психолого-педагогические особенности развития дошкольников с задержкой психического развития

Ни один вид деятельности, характерный для дошкольного возраста, у детей с задержкой психического развития не развивается полноценно без специального обучения. Развитие математических представлений ребенка-дошкольника с задержкой психического развития в гораздо большей степени зависит от качества педагогических условий, в которых он обучается. Коррекционное воздействие на такого ребенка состоит, прежде всего, в формировании психологических механизмов деятельности. В то же время многочисленные исследования подтверждают оптимистическую идею о том, что ребенок с задержкой психического развития, может овладеть математическими представлениями при наличии адекватной и своевременной коррекционно-развивающей помощи.

Известно, что нормальное развитие ребенка возможно только при наличии совокупности нескольких условий. Первое - сохранность биологической основы обеспечивает возможность развиваться в соответствии с возрастом, второе - благоприятная социально-педагогическая развивающая среда (социальный фактор развития), включающая специально организованное предметно-игровое пространство, обеспечение условий для эмоционального развития, которое невозможно без общения с взрослыми и сверстниками. Кроме этого, требуется развитие всех видов деятельности и пр. Важность социального фактора подчеркивал Л. С. Выготский, введя понятие «социальная ситуация развития». Третье условие, без которого невозможно нормальное развитие, — двигательная, познавательная, речевая, коммуникативная активность самого ребенка.

Принципиально важным для специальной педагогики и психологии является выдвинутое Л. С. Выготским положение об общности закономерностей развития нормального и аномального ребенка.

Следовательно, для интеллектуального и личностного развития дошкольника с задержкой психического развития формирование элементарных математических представлений, является столь же значимо в данный сензитивный период, как и для детей с нормальным интеллектуальным развитием. Однако это происходит лишь в том случае, если создаются особые условия для развития ребенка и он включается в процесс систематически осуществляемой коррекционно-воспитательной работы, элементом которой становится целенаправленное формирование первоначальных математических представлений. Восприятие ребенка с задержкой психического развития характеризуется замедленностью и фрагментарностью. Страдают зрительное и слуховое внимание и сосредоточение, идентификация и группировка по различным признакам. Все это затрудняет формирование количественных представлений, осуществлению счета на основе зрительного или слухового восприятия, дети допускают ошибки в счете предметов, звуков и т. п.

В то же время в работах А. А. Венгера, Л. А. Венгера, С. И. Давыдовой и других отмечается, что дети с ЗПР могут дифференцировать простые объемные формы, цвета, оттенки, в соответствии с образцом осуществлять выбор по цвету и по величине (большой/маленький), то есть обнаруживают в ряде случаев сохранность восприятия свойств и качеств предметов. Это дает возможность оптимистически смотреть на процесс сенсорного развития детей в специально-организованных условиях, отвечающих особенностям обучения данной категории детей.

В структуре познавательной деятельности детей с ЗПР особое место занимает мышление, поскольку, с одной стороны, именно в мышлении наиболее отчетливо проявляются недостатки всей познавательной деятельности, а с другой стороны, по мнению Л. С. Выготского, в центре структуры сознания и всей системы психических функций находится развитие мышления.

Особенности мышления у детей с задержкой психического развития сочетаются с нарушенной динамикой мыслительных процессов. Для всех детей характерна замедленность мышления. У некоторых из них отмечаются недостаточная последовательность и целенаправленность мышления, побочные ассоциации. У этих детей значительно выражены нарушения целенаправленной интеллектуальной деятельности, отмечается также недоразвитие внутренней речи. Замедленность мышления в большинстве случаев сочетается с низкой интеллектуальной работоспособностью и с выраженной склонностью к персеверации.

Сравнительное исследование закономерностей наглядного мышления у нормально развивающихся и детей с ЗПР дошкольного возраста, проведенного Е. А. Стребелевой, свидетельствует о том, что нормально развивающиеся дети дошкольного возраста проходят все этапы развития наглядных форм мышления без специальных целенаправленных педагогических воздействий. В отличие от них дети с задержкой психического развития могут достичь положительных результатов в развитии мышления только в процессе длительной коррекционной работы. Е. А. Стребелева установила, что к концу дошкольного возраста различия в развитии мышления несколько сглаживаются, но продолжают иметь качественные отличия.

Э. С. Бейн, В. И. Лубовский, А. Р. Лурия отмечают у детей с ЗПР широкую генерализацию и медленное упрочение вновь образованных условных связей, инертность нервных процессов, трудность формирования тонких дифференцировок. В то же время Л. С. Выготский обращал внимание на то, что источник развития мыслительной деятельности и нормального, и аномального ребенка кроется вне его самого, а в социальных условиях его развития. Поэтому коррекция мышления ребенка с задержкой психического развития всегда должна быть связана с профилактикой, направленной против развития и закрепления неверных навыков решения интеллектуальных задач.

Для детей с ЗПР, характерны недостатки зрительно-двигательной координации, узость объема восприятия, а также его фрагментарность,

замедленность и недифференцированность, трудности актуализации представлений, узнавания предметов в необычном положении, различения фигуры и фона, целого и части, слабость аналитико-синтетической функции мышления и недоразвитие функции речи.

Для формирования математических представлений необходимы развитая познавательная активность, интерес, произвольность деятельности и самоконтроля. Детям дошкольного и младшего школьного возраста с задержкой психического развития, свойственны познавательная пассивность, связанная со снижением интереса, а также несформированные произвольная деятельность и самоконтроль.

У детей дошкольного возраста с ЗПР отмечаются своеобразные особенности количественных представлений и решения арифметических задач. К ним можно отнести несформированность обратного счета в пределах 5, неумение называть итоговое число, большие трудности при установлении взаимно однозначного соответствия между множествами, отсутствие умения оперировать множествами. Дети часто не понимают задачу, не дают числового ответа или называют любое число, неверно пересчитывают количество предметов. Наиболее доступными для детей являются задачи, в которых ответ можно найти путем «механического» пересчета. У большинства детей вызывают сложности решения задач с закрытым результатом, с использованием счетного материала для нахождения ответа. Как правило, они затрудняются в оформлении ответов, в подавляющем большинстве случаев опускают названия самих предметов, не умеют составлять задачи по наглядно представленной ситуации.

Наиболее несформированными у данной категории детей оказываются пространственно-временные представления. Сложность развития пространственных представлений у этих детей проявляется, прежде всего, в том, что они, ориентируясь в схеме собственного тела на наглядном уровне, недостаточно владеют словесными обозначениями пространственного расположения частей тела, что тормозит формирование других видов пространственной ориентировки.

Дошкольники с задержкой психического развития могут определять пространственное расположение объектов относительно себя на наглядном уровне, но значительные трудности вызывает у них пространственная ориентировка по словесной инструкции и самостоятельное определение и называние пространственных отношений. Они не умеют опираться на знание схемы собственного тела, определяя расположение объектов относительно себя. По сравнению с нормально развивающимися детьми, дошкольники с ЗПР, испытывают трудности в выявлении пространственных отношений между несколькими предметами (между, вокруг) в наглядном плане. Детям сложно ориентироваться в сторонах собственного тела и словесно определять направления — справа и слева от другого объекта. Дошкольники с задержкой психического развития, зачастую не могут выполнить задания по словесной инструкции, что объясняется непониманием и неадекватным употреблением «пространственных» обозначений.

Раздел 2. Особенности формирования математических представлений у детей с задержкой психического развития

Из-за ослабленного здоровья и других неблагоприятных факторов, влияющих на развитие детей с ЗПР, некоторые из них имеют недостаточную математическую подготовку. Бедность запаса сведений об окружающем мире, недостаточный опыт действий с предметными множествами, сниженная познавательная активность приводят к тому, что дошкольники не приобретают многих самых элементарных математических знаний и представлений. А это в свою очередь вызывает повышенные затруднения при их дальнейшем обучении в школе.

Большинство детей с ЗПР механически запоминают и воспроизводят последовательность числительных, не умеют свободно ориентироваться в натуральном числовом ряду, имеют слабые вычислительные навыки, с трудом запоминают цифры и знаки отношений. У некоторых дошкольников имеются нарушения пространственной ориентировки, а также наблюдается недоразвитие мелкой моторики пальцев рук, что затрудняет овладение ими письмом цифр, измерением, черчением. У них чаще встречается зеркальное написание цифр, смещение цифр и геометрических фигур.

На обучении математике не могут не сказаться такие особенности слабо подготовленных детей, как сниженная познавательная активность, неравномерность деятельности, колебания внимания и работоспособности также недостаточное развитие основных мыслительных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения, классификации). Например, несовершенство зрительного восприятия приводит к тому, что дошкольники не узнают знакомые предметы и геометрические фигуры, если они предьявлены в непривычном ракурсе, в перевернутом положении, при плохом освещении, нечетком графическом изображении или если объекты перечеркнуты либо закрывают друг друга. Ограниченность объема внимания, его недостаточная концентрированность, повышенная отвлекаемость этих детей приводят к тому, что они не видят многого из того, что им показывает и объясняет педагог. Слабость анализа и других мыслительных операций препятствует выявлению основных существенных признаков объектов, установлению связей и зависимостей между явлениями. Поэтому при решении задач эти дети обычно опираются на внешние, несущественные признаки условия: отдельные слова, словосочетания, расстановку чисел. Отсюда часты их ошибки при выполнении этого вида работ: выбор неправильного арифметического действия, неверная формулировка ответа, ошибки в наименованиях и т.д.

Недостатки всех видов памяти, особенно произвольной, выражаются в том, что дети в состоянии запоминать лишь небольшие порции информации; для них требуется чаще повторять материал, помогая им овладеть приемами запоминания. Они склонны механически заучивать материал без его понимания и рационального применения на практике.

Научные исследования показывают, что у детей с особыми образовательными потребностями наблюдается специфика в формировании и смене ведущих видов деятельности. Ни один из них не достигает уровня развития, соответствующего возрастным возможностям, и фактически не выполняет функции ведущей деятельности. Отсюда вытекает необходимость целенаправленного педагогического воздействия, обеспечения условий для формирования предметной и игровой деятельности, а позднее – предпосылок к овладению учебной деятельностью.

