



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» (ФГБОУ ВО «ЮУрГТТУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

**Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего
дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в
процессе преодоления нарушений фонематических процессов**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**

Направленность программы магистратуры

«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

83,58 % авторского текста

Работа реком. к защите

рекомендована/не рекомендована

«18» 11 2020 г пр. 13

зав. кафедрой СПП и ПМ

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Л.А. Дружинина

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ/306-173-2-2

Сайфутдинова Екатерина

Андреевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ

Резникова Елена Васильевна

Е.В. Резникова

Челябинск

2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	8
1.1. Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе.....	8
1.2. Понятие «фонематические процессы» в литературе	12
1.3. Формирование фонематических процессов у детей в онтогенезе	26
Выводы по первой главе	46
ГЛАВА II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.....	47
2.1 Клинико - психолого - педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.	47
2.2 Особенности фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	65
2.3 Обзор коррекционных методик по преодолению нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	71
Выводы по второй главе	76
ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ	Error! Bookmark not defined.
3.1. Изучение фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня	Error! Bookmark not defined.

3.2 Содержание психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	93
3.3 Сравнительный анализ результатов экспериментальной деятельности.....	108
Выводы по третьей главе	112
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	113
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	115
ПРИЛОЖЕНИЕ	122

ВВЕДЕНИЕ

Среди детей дошкольного возраста распространенным речевым нарушением является общее недоразвитие речи, которое характеризуется различными сложными речевыми расстройствами, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой и смысловой стороны при нормальном слухе и интеллекте эта речевая патология рассматривается как.

К числу важнейших задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, относится формирование фонематического