Научить ребёнка дошкольника учиться, учиться с интересом и удовольствием, постигать математику и верить в свои силы является одной из важнейших целей коррекционного образования. Успехов в данной работе можно достичь только при условии опоры на ведущую деятельность возраста. Для дошкольников - это игровая деятельность. Особое место в системе коррекции занимают *игровые технологии*.

Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приёмов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр, которые обладают существенным признаком – чётко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут быть обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются учебно-познавательной направленностью. Игровая форма занятий создаётся при помощи игровых приёмов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования детей к учебной деятельности. Реализация игровых приёмов и ситуаций на занятиях происходит по таким основным направлениям: дидактическая цель ставится перед детьми в форме игровой задачи; учебная деятельность подчиняется правилам игры; учебный материал используется в качестве её средства; в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом. Мотивация игровой деятельности обеспечивается её добровольностью, возможностями выбора и элементами соревновательности, удовлетворения потребности в самоутверждении, самореализации.

Установлено, что одним из ведущих в математическом образовании детей с ЗПР является *наглядно-практический метод* моделирования, представляющий собой конструирование модели и использование ее для формирования представлений о свойствах объектов и структуре их взаимоотношений. Детям с ЗПР необходимо предлагать: предметные модели, предметно-схематические модели и графические модели.

Экспериментально доказано, что в коррекционно-развивающей работе с детьми действия замещения и моделирования являются основой формирования познавательных способностей.

Эффективным является использование следующих *словесных методов* обучения:

– рассказывание детей как отражение в связной речи ранее сложившихся представлений;

- рассказ педагога;
- предварительная и обобщающая беседа;
- вопросы как словесный прием обучения (репродуктивные, требующие констатации; поисковые, требующие умозаключения; прямые и подсказывающие). Доказана эффективность использования словесных приемов обучения в структуре наглядных и практических методов:
 - пояснения (объяснения);
 - указания как разъяснение содержания и последовательности действий;
 - педагогическую оценку хода выполнения деятельности, ее результата;
 - косвенные приемы оценки (напоминание, совет, исправление, замечание, реплику).

Математическое образование дошкольников с ЗПР должна основываться на комплексном подходе, включающем: изучение математического развития детей; специальную организацию пространственно-развивающей среды; ознакомление детей с природным и рукотворным миром в процессе их активной предметной, предметно-практической и игровой деятельности; проведение обучающих игр с математическим содержанием; общение взрослого с детьми в процессе формирования элементарных математических представлений; взаимодействие всех взрослых— участников образовательного процесса с целью координации работы. Такой подход предполагает математическое образование дошкольников с ЗПР во взаимосвязи с коррекционно-развивающей работой по различным направлениям: формирование представлений о себе и окружающем мире, развитие и коррекция речи, игровая, изобразительная, конструктивная, трудовая и учебная деятельность.

Рекомендации по подготовке к проведению занятий по ФЭМП с детьми с задержкой психического развития.

1. При проведении любого коррекционно – развивающего занятия по математике необходимо учитывать психофизические особенности детей с ЗПР.
2. Необходимо уделять особое внимание и значение пропедевтическому периоду.
3. Программные задачи выполнять последовательно, используя принцип дидактики: от простого - к сложному.
4. Замедленный темп усвоения нового материала детьми данной категории предполагает проведение по одной и той же теме двух и более занятий.
5. На первых этапах обучения рекомендуется использовать простые, одноступенчатые инструкции, задания выполнять поэтапно.
6. Обучать детей речевому отчету о проделанных действиях.
7. Переходить к следующей теме только после того, как будет усвоен предыдущий материал.
8. При проведении тематических занятиях (например, по сказке) необходим творческий подход педагога к сценарию занятия, т.е. педагог должен

понимать, по какой сказке и сколько занятий можно планировать по одному и тому же сюжету.

9. Использовать как традиционные методы обучения (наглядные, словесные, практические, игровые...), так и нетрадиционные, инновационные подходы.

10. Грамотно использовать наглядность.

11. Задействовать возможно большее количество различных анализаторов при выполнении счетных операций.

12. Каждое занятие должно выполнять коррекционные задачи.

13. Желательно на каждом занятии наиболее активно использовать дидактические игры и упражнения.

14. Использовать индивидуальный и дифференцированный подход к детям.

15. Доброжелательно и уважительно относиться к каждому ребенку.

Раздел 3 Особенности работы по формированию элементарных математических представлений у дошкольников с ЗПР

Программы по развитию элементарных математических представлений для детей с ЗПР пяти - шестилетнего возраста (первая подготовительная группа) и для детей шести - семилетнего возраста (вторая подготовительная группа) предусматривают развитие у детей элементарных представлений о признаках предметов, количестве, числе, формирование способов измерения, а также выполнение простейших счетных операций, составление и решение арифметических задач на сложение и вычитание.

На занятиях по подготовке к освоению математики дошкольники учатся различать и сравнивать предметы окружающего мира, обобщать и классифицировать их, приобретают навыки преобразования множеств в процессе наблюдений и совместных практических действий, усваивают элементарный математический словарь. Важнейшей задачей обучения является развитие у детей познавательных интересов, мыслительных операций и речи.

Основные направления работы по формированию элементарных математических представлений у дошкольников с ЗПР базируются в первую очередь на принципах развивающего обучения, а также деятельностного подхода к обучению и воспитанию. Коррекционная направленность дошкольного обучения обеспечивается максимальным использованием на занятиях предметно-практической деятельности. Особое внимание на занятиях по математике следует обратить на выработку у детей умения свободно оперировать основными математическими понятиями в условиях предметно-практической деятельности, на развитие способности мыслить обратимо.

В непосредственной образовательной деятельности по формированию элементарных математических представлений применяются различные дидактические игры: с цифрами, с использованием геометрических фигур, на развитие пространственных и временных представлений. Чтобы уточнить и

конкретизировать знания детей о числах, их назначении, геометрических формах, временных отношениях, применяются занимательные задачи и загадки.

Особенности детей с ЗПР требуют увеличения количества тренировочных упражнений, так как любой навык формируется у них очень медленно. Поддерживать интерес к занятиям следует путем широкого использования дидактических игр, занимательных упражнений, в том числе связанных с активным движением детей: ходьбой, бегом, игрой с мячом и т.д.

Работа строится с постепенным усложнением деятельности детей: от максимальной развернутости практических действий, опоры на образец, показ и конкретные указания педагога к умению опираться на наглядную модель и словесную инструкцию. При этом совершенствуется и словесная регуляция действий – от сопровождения действий речью к умению давать словесный отчет, а затем к планированию предстоящей работы.

Раздел программы по формированию элементарных математических представлений состоит из нескольких направлений: действия с группами предметов, размер предметов, количество и счет, пространственные и временные представления.

При формировании представлений о форме используется следующий план изучения геометрических фигур:

обследование фигуры по контуру и ее название

выделение и подсчет углов, сторон

нахождение определенной фигуры разного цвета и размера среди множества геометрических фигур, находящихся в различных пространственных положениях

поиск предметов изучаемой формы

сопоставление с другими фигурами и телами

закрепление изученных форм на занятиях по рисованию, лепке, аппликации, составление геометрической аппликации.

Для закрепления полученных знаний предлагаются следующие задания и дидактические игры:

Из множества геометрических фигур выбери четырехугольники

Назови геометрические фигуры изображенные на рисунке

Положи слева от себя четырехугольники, а справа треугольники

«Четвертый лишний»

Составь узор

Игра «Геометрическое лото»

«Волшебный мешочек»

«Почтовый ящик»

При формировании представлений о величине сначала предметы сравнивались только по одной протяженности. Например, для того, чтобы акцентировать внимание детей на длине, сравнивались два предмета, отличные друг от друга только одним признаком. Это позволяло выделить существенный в данном случае признак длину и скрыть несущественные.

Для этого подбирались две полоски одинакового цвета, ширины, но разные по длине (короткая и длинная). Практическая работа организовывалась так, чтобы у каждого ребенка были полоски для сравнения, и они самостоятельно выполняли необходимые операции. Особое внимание уделялось правильному приложению (наложению) полосок друг к другу – края полосок слева должны совпадать. После того, как дети получают первые представления о длине, можно предложить для сравнения полоски, различные не только по длине, но и по цвету. После определения длины двух контрастных по размеру предметов, предлагается сравнить предметы равные по длине. Педагог прочит правильно составить фразу и несколько раз повторяет вместе с детьми.

Аналогично происходит сравнение предметов по высоте, а потом по ширине. Таким образом, можно опираться на следующий план:

1. Выделение рассматриваемой протяженности как существенного признака предмета.
2. Противопоставление двух контрастных предметов (для этого используется разнообразный наглядный материал). Результаты сравнения обобщаются и озвучиваются: «... выше, чем ..., а ... ниже, чем ...», «... длиннее, чем ..., а ... короче, чем...», «... шире, чем ..., а ...уже, чем...»
3. Сравнение равных по величине предметов.
4. Сравнение трех-четырех предметов. Результаты сравнения озвучиваются «самая длинная», «короче», «еще короче», «самая короткая» или наоборот «самая короткая», «длиннее», «еще длиннее», «самая длинная» и т.д.
5. Сравнение предметов по двум протяженностям. Полученный результат проговаривается: «Полоски одинаковые по длине, но разные по ширине»
6. Противопоставляется величина неоднородных предметов (например: карандаш и линейка, поезд и автобус).
7. Поиск предметов разных или равных по длине (высоте, ширине, толщине)
8. Проведение дидактических игр.
9. Закрепление изученного материала в продуктивной деятельности и в быту. Так же использовались практические задания для закрепления знаний о величине:

- Нарисуй желтую дорожку – длиннее, чем серая.
- Дострой у домика еще два этажа. Домик стал выше или ниже?
- Сделай забор длиннее. Что нужно для этого сделать – добавить или убрать детали?
- Можно ли поставить высокие цветы в низкую вазу?
- Раскрась самую широкую речку.
- Отрежь короткую и длинную нитки.

Действуя с разнообразными предметами, дети учились выделять их свойства (цвет, форму, размер), группировать их по определенному признаку.

Выкладывали предметы сначала по наглядному образцу педагога, а затем по словесной инструкции. Дошкольники учились выделять существенные и несущественные признаки, сравнивали группы предметов.

Формирование количественных представлений начинается с выполнения операций над множеством. С опорой на прием противопоставления рассматриваются понятия «много» и «один». Для этого следует показать множество предметов, определить, что их много, и понаблюдать за уменьшением их количества. Каждый ребенок берет один кубик из множества и комментирует свои действия. Педагог обращает внимание на то, что кубиков становится меньше. Затем сообщает, что остался один кубик. Важно добиться понимания того, что меньше, чем один кубик взять нельзя, так как один – самое маленькое число. Если убрать последний кубик, не будет ни одного кубика. Аналогично организовывается наблюдение за увеличением количества кубиков.

При обучении счету, каждое число изучалось как минимум в течение двух занятий и повторялось на протяжении всего последующего обучения. Первое занятие посвящалось получению нового числа, соотнесению количества, числа и цифры. Второе – сравнению смежных чисел, созданию равенства из неравенства, путем увеличения или уменьшения количества элементов на один. По мере того как изучались числа, рассматривался и натуральный ряд чисел. Детям предлагалось положить по порядку карточки с изученными цифрами, затем выкладывали под каждой цифрой карточки с кружочками, сколько показывала цифра (Приложение 4). Опираясь на такую наглядность, дети отвечали на вопросы и выполняли задания:

Посчитай от одного до десяти

Посчитай от десяти до одного

Посчитай от двух до шести (задаются любые границы счета)

Посчитай от семи до трех

Назови числа больше пяти.

Назови числа меньше четырех.

Назови соседей числа семь. Какой меньший сосед? Какой больший сосед?

Какое число стоит между числами три и пять?

Какое число больше чем пять, но меньше чем семь?

При изучении состава числа с детьми с задержкой психического развития, можно выделить следующие этапы:

I Подготовительный этап

1) Увеличивать количество предметов на 1, на 2

2) Уменьшать количество предметов на 1, на 2

3) Присчитывать и отсчитывать по 1.

II Составление числа из двух меньших чисел

1) Состав числа

а) Составлять единое множество из отдельных частей

б) Разъединять группы предметов на отдельные единицы или на две меньшие подгруппы

2) Арифметические действия

а) Знакомство со знаками «+», «-»

б) составление и решение примеров

в) Составление и решение задач

Для изучения состава числа широко используются дидактические игры и упражнения:

«Положи на 1 (2) больше (меньше)»,

«Назови на один больше (меньше)»

«Жадина»

«Сколько стало?»

«Бусы»

«Угадай сколько?»

«Сколько пропало?»

Для составления и решения примеров используется дидактическая игра «Теремок». Чтобы закрепить практические навыки сложения и вычитания, используются пособия: «Реши пример», «Числовая прямая», д/игра «Числовые домики», перфокарты «Состав числа».

При формировании пространственных представлений используются различные приемы обучения:

- Рассматривание дидактических картинок и описание расположенных на них предметов
- Сравнение парных картинок с однородными предметами, находящимися в разных пространственных положениях
- Описание местонахождения игрушек в комнате
- Прятки и поиск игрушек по инструкции
- Ориентировка на плоскости

Формирование умения ориентироваться на листе бумаги происходит при выполнении разнообразных зрительных диктантов:

- Создание орнамента из геометрических фигур по инструкции. По окончании практической работы, ребенок объясняет, где расположены геометрические фигуры.
- Проведение линий по клеточкам в соответствии с инструкцией.
- Создание из геометрических фигур плана комнаты и определение своего места нахождения на этом плане.

На занятиях по формированию временных представлений предлагается выполнять следующие задания:

- Покажи на календаре целый год. Когда начинается год?
- Сколько времен года ты знаешь?
- Какое твое любимое время года? Почему?
- Какое время года идет после зимы? Какое время года перед весной?
- Назови летние месяцы? Осенние? Зимние? Весенние?
- Декабрь, январь, февраль – это месяцы какого времени года?
- Сколько дней в неделе?
- Пятница – какой по счету день недели? А воскресенье – какой по счету день недели? И т.д.
- Как называется второй (первый, четвертый и т.д.) день недели?

Эпизодическая деятельность не может дать положительного эффекта. Для достижения желаемого результата постаралась сделать работу по формированию элементарных математических представлений у

дошкольников с задержкой психического развития регулярной, используя разные формы работы:

- специально организованное обучение в форме непосредственной образовательной деятельности;
- в совместной деятельности с музыкальным руководителем и детьми;
- в совместной деятельности воспитателей с детьми;
- в свободной самостоятельной деятельности самих детей;
- в совместной деятельности родителей и детей.

Заключение

Опыт работы показал, что использование игровых форм на занятиях положительно влияет на усвоение элементарных математических представлений у дошкольников с задержкой психического развития и способствует повышению уровня математического развития детей. Элементарные знания по математике, определённые современными требованиями, в основном усваиваются детьми, но необходимо углубление и дифференциация индивидуальной работы с каждым ребёнком, что может быть предметом дальнейшего исследования.

Использование на занятиях по формированию элементарных математических представлений, системы специальных игровых заданий и упражнений, направленных на развитие познавательных возможностей и способностей, расширило математический кругозор дошкольников, математическое развитие, повысило качество математической подготовленности к школе, позволило детям более уверенно ориентироваться в простейших закономерностях окружающей их действительности и активнее использовать математические знания в повседневной жизни.

Использование многих игр аналогичного типа построенных на самом различном материале, позволило ребёнку подойти к открытию нового и закреплению уже изученного. В процессе игры, дошкольники считают, складывают, вычитают, более того – решают разного рода логические задачи. В ходе исследования выяснила, что использование игровых приемов в процессе обучения способствуют повышению уровня сформированности элементарных математических представлений у дошкольников с задержкой психического развития.

Таким образом, игровая деятельность может стать ведущей в работе по развитию математических представлений у дошкольников с ЗПР.

Представленный материал может быть рекомендован педагогам групп компенсирующей направленности, а также родителям воспитанников данных групп.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников. – М., 2004.
2. Белошистая А.В. Развитие математических способностей у дошкольников. Пособие. – М. 2005.
3. Бортникова Е. Развиваем внимание и логическое мышление. Тетрадь. М., 2010.
4. Веракса Н.Е., Комарова Т.С., Васильева М.А. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования «МОЗАИКА-СИНТЕЗ», 2014.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
6. Ерофеева Т.И., Павлова Л.Н., Новикова В.П. Математика для дошкольников. – М., 1994.
7. Леушина А.М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста. – М., 1994.
8. Метлина Л.С. Математика в детском саду. – М., 1984.
9. Михайлова З.А. Игровые занимательные задачи для дошкольников. – М., 1985.
10. Михайлова З.А., Бабаева Т.И., Кларина Л.М., Серова З.А. Развитие познавательно-исследовательских умений у старших дошкольников. СПб: ООО «Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012.
11. Основы педагогического мастерства: Учебное пособие для специальных высших заведений./ред.-сост.И.Я. Зязюна –М.Просвещение, 1989.
12. Шевченко, С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. / М., 2004.

О.А.ФИЛИППЕНКО

ВЕСЁЛЫЙ СЧЁТ

С МОРСКИМИ ОБИТАТЕЛЯМИ



УЧИМСЯ СЧИТАТЬ, ИГРАЯ

РОДИТЕЛЯМ, ВОСПИТАТЕЛЯМ, ЛОГОПЕДАМ



Один колючий морской ёж,
Он на ёлочку похож:
Весь в иголках острых тоже -
До чего же ёж хорош!



Плавают в море киты и дельфины,
Крабы, медузы населяют глубины,
Скаты морские, морские ежи...
Всех сосчитать ты быстрее поспеши.

РЕЦЕНЗИЯ

на методическую разработку «От А до Я»
учителя-логопеда МБДОУ МО г. Краснодар
«Детский сад № 177»
Филиппенко Ольги Анатольевны

Актуальность авторской методической разработке «От А до Я» обусловлена тем, что она имеет обучающий и развивающий характер, игровую форму и основано на наглядном принципе обучения, способствует развитию речи, памяти, мышления, воображения, способности усваивать буквы алфавита. Для детей с задержкой психического развития трудновыполнимыми оказываются различение близких по своему звучанию слов, подбор картинок на заданный звук, узнавание слогов и т.д. Смазанная, невнятная речь этих детей не даёт возможности для формирования четкого слухового восприятия и контроля. Это еще более усугубляет нарушения звукопроизношения. В дальнейшем в школьном возрасте несформированность фонематического восприятия приводит к нарушениям письменной речи. Игровое пособие соответствует требованиям ФГОС ДО,

Новизна данного пособия заключается в систематизированном комплексе стихотворного и картинного материала, с помощью которого можно с легкостью развить у ребёнка фонетико-фонематические представления и помочь на этапе обучения грамоте. С помощью данной методической разработки происходит расширение объема словаря с опорой на активное познание детьми их окружения; уточнению знаний и развитию структуры значения букв и слов на эти буквы; связей слов в лексиконе, формированию и совершенствованию грамматического строя речи; развитию фонематической системы языка; обучению элементам грамоты; развитию связной речи и речевого общения.

Каждая страница букваря состоит из буквы, которую нужно обвести тактильно по стрелкам; соответствующего красочного изображения на эту букву; а также стихотворного материала, описывающего характерные особенности буквы. В процессе выполнения поставленной задачи ребёнок знакомится с буквой и её звуком, обводит букву по стрелочкам, слушает или читает стихотворный материал. Возможности методической разработки позволяют использовать его как на этапе изучения нового материала, так и на этапе его закрепления. Эти задачи реализуются благодаря наглядности этого пособия, его красочности, доступности, соответствию возрастным особенностям детей, а также же насыщенной наполняемостью, что очень нравится детям и надолго удерживает их внимание и интерес.

Практическая ценность методической разработки в том, что все эти материалы («Звуковые замки», «Поймай рыбку», «Живая азбука»,

«Испорченный телефон», «Четвёртый лишний» и т.д.) помогают привлечь и удержать внимание детей, как на индивидуальных занятиях, так и на фронтальных. Так благодаря этому пособию можно легко систематизировать предлагаемый материал и постепенно его усложнять. Что в свою очередь будет поддерживать длительный интерес и внимание детей.

Данная методическая разработка была апробирована на базе детского сада и показала высокие результаты в коррекционно-развивающей работе с детьми старшего и подготовительного дошкольного возраста. У детей улучшились фонетико-фонематическое восприятие, звуко-слоговая структура слов, лексико-грамматические категории, связная речь.

Таким образом, методическая разработка «От А до Я» учителя-логопеда Филиппенко Ольги Анатольевны может быть рекомендована для внедрения в практическую деятельность учителей-логопедов с детьми, имеющими тяжелые речевые нарушения, а также воспитателям, как компенсирующих групп, так и общеобразовательных на индивидуальных и подгрупповых видах деятельности.

Рецензент:

Ведущий специалист МКУ КНМЦ



Н.А. Логачева

Подпись Н.А.Логачевой удостоверяю:

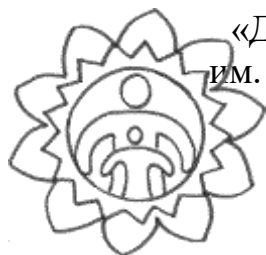
Директор МКУ КНМЦ



Ф.И. Ваховский

№ 99 «21» сентября 2022г.

МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ МУНИЦИПАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОД
КРАСНОДАР



«ДЕТСКИЙ САД КОМБИНИРОВАННОГО ВИДА № 177»
им. Ковалева, 8, г. Краснодар, 350062, тел/факс(861)226-14-67

**«Развитие фонетико-фонематических представлений
и обучение грамоте дошкольников с ЗПР»**

Методическая разработка

Автор: Филиппенко Ольга Анатольевна
Должность: учитель-логопед
Квалификационная категория: высшая
Педагогический стаж: 22 г

Краснодар, 2020 г

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	
Пояснительная записка	3-4
Раздел 1. Онтогенез речевой деятельности	5
Раздел 2. Фонетико-фонематическая сторона речи дошкольника	7-10
Раздел 3. Особенности фонетико-фонематического восприятия детей с ЗПР	10-14
Раздел 4. Основные направления коррекционной работы для развития фонетико-фонематических представлений у детей с ЗПР	14-18
Заключение	19-20
Список литературы	21
Приложение	22
Приложение 1 Букварь «От А до Я»	

Пояснительная записка

Фонематическое восприятие - способность воспринимать и различать звуки речи. В общей системе обучения ребенка родному языку в дошкольном учреждении, в семье качественно подготовить ребенка к школе, создать основу для обучения грамоте можно только в процессе серьезной работы по развитию фонематического восприятия.

Фонематический слух - способность человека к анализу и синтезу речевых звуков, т.е. слух, обеспечивающий восприятие фонем данного языка. Фонема (греч. звук) - минимальная единица звукового строя языка; фонемы служат для построения и различения значимых единиц языка: морфем, слов, предложений.

Речевой и неречевой слух представляют собой две самостоятельные формы работы слуховой системы. Неречевой слух - способность ориентироваться в неречевых звуках, т.е. в музыкальных тонах и шумах. Речевой слух - способность слышать и анализировать звуки речи (родного или другого языка). В речевом слухе выделяют фонематический слух, т.е. способность различать фонемы, или смыслоразличительные звуки данного языка, на котором основан звуковой анализ отдельных звуков речи, слогов и слов.

В психологии есть понятие сензитивного возраста - это период оптимальных сроков развития определённых сторон психики, во время которого развивающийся организм особенно чувствителен к определённому рода влияниям. В возрасте 4-5 лет дети наиболее чувствительны к развитию фонематического слуха. Ребенок появляется на свет, обладая врожденной чувствительностью к звукам. На третьей-четвертой неделе жизни у ребёнка слуховое сосредоточение не только на сильный звук, но и на речь взрослого человека. Совершенно очевидно, что простое наличие сенсорной способности восприятия звука недостаточно для восприятия речи. Речь окружающих представляет собой чрезвычайно сложное образование, что затрудняет её восприятие. Проследив закономерности формирования фонематического слуха, установили, что ребёнок при переходе к овладению фонематической системой языка должен научиться употреблять слово как название определённой вещи. Исследования лингвистов показали, что уже к двум годам, а точнее к году и семи месяцам, фонематический слух ребёнка оказывается сформированным. По мере фонематического развития ребёнка появляются более сложные формы фонематического восприятия, основанные не только на восприятии слова со всеми его признаками, состоящем в последовательном подборе и сравнении признаков формирующегося образа и эталона, но и симультанном, одномоментном их сопоставлении. Поскольку процесс восприятия является процессом осознанным, первые простейшие операции звукового анализа появляются у ребёнка вслед за формированием фонематического слуха, фактически опираясь на него.

Согласно исследованиям Р.Е. Левиной, возможны два источника нарушения фонематического восприятия. Первый коренится в недоразвитии

собственно перцептивных процессов. Результатом оказывается нарушение фонематического анализа и соответствующие дефекты произношения, заключающиеся в произносительном неразличении звуков речи. Ребенок либо не слышит существенных (с точки зрения данной языковой культуры) фонологических различий, либо не придает им значения. Чаще, однако, источником фонематической дисфункции становится дефект артикуляционного аппарата или закрепившаяся ошибка артикуляции, что затрудняет, а то и вовсе блокирует слуховое различение в пределах той или иной бинарной оппозиции. Иначе говоря, звуки речи не различаются из-за того лишь, что они должным образом не разведены в произношении.

Для детей с ЗПР трудновыполнимыми оказываются различение близких по своему звучанию слов, подбор картинок на заданный звук, узнавание слогов и т.д. Проблемы произношения звуков у таких детей оказывают влияние на слуховое восприятие всей звуковой системы данного языка. Это свидетельствует о том, что у дошкольников с ЗПР имеется недоразвитие фонематического восприятия. Смазанная, невнятная речь этих детей не даёт возможности для формирования четкого слухового восприятия и контроля. Это еще более усугубляет нарушения звукопроизношения. В дальнейшем в школьном возрасте несформированность фонематического восприятия приводит к нарушениям письменной речи.

Эта проблема представляется настолько актуальной, что послужила мне основанием для выбора данной темы. Цель моей работы заключается в подборе и систематизации материала при создании букваря, использование с детьми которого обеспечит развитие фонетико-фонематических представлений дошкольников с задержкой психического развития в рамках дошкольного образования, поможет при овладении ими грамотой.

Перед собой я поставила следующие задачи: изучить литературу по данной проблеме; рассмотреть процесс развития речи в онтогенезе; исследовать особенности формирования слухового восприятия и речевого слуха, а также проблемы, которые могут возникнуть в результате формирования фонематического восприятия у детей с ЗПР; определить основные направления логопедической работы по коррекции фонетико-фонематического восприятия детей с ЗПР; грамотно организовать работу по формированию у детей фонематического восприятия и речевого слуха; апробировать букварь и показать эффективность его применения.

Использование наглядного и дидактического материала будет способствовать развитию фонетико-фонематических представлений дошкольников с задержкой психического развития, что поможет детям избежать проблем в школьном возрасте.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Раздел 1. Онтогенез речевой деятельности

Речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза параллельно с физическим и умственным развитием ребенка. Усвоение родного языка проходит со строгой закономерностью и характеризуется рядом черт, общих для всех детей.

Исследователи выделяют разное количество этапов в становлении речи детей. Например, Г.Л.Розенгард-Пупко выделяет в речевом развитии ребенка всего два этапа: подготовительный (до 2 лет) и этап самостоятельного оформления речи. А.Н.Гвоздев прослеживает последовательность появления в речи ребенка различных частей речи, словосочетаний, разных видов предложений и на этой основе выделяет ряд периодов. ^[1]

А.Н.Леонтьев устанавливает четыре этапа в становлении речи детей: подготовительный (до одного года); преддошкольный этап первоначального овладения языком (до 3 лет); дошкольный (до 7 лет); школьный (7-17 лет). ^[2]

Первый этап — подготовительный (с момента рождения до одного года).

С момента рождения у ребенка появляются голосовые реакции: крик и плач, которые способствуют развитию движений дыхательного, голосового и артикуляционного отделов речевого аппарата. Через две недели можно заметить, что ребенок начинает реагировать на голос говорящего: перестает плакать, прислушивается. Далее он начинает поворачивать голову в сторону говорящего, следить за ним глазами, реагировать на интонацию. Около двух месяцев появляется гуление и к началу третьего месяца — лепет. С пяти месяцев ребенок слышит звуки, видит у окружающих артикуляционные движения губ и пытается подражать.

С шести месяцев ребенок путем подражания произносит отдельные слоги (ма-ма-ма, ба-ба-ба, тя-тя-тя, па-па-па и др.). В дальнейшем путем подражания ребенок перенимает постепенно все элементы звучащей речи: не только фонемы, но и тон, темп, ритм, мелодику, интонацию.

Во втором полугодии малыш воспринимает определенные звуко сочетания и связывает их с предметами или действиями (тик-так, дай-дай, бух). Но в это время он еще реагирует на весь комплекс воздействия: ситуацию, интонацию и слова. Все это помогает образованию временных связей (запоминание слов и реакция на них). В возрасте 7-9 месяцев ребенок начинает повторять за взрослым все более и более разнообразные сочетания звуков.

С 10-11 месяцев появляются реакции на слова независимо от ситуации и интонации говорящего. К концу первого года жизни появляются первые слова.

Второй этап — преддошкольный (от одного года до 3 лет).

С появлением у ребенка первых слов начинается этап становления активной речи. У ребенка появляется особое внимание к артикуляции окружающих, он много и охотно повторяет за говорящим и сам произносит

слова. При этом малыш путает звуки, переставляет их местами, искажает, опускает. Первые слова ребенка носят обобщенно-смысловой характер. Одним и тем же словом или звукосочетанием он может обозначать и предмет, и просьбу, и чувства. Например, слово "каша" может означать: вот каша; дай кашу; горячая каша. Понять малыша можно только в ситуации, в которой или по поводу которой и происходит его общение со взрослым. Поэтому такая речь называется ситуационной. Ситуационную речь ребенок сопровождает жестами, мимикой.

С полутора лет слово приобретает обобщенный характер. Появляется возможность понимания словесного объяснения взрослого, усвоения знаний, накопления новых слов. Происходит значительное накопление словаря: к полутора годам — 10-15 слов; к концу второго года — 300 слов; к трем годам — около 1000 слов.

К началу третьего года жизни у ребенка начинает формироваться грамматический строй речи. Сначала ребенок выражает свои желания, просьбы одним словом. Потом — примитивными фразами без согласования ("Мама, пить мамуле Тата" — Мама, дай Тате попить молока). Далее постепенно появляются элементы согласования и соподчинения слов в предложении.

К трем годам дети практически овладевают навыками употребления форм единственного и множественного числа имен существительных, времени и лица глаголов, используют некоторые падежные окончания. В это время понимание речи взрослого значительно превосходит произносительные возможности.

Третий этап — дошкольный (от 3 до 7 лет).

На дошкольном этапе у большинства детей еще отмечается неправильное звукопроизношение свистящих, шипящих, сонорных звуков Р и Л, реже — дефекты смягчения, озвончения и йотации. На протяжении периода от 3 до 7 лет у ребенка все более развивается навык слухового контроля за собственным произношением, умение исправлять его в некоторых возможных случаях. Иными словами, формируется фонематическое восприятие.

Активный словарь ребенка к 4-6 годам достигает 3000-4000 слов. Значения слов еще больше уточняются и во многом обогащаются. Но часто дети еще неверно понимают или используют слова, например, по аналогии с назначением предметов говорят вместо "поливать из лейки" — "леять", вместо "лопатка" — "копатка" и т.п. Вместе с тем такое явление свидетельствует о "чувстве языка" (К.Д.Ушинский). Это значит, что у ребенка растет опыт речевого общения и на его основе формируется чувство языка, способность к словотворчеству.

Параллельно с развитием словаря идет развитие грамматического строя речи, дети овладевают связной речью. После трех лет происходит значительное усложнение содержания речи ребенка, увеличивается ее объем, усложняется структура предложений. По определению А.Н.Гвоздева, к трем

годам у детей оказываются сформированными все основные грамматические категории. ^[3]

Дети четвертого года жизни пользуются в речи простыми и сложными предложениями. Наиболее распространенная форма высказываний в этом возрасте — простое распространенное предложение ("Я куклу в такое красивое платье одела"). К четырем годам в норме ребенок должен дифференцировать все звуки, т.е. у него должно быть сформировано фонематическое восприятие. К этому же времени заканчивается формирование правильного звукопроизношения.

На пятом году жизни дети относительно свободно пользуются структурой сложносочиненных и сложноподчиненных предложений ("Потом, когда мы пошли домой, нам подарки дали: разные конфеты, яблоки, апельсины"). Начиная с этого возраста высказывания детей напоминают короткий рассказ, их ответы на вопросы включают в себя все большее количество предложений. Дети составляют пересказ сказки (рассказа) из 40-50 предложений, что свидетельствует об успехах в овладении монологической речью. В этот период значительно улучшается фонематическое восприятие: сначала ребенок начинает дифференцировать гласные и согласные звуки, далее — мягкие и твердые согласные и, наконец, — сонорные, шипящие и свистящие звуки.

На протяжении дошкольного периода постепенно формируется контекстная (отвлеченная, обобщенная, лишенная наглядной опоры) речь при пересказе сказок, рассказов, при описании событий из его личного опыта.

Четвертый этап — школьный (от 7 до 17 лет).

Главная особенность развития речи у детей на данном этапе — это ее сознательное усвоение. Дети овладевают звуковым анализом, усваивают грамматические правила. Ведущая роль при этом принадлежит новому виду речи — письменной речи. Следовательно, в школьном возрасте происходит целенаправленная перестройка речи ребенка — от восприятия и различения звуков до осознанного использования всех языковых средств.

Разумеется, указанные этапы не могут иметь строгих, четких границ. Каждый из них плавно переходит в последующий.

Для того чтобы процесс речевого развития детей протекал своевременно и правильно, необходимы определенные условия. Так, ребенок должен: быть психически и соматически здоровым; иметь нормальные умственные способности; иметь нормальный слух и зрение; обладать достаточной психической активностью; обладать потребностью в речевом общении; иметь полноценное речевое окружение.

Раздел 2. Фонетико-фонематическая сторона речи дошкольника

Фонетико-фонематическая сторона речи является показателем общей культуры речи, соответствия речи говорящего произносительным нормам.

Под фонетической стороной речи понимают произнесение звуков как результат согласованной работы всех отделов речедвигательного аппарата.

Под фонематической стороной речи понимают способность различать и дифференцировать фонемы родного языка.

Восприятие и воспроизводство звуков родного языка — это согласованная работа речеслухового и речедвигательного анализаторов, где хорошо развитый фонематический слух позволяет выработать четкую дикцию — подвижность и тонкую дифференцированную работу артикуляционных органов, обеспечивающих верное произношение каждого звука.

В онтогенезе развитие и становление фонетической и фонематической сторон речи происходит постепенно.

Первыми звуками ребенка являются крики. Характерным является то, что крик невозможно разбить на отдельные составляющие его элементы, выделить в нем те или иные звуки.

На этой стадии — дофонематической — наблюдается полное отсутствие дифференциации звуков речи, нет понимания речи и активных речевых возможностей. В первый год жизни ребенка происходит первичное развитие фонематического слуха.

Одновременно с развитием слуха у ребенка появляются голосовые реакции: разнообразные звуки, различные звуко сочетания и слоги. В 2-3 месяца у ребенка возникает гуление, в 3-4 месяца — лепет. В данном возрасте происходит первичное развитие фонематического слуха: ребенок прислушивается к звукам, отыскивает источник звука, поворачивает голову к говорящему.

Следующая стадия — начальный этап овладения восприятием фонем. На этом этапе произношение ребенка неправильное, искаженное. На второй стадии становится возможным различие акустически далеких фонем, в то время как акустически близкие фонемы не дифференцируются. Слово воспринимается глобально и опознается по общему звуковому "облику" с опорой на просодические особенности (интонационно-ритмические характеристики). Ребенок слышит звуки иначе, чем взрослый. Искаженное произношение, вероятно, соответствует неправильному восприятию речи. Правильное и неправильное произношение на этой стадии не различаются.

К 6 месяцам в лепете ребенка появляются четкие звуки (А; П, Б, М, К, Т), но они еще недостаточно устойчивы и произносятся в коротких звуко сочетаниях. Ребенок хорошо понимает интонацию взрослого и реагирует на тон голоса. Путем подражания произносит отдельные фонемы, слоги, перенимает тон, темп, ритм, мелодику и интонацию речи.

К году ребенок хорошо произносит простые по артикуляции звуки: гласные — А, У, И; согласные — П, Б, М, Н, Т, Д, К, Г. Артикуляционный аппарат еще только начинает активно функционировать. В лепете ребенка появляются цепи из сегментов с меняющимся шумовым началом (ма-ля, да-ля, па-на, па-на-на, а-ма-на) и т.п. Ребенок овладевает структурой открытого слога, который является основной структурной единицей русской речи.

На втором году жизни дети начинают активно произносить звуки Э, Ы, И, но твердые согласные у них звучат как мягкие — ТЬ, ДЬ, СЬ, ЗЬ. У них возрастает способность к подражанию речи взрослых, интенсивно развивается понимание речи других. К этому времени ребенок начинает активно и самостоятельно употреблять в речи простые по структуре слова. Они состоят из одного или двух открытых слогов. В двусложных словах слоги преимущественно одинаковые (ба-ба, ма-ма, би-би) и т.п., что напоминает повторение слогов в лепете. Постепенно ребенок выделяет из слова ударный слог, который характеризуется динамическим напряжением и занимает в большинстве случаев начальную позицию.

К концу второго года наступает фонемная стадия восприятия речи, т.е. понимание речи на основе фонематического восприятия. Дети начинают слышать звуки в соответствии с их фонематическими признаками. Ребенок практикуется в артикуляции отдельных звуков, слогов и слоговых комбинаций, постепенно увеличивается количество произносимых звуков.

На третьем году жизни подвижность артикуляционного аппарата повышается, но произношение ребенка еще не соответствует норме. В этом возрасте ребенок пытается приблизить свое произношение к общепринятому, трудные по артикуляции звуки он заменяет простыми (например, звук Ц заменяется звуком ТЬ или СЬ; Ч — ТЬ; Щ — СЬ; Л — ЛЬ; Р — Й и т.д.). К трем годам четко оформляется артикуляция губно-зубных: Ф, ФЬ, В, ВЬ. Фонематическое восприятие в это время уже хорошо развито: дети почти не смешивают слова, близкие по звучанию, и пытаются сохранить слоговую структуру слова.

Развитие и становление произношения у всех детей происходит в разные сроки. Одни дети произносят большее число звуков и более отчетливо, а другие — меньшее и менее четко. Качество произношения зависит от состояния и подвижности органов артикуляционного аппарата, который еще только начинает активно функционировать.

Постепенно звуковой образ в процессе каждодневной речевой практики ребенка уточняется, автоматизируется и становится более и более устойчивым.

На четвертом году жизни происходит дальнейшее укрепление артикуляционного аппарата. В речи появляются твердые согласные, шипящие звуки, правильно произносятся слова со стечением нескольких согласных. В это время дети отмечают ошибки в произношении других, легко различают близкие по звучанию звукосочетания и слова, т.е. у них происходит дальнейшее развитие фонематического восприятия.

На пятом году жизни у детей увеличивается подвижность артикуляционного аппарата. Большинство детей правильно произносят шипящие звуки, сонорные — Л, Р, РЬ, у некоторых из них остается неустойчивым произношение свистящих и шипящих звуков. Фонематические процессы у детей совершенствуются: они узнают звук в потоке речи, могут подобрать слово на заданный звук, различают повышение или понижение громкости речи и замедление или ускорение темпа.

Таким образом, артикуляционная база в онтогенезе постепенно формируется к пяти годам. При условии своевременного формирования фонематического слуха (в норме к 1 году 7 месяцам — 2 годам) у ребенка в норме к пяти годам нормализуется звуковая структура речи. У ребенка все более развивается навык слухового контроля за своим произношением, умение исправлять его в некоторых случаях.

К этому возрасту в норме ребенок должен дифференцировать все звуки, т.е. у него должно быть сформировано фонематическое восприятие. Дети узнают звук в потоке речи, могут подобрать слово на заданный звук, различают повышение или понижение громкости речи и замедление или ускорение темпа. Главным признаком завершения формирования фонематического восприятия является различие правильного и неправильного произношения.

До этого момента фонетико-фонематическое развитие ребенка в норме происходит спонтанно при наличии оптимальных условий речевого окружения. С началом подготовки к обучению грамоте он благодаря направленному обучению делает еще один шаг в развитии своего языкового сознания.

На этой стадии происходит осознание звуковой стороны слова и сегментов, из которых она состоит, что является необходимой предпосылкой овладения фонематическим анализом.

К шести годам дети способны правильно произносить все звуки родного языка и слова различной слоговой структуры. Хорошо развитый фонематический слух позволяет ребенку выделить слоги или слова с заданным звуком из группы других слов, дифференцировать близкие по звучанию фонемы.

Произносительная сторона речи ребенка седьмого года жизни максимально приближается к речи взрослых и нормам литературного произношения. Ребенок имеет достаточно развитое фонематическое восприятие, владеет некоторыми навыками звукового анализа (определяет количество и последовательность звуков в слове), что является предпосылкой к овладению грамотой.

Итак, фонетико-фонематическая сторона речи очень сложно организована. Овладение ею может осуществляться в разные сроки, с различной степенью отклонениями и затруднениями, которые у большинства детей постепенно преодолеваются. В норме к моменту поступления в школу у ребенка сформированы как звукопроизношение, так и процессы фонематического различения и произносительной дифференциации, что дает ему возможность успешно овладевать программным материалом в школе.

Раздел 3. Особенности фонетико-фонематического восприятия детей с ЗПР

Состояние звукопроизношения детей с ЗПР, у которых наблюдается фонетико-фонематическое недоразвитие характеризуется следующими особенностями:

Первая — отсутствие в речи тех или иных звуков и замены звуков. Сложные по артикуляции звуки заменяются простыми по артикуляции, например: вместо С, Ш — Ф, вместо Р, Л — Л', Й, вместо — глухих; свистящие и шипящие (фрикативные) заменяются звуками Т, Т', Д, Д'. Отсутствие звука или замена его другим по артикуляционному признаку создает условия для смешения соответствующих фонем. При смешении звуков, близких артикуляционно или акустически, у ребенка формируется артикулема, но сам процесс фонемообразования не заканчивается. Трудности различения близких звуков, принадлежащих разным фонетическим группам, приводят к их смешению при чтении и на письме. Количество неправильно употребляемых в речи звуков может достигать большого числа — до 16-20. Чаще всего оказываются несформированными свистящие и шипящие (С-С', З-З', Ц, Ш, Ж, Ч, Щ); Т' И Д'; звуки Л, Р, Р'; звонкие замещаются парными глухими; недостаточно противопоставлены пары мягких и твердых звуков; отсутствует согласный Й; гласный Ы.

Вторая — замена группы звуков диффузной артикуляцией. Вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков произносится средний, неотчетливый звук, вместо Ш и С — мягкий звук Ш, вместо Ч и Т — нечто вроде смягченного Ч. В этих случаях один и тот же звук может служить для ребенка заменителем 2-3 других звуков. Например, мягкий звук Т' произносится вместо звуков С, Ч, Ш (сумка — "тюмка", чашка — "тяшка", шапка — "тяпка"). Причинами таких замен является недостаточная сформированность фонематического слуха или его нарушения. Такие нарушения, где одна фонема заменяется другой, что ведет к искажению смысла слова, называют фонематическим.

Третья особенность — нестойкое употребление звуков в речи. Некоторые звуки по инструкции изолированно ребенок произносит правильно, но в речи они отсутствуют или заменяются другими. Иногда ребенок одно и то же слово в разном контексте или при повторении произносит различно. Бывает, что у ребенка звуки одной фонетической группы заменяются, звуки другой — искажаются. Такие нарушения называются фонетико-фонематическими.

Четвертая — искаженное произношение одного или нескольких звуков. Ребенок может искаженно произносить 2-4 звука или говорить без дефектов, а на слух не различать большее число звуков из разных групп. Относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов. Причиной искаженного произношения звуков обычно является недостаточная сформированность артикуляционной моторики или ее нарушения. Это фонетическое нарушения, которые не влияют на смысл слов.

Знание форм нарушения звукопроизношения помогает определить методику работы с детьми. При фонетических нарушениях большое

внимание уделяют развитию артикуляционного аппарата, мелкой и общей моторики, при фонематических нарушениях развитию фонематического слуха.

Наиболее распространенной формой нарушения является искаженное произнесение звуков, при котором сохраняется некоторая сходность звучания с нормативным звуком. Обычно при этом восприятие на слух и дифференциация с близкими звуками не страдает.

Такая форма нарушения, как отсутствие звука или замена близким по артикуляции, создает условия для смешения соответствующих фонем и осложнений при овладении грамотой.

При смешении близких звуков у ребенка формируется артикуляция, но процесс фонемообразования еще не закончен. В таких случаях затрудняется различение близких звуков из нескольких фонетических групп, происходит смешение соответствующих букв.

При наличии большого количества дефектных звуков у детей с ЗПР нарушается слоговая структура слова и произношение слов со стечением согласных: вместо скатерть — они говорят "катиль" или "катеть", вместо велосипед — "сипед".

Количество нарушенных звуков у ребенка с ЗПР может быть достаточно большим — до 16-20 звуков. Такие нарушения звукопроизношения у детей непосредственно обусловлены несформированностью у них фонематического слуха.

У детей с ЗПР выявляется несколько состояний фонематического восприятия:

- трудности в анализе нарушенных в произношении звуков;
- при сформированной артикуляции неразличение звуков, относящихся к разным фонетическим группам;
- невозможность определить наличие и последовательность звуков в слове.

При значительном недоразвитии фонематического восприятия наблюдаются и системные нарушения устной речи, которые проявляются в полиморфном нарушении звукопроизношения в виде искажения, замены звуков, в искажениях звуковой структуры слова, аграмматизмах, недостаточном употреблении слов, бедном словарном запасе.

Нарушения фонематического восприятия обычно становятся заметны примерно в возрасте 4-6 лет. В этом случае у ребенка слуховое различение некоторых фонем или их групп надолго остается недостаточно четким. Как правило, страдает различение фонем, минимально отличающихся друг от друга (так называемых оппозиционных фонем): наличием или отсутствием голоса (глухие — звонкие), мягкостью или твердостью произнесения и др. Чаще подобный недостаток является следствием нарушений взаимодействия речеслухового и речедвигательного анализаторов. В норме сенсорные и языковые эталоны фонем формируются у ребенка на основе взаимодействия слышимых образцов речи взрослых, слухового восприятия собственной речи

и кинестетических ощущений, получаемых в процессе артикуляции. Фонематические представления, таким образом, являются результатом межанализаторной интеграции слуховых и кинестетических образов. При нарушении межанализаторного взаимодействия слуховой анализатор перестает быть средством самоконтроля за правильностью произношения ребенка. Напротив, неполноценные кинестетические образцы при дефектном звукопроизношении патологически влияют на формирование слуховых эталонов фонем и деформируют их. В таких случаях, например, ребенок воспринимает пары слов "коза — коса", "бочка — почка", "бабочка — папочка" как одинаково звучащие. Подобные нарушения препятствуют становлению правильного звукопроизношения и приводят к систематическим заменам соответствующих букв в письме.

Недоразвитие фонематического восприятия может проявляться в незаконченности процесса дифференциации тех звуков, которые поздно различаются и при нормальном фонематическом развитии, особенно свистящих и шипящих (С-Ш, З-Ж, Щ-Ч, Щ-Ш, С-Ц). Дифференциация акустически и артикуляторно близких звуков еще нестойкая, фонематические представления о сходных звуках нечеткие. Дети могут правильно повторять ряды слогов с далекими фонетически звуками (ТА-МА-СА), но при повторении ряда слогов со сходными акустически звуками будут наблюдаться замены звуков (Ц-С, Д-Т, Ш-Щ, Ч-Щ) и перестановки. Звонкие звуки заменяются глухими, аффрикаты — звуками, представляющими собой составную их часть.

Дифференцировки фонем могут быть затруднены у детей по-разному. В одних случаях отмечается нарушение слуховой и произносительной дифференциации ([ш], например, смешивается в произношении со звуком [с]). Не различаются по слуху слова-квазиомонимы с этими звуками, искажается звуковая структура слогового ряда. В других случаях нарушается только слуховая дифференциация или могут быть нечеткими слухо-произносительные образы, фонематические представления об этих звуках. Слова-квазиомонимы различаются, в экспрессивной речи замены близких фонем не отмечаются. Однако при повторении незнакомых слов и слоговых рядов, включающих близкие звуки, наблюдаются замены и перестановки сходных фонематических звуков. Эта нечеткость фонематических представлений проявляется впоследствии и в заменах на письме. Наиболее трудной является дифференциация Ш-Щ, Ч-Щ, Ц-С. Часто нарушается дифференциация Ж-Ш, З-С, Ш-С, Д-Т.

Таким образом, фонематическое недоразвитие проявляется:

- в нечеткости различения и узнавания сходных по звуковой структуре фонематических рядов (слов, асемантических сочетаний, рядов слогов);
- в незаконченности процесса дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустическими или артикуляторными признаками.

Уже сам характер отклонений произношения и употребления в речи звуков детьми указывает на недостаточную полноту у них фонематического

восприятия. Эта недостаточность проявляется и при выполнении специальных заданий по различению звуков. Так, у детей возникают затруднения, когда им предлагают внимательно слушать и поднимать руку в момент произнесения какого-либо звука или слога. Не меньшие трудности возникают при повторении за логопедом слогов с парными звуками (например: ПА-БА, БА-ПА), при самостоятельном подборе слов, начинающихся на какой-либо определенный звук, при выделении звука, с которого начинается слово. Большинство детей затрудняются в подборе картинок на заданный звук. Наблюдаются затруднения при различении слов, сходных по слоговой структуре (стакан — скатан). Наибольшие трудности вызывают задания на различение слов-квазномонимов, отличающихся только одним звуком (дача — тачка, крыша — крыса). На недостаточность слухового восприятия указывают неподготовленность к элементарным формам звукового анализа и синтеза и затруднения детей при анализе звукового состава речи.

Таким образом, становится очевидным, что дети с ЗПР остро нуждаются в специально организованной коррекционной работе по устранению недостатков произношения, различения и дифференциации фонем родного языка.

Раздел 4. Основные направления коррекционной работы для развития фонетико-фонематических представлений у детей с ЗПР

Преодоление фонетико-фонематических проблем достигается путем целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития.

Система обучения и воспитания детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи включает коррекцию речевого дефекта и подготовку к полноценному обучению грамоте (Г.А.Каше, Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина).

Основными задачами коррекционного обучения являются следующие:

1. Формирование звукопроизношения.
2. Развитие фонематического слуха.
3. Подготовка к обучению грамоте.

Коррекционное обучение детей с ЗПР предусматривает также определенный круг знаний об окружающем и соответствующий объем словаря, речевых умений и навыков, которые должны быть усвоены детьми на данном возрастном этапе.

На материале правильного произношения звуков осуществляется:

- развитие внимания к морфологическому составу слов и изменению слов и их сочетаний в предложении;
- воспитание у детей умения правильно составлять простые распространенные и сложные предложения, употреблять разные конструкции предложений в связной речи;

- развитие связной речи, работа над рассказом, пересказом с постановкой какой-либо коррекционной задачи;
- развитие словаря детей путем привлечения внимания к способам словообразования, к эмоционально-оценочному значению слов;
- развитие произвольного внимания и памяти.

Осуществляя коррекционное обучение детей с ЗПР, логопед учитывает закономерности процесса овладения звуковой стороной речи в норме, которые складываются путем постепенно вырабатываемой дифференцировки в сфере различения характерных признаков речевых звуков.

Логопедическая работа начинается с уточнения артикуляции имеющихся у детей (сохранных) звуков: А, О, У, Э, Ы, М, М, Н, Н, П, П, Т, К, К, Х, Х, Ф, Ф, В, В, Л, Ё, Б, Д, Г, Г.

Нельзя считать, что процесс формирования этих звуков закончен полностью, т.к. нередко многие звуки произносятся детьми в речевом потоке недостаточно отчетливо, с вялой артикуляцией, смешиваются между собой (К-Х, В-Б, Ф-В, П-Б и т.д.) или являются заместителями каких-либо еще не появившихся в речи звуков (Т- свистящие и шипящие, Л-Р и т.п.).

Затем в определенной последовательности в работу включаются поставленные к этому времени звуки.

В процессе развития звукопроизношения у детей воспитывается внимание к звуковой стороне речи. Исправляя произношение звуков, логопед учит детей вслушиваться в речь, различать и воспроизводить отдельные элементы речи, удерживать в памяти воспринятый на слух материал, слышать звучание собственной речи и исправлять свои ошибки.

Наряду с упражнениями на закрепление поставленных звуков постепенно вводятся упражнения на дифференциацию звуков по следующим признакам: глухие и звонкие (Ф-В, С-З, П-Б, Т-Д, К-Г, Ш-Ж); свистящие и шипящие (С-Ш, З-Ж), фрикативные и аффрикаты (С-Ц); плавные и вибранты (Р-Л, Р'-Л'), мягкие и твердые (С-С', З-З' и др.).

Дифференциации звуков на всех этапах обучения уделяется большое внимание. Каждый звук, после того как достигнуто его правильное произношение, сравнивается на слух со всеми артикуляционно или акустически близкими звуками (первый этап дифференциации). Позднее, после усвоения артикуляции второго из пары взаимозаменяющихся в речи звуков, дифференциация производится не только на слух, но и в произношении (второй этап дифференциации).

Такая последовательность работы позволяет очень рано включать упражнения в различении звуков, что способствует спонтанному появлению в речи детей новых звуков и значительно облегчает 2-й этап работы над дифференциацией. Благодаря развившемуся слуховому контролю этот этап завершается значительно быстрее.

Большое внимание уделяется гласным звукам, от четкости произношения которых в значительной мере зависит внятность речи. Кроме

того, правильное произношение гласных играет большую роль при анализе звукового состава слова.

На основании уточненных произносительных навыков осуществляются наиболее простые формы фонематического восприятия, т. е. умение услышать заданный звук (в ряду других звуков); определить наличие данного звука в слове.

Внимание детей обращается на основные элементы артикуляции звуков в период первоначальной постановки, которая является лишь одним из этапов изучения нового звука. Частные приемы коррекции определяются и детализируются в зависимости от состояния строения и функции артикуляционного аппарата. При закреплении артикуляции последовательность позиции звука от наиболее благоприятной для произнесения к наименее благоприятной, от легкой к трудной. Учитывается следующее:

- для первоначальной постановки отбираются звуки, принадлежащие к различным фонетическим группам;
- звуки, смешиваемые в речи детей, поэтапно отрабатываются отсроченно во времени;
- окончательное закрепление изученных звуков достигается в процессе дифференциации всех близких звуков.

С целью воспитания внимания к звуковой стороне речи и слуховой памяти в системе обучения предусматриваются специальные упражнения, которые можно разделить на две группы. Одна группа упражнений направлена только на восприятие речи — дети отвечают на вопросы при помощи действий, показа картинок. Сюда относится запоминание воспринятых на слух рядов слов, специально подобранных инструкций и другого речевого материала. Эти упражнения особенно необходимы в самом начале обучения, когда активный, правильно произносимый словарь детей ограничен. Вторая группа упражнений, имея те же цели, предусматривает не только правильное восприятие лексического материала, но и его воспроизведение. Сюда относится повторение воспринятых на слух слоговых рядов, рядов слов, предложений; заучивание наизусть различного речевого материала в связи с закреплением правильного звукопроизношения.

Материал для закрепления правильного произношения звуков подбирается таким образом, чтобы он одновременно способствовал расширению и уточнению словаря, грамматически правильной речи, умению правильно строить предложения и связную речь.

С самого начала обучения необходимо опираться на осознанный анализ и синтез звукового состава слова. Для этого на каждом фронтальном занятии проводятся упражнения по подготовке детей к анализу звукового состава слова. Сначала внимание дошкольников привлекают к отдельным звукам и звукам в составе слова (Хлопни в ладоши, если услышишь звук У, если услышишь слово со звуком Т, слог со звуком Й и т.п.; Отбери картинки, в названии которых есть звук К, и т.п.).

Постепенно от умения слышать отдельный звук в составе слова детей подводят к овладению навыками полного звукового анализа простейших односложных слов.

Предусматривается определенное соответствие между изучаемыми звуками и теми или иными формами анализа. Так, первоначальная подготовка к анализу включает в себя следующие разделы:

- выделение первого ударного гласного звука (А, О, У, И) в начале слова (на материале этих звуков детям дается первое представление о том, что звуки могут быть расположены в определенной последовательности — дети определяют количество звуков и их последовательность в звукосочетаниях);
- выделение первого и последнего согласного звука в односложных словах (кот, мак): анализ и синтез обратного слога типа АП, УТ, ОК;
- выделение в слове ударного гласного из положения после согласного (кот, танк);
- овладение звуковым анализом и синтезом прямых слогов типа СА, а также односложных слов типа СУП, СОК, СУК.

По мере овладения детьми этими навыками во фронтальные занятия включают все большее количество упражнений, сочетающих в себе закрепление поставленных звуков с осознанным анализом и синтезом звукового состава слов. Эта работа помогает быстрейшему введению в речь поставленных звуков.

Постепенно основной единицей изучения становится слово. Детей учат делить слово на слоги, используя в качестве зрительной опоры схему. Сначала обозначается все слово, затем слоги и далее звуки. Дети овладевают полным звукослоговым анализом односложных, двусложных и трехсложных слов без стечения согласных и со стечением (ваза, панама, стул, кошка, стакан, капуста и др.). Дети узнают, что в слове столько слогов, сколько гласных звуков. По мере обучения осуществляется переход к полному анализу и синтезу слов без помощи схемы. Параллельно проводятся упражнения на преобразование слов путем замены одного звука другим (Мура — Шура, кот — рот и т. п.). В это же время дети усваивают термины "слог", "слово", "предложение", "гласный звук", "согласный звук", "твердый", "мягкий", "звонкий", "глухой" (согласные звуки).

По мере овладения новыми звуками детей постепенно знакомят с изменением форм слова в зависимости от рода, числа, падежа, времени действия. Так, например, при закреплении правильного произношения звуков С, С', З, З' дети подбирают существительные к прилагательным (синий... автобус, синяя... ваза, зеленая... скамейка).

При дифференциации звуков р-л логопед подбирает словосочетания, в которых дети употребляют существительные в определенных падежах (Дрова рубят... топором. Дрова пилят... пилой).

В это же время вводятся разнообразные упражнения на составление и распространение предложений по вопросам, опорным словам, по демонстрации действий.

Постепенно в предложения включают предлоги, особенно те, которые не всегда правильно употребляются детьми: над, из-за, из-под, между, через.

Далее логопед начинает включать в занятия упражнения в пересказе, заучивании текстов, составлении рассказов по картине, серии картин.

В результате многочисленных упражнений на правильное произношение звуков, на анализ и синтез звукового состава речи дети оказываются хорошо подготовленными к овладению чтением.

Наряду с закреплением всех полученных навыков, ребенка необходимо познакомить с буквами, объединением букв в слоги и слова, умением охватить зрением одновременно две буквы, уяснением значения прочитанного.

Основным приемом при овладении чтением слова является чтение по следам анализа. При этом слог или слово после предварительного анализа складывается из букв разрезной азбуки, а затем, непосредственно за расположением слов на слоги и звуки, следует обратный процесс — соединение звуков в слоги и чтение слов по слогам. С самых первых упражнений в чтении надо стремиться к тому, чтобы ребенок читал слово по слогам. Постепенно у детей воспитывается навык одновременного восприятия двух, а позднее трех букв. Необходимо следить за тем, чтобы дети понимали каждое прочитанное слово, а позднее — предложение. Для чтения используются буквы разрезной азбуки, слоговые таблицы, слоги и слова.

Обучение чтению тесно связано с обучением письму. Дети печатают или складывают после устного анализа, а позднее самостоятельно, слова, затем их читают. Большое внимание уделяется разнообразным упражнениям на преобразование слов (составить из данных букв ряд слов; путем добавления букв сложить новые слова; вставить в слово недостающие буквы и др.).

Итак, в процессе коррекционно-логопедического обучения дети с ЗПР обучаются правильно произносить и различать все фонемы родного языка, учатся осознанному звуковому анализу и синтезу слов разной слоговой структуры, овладевают навыками сознательного послогового чтения и письма простых слов, предложений и коротких текстов.

Таким образом, система коррекционных занятий для детей с ЗПР позволяет сформировать у дошкольников полноценную речь, дает возможность не только преодолеть речевые недостатки ребенка, но и подготовить его к усвоению программы общеобразовательной школы.

Заключение

Дошкольный возраст — это период активного усвоения ребенком родного языка, становления и развития всех сторон речи — фонетико-фонематической, лексико-грамматической, связной речи. Следовательно, фундамент речевого развития ребенка закладывается в дошкольном периоде, поэтому речь в этом возрасте должна являться предметом особой заботы со стороны взрослых, особенно если это дети с патологиями речи.

Задержка психического развития (ЗПР) включает нарушение различных процессов, в том числе процессов формирования произношения у детей с различными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем.

В норме к моменту поступления в школу у ребенка сформированы как звукопроизношение, так и процессы фонематического различения и произносительной дифференциации, что дает ему возможность успешно овладевать программным материалом в школе. Дети с задержкой психического развития обладают пониженной способностью, как воспринимать различия в физических характеристиках элементов языка, так и различать значения, которые заключены в лексико-грамматических единицах языка, что, в свою очередь, ограничивает их комбинаторные возможности и способности, необходимые для творческого использования конструктивных элементов родного языка в процессе построения речевого высказывания. Таким образом, дети с задержкой психического развития нуждаются в коррекционно-логопедической работе.

Согласно программе обучения детей с задержкой психического развития логопедическая работа по развитию фонематических процессов у детей проводится в тесной взаимосвязи с работой по устранению недостатков произношения. Основными направлениями работы по преодолению нарушений фонетико-фонематического восприятия у дошкольников являются: коррекционная работа по постановке и автоматизации звуков; развитие звуковой культуры речи и фонематического восприятия; развитие лексико-грамматических представлений; формирование связной речи; обучение грамоте. Последовательность постановки звуков, усвоения конструкций предложений, грамматических форм, развитие связности речи определяется тем, как происходит развитие речи в норме. Учебный материал, методические приемы каждого этапа работы предусматривают постепенное усложнение, но с обязательной опорой на то, что у ребенка уже сформировалось спонтанно или в результате предыдущей логопедической работы.

В процессе коррекционно-логопедического обучения дети с задержкой психического развития обучаются правильно произносить и различать все фонемы родного языка, учатся осознанному звуковому анализу и синтезу слов разной слоговой структуры, овладевают навыками сознательного

послогового чтения и письма простых слов, предложений и коротких текстов.

Таким образом, такая работа помогает не только обеспечить дошкольникам с ЗПР полноценное речевое общение, но и в конечном счете подготовить их к обучению в школе.

Представленный материал может быть рекомендован педагогам групп компенсирующей направленности, а также родителям воспитанников данных групп.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балобанова В.П., Богданова Л.Г., Венедиктова Л.В. и др. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. — СПб.: Детство-пресс, 2001.
2. Гвоздев А.Н. Развитие словарного состава в первые годы жизни ребенка. — Саратов, 1990.
3. Гвоздев А.Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. — М.: Акцидент, 1995.
4. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. — М.: Просвещение, 1985.
5. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. — СПб.: МиМ, 1997.
6. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов: В 5 книгах. / Авт.-сост. Л.С.Волкова, Т.В.Туманова, Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина; Под ред. Л.С.Волковой. — М.: Владос, 2003.
7. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С.Волковой, С.Н.Шаховской. — М.: ВЛАДОС, 1998.
8. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.Ф.Фомичева, Т.В.Волосовец, Е.Н.Кутепова и др.; Под ред. Т.В.Волосовец. — М.: Академия, 2002.
9. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В.Чиркиной. — М.: АРКТИ, 2003.
10. Основы теории и практики логопедии. / Под ред. Р.Е. Левиной. — М.: Просвещение, 1968.
11. Правдина О.В. Логопедия: Учеб. пособие для студентов дефектолог. фактов пед. ин-тов. — М.: Просвещение, 1973.
12. Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. "Педагогика и психология" / Т.Б.Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В.Чиркина. — М.: Просвещение, 1989.
13. Шашкина Г.Р. и др. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.Р.Шашкина, Л.П.Зернова, И.А.Зиминая. — М.: Издательский центр "Академия", 2003.

О.А.Филиппенко

ОТ А ДО Я



**первое знакомство
со звуками и буквами**

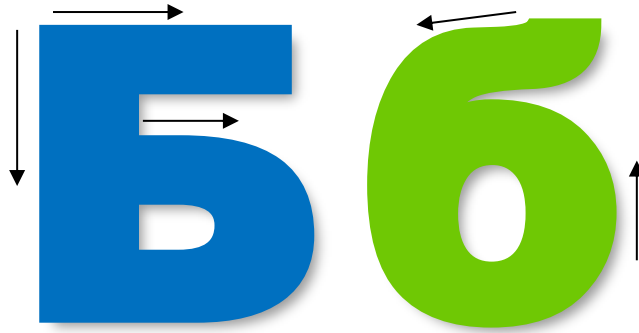
РОДИТЕЛЯМ, ВОСПИТАТЕЛЯМ, ЛОГОПЕДАМ

А а



арбуз

Буква **А** – большой арбуз,
Очень сладкая на вкус.
Самой первой в алфавит
Буква встала и стоит.



баран

Буква Б – смешной барашек
Спрятался среди ромашек.
Он за буквой А стоит,
Из кудряшек состоит.

А Б В Г Д Е Ё

Ж З И Й К Л

М Н О П Р С Т У

Ф Х Ц Ч Ш Щ

Ъ Ы Ъ Э Ю Я

РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ

Негосударственное образовательное частное учреждение
дополнительного профессионального образования
«Краснодарский многопрофильный институт
дополнительного образования»

УДОСТОВЕРЕНИЕ

О ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ

232411330981

Документ о квалификации

Регистрационный номер

17-8/0605-20

Город

Краснодар

Дата выдачи

06 мая 2020 года

Настоящее удостоверение свидетельствует о том, что

**ФИЛИППЕНКО
Ольга Анатольевна**

в период с 13.04.2020г. по 06.05.2020г.

прошел(а) повышение квалификации в (на)

**НОЧУ ДПО «Краснодарский многопрофильный институт
дополнительного образования»**

по дополнительной профессиональной программе

**Психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ
в организациях дошкольного образования
в условиях реализации ФГОС ДО**

в объёме

108 часов



Руководитель

Секретарь

К. А. Литвинов

Н. Ю. Прохоренко

Автономная некоммерческая организация
дополнительного профессионального образования
«Краснодарский институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки»

ДИПЛОМ

О ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКЕ

232412484950

Документ о квалификации

Регистрационный номер

1-1/2306-21

Город

Краснодар

Дата выдачи

23 июня 2021 года

Настоящий диплом свидетельствует о том, что

**Филиппенко
Ольга Анатольевна**

в период с 21.12.2020г. по 23.06.2021г.

прошел(а) профессиональную переподготовку в (на)
АНО ДПО «Краснодарский институт повышения квалификации
и профессиональной переподготовки»
по программе дополнительного профессионального образования
Специальное дефектологическое образование

Решением от

23.06.2021 г. протокол 1/23.06.21

диплом предоставляет право
на ведение профессиональной деятельности в сфере
дефектологии, проектирования и реализации
образовательного процесса для лиц с ограниченными
возможностями здоровья



Председатель комиссии

Алеко Л.А.

Руководитель

Чуба А.Н.

Секретарь

Максимова С.М.

Департамент образования администрации
муниципального образования город Краснодар



Почетная Грамота
награждается

**Филиппенко
Ольга Анатольевна**

*учитель-логопед
МБДОУ МО г. Краснодар «Детский сад № 177»*

*за добросовестный труд, успешное выполнение
должностных обязанностей и в связи
с празднованием Нового 2022 года*

Директор департамента



A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'А.С. Некрасов'.

А.С.Некрасов

*Приказ от 20 декабря 2021 №2399
г.Краснодар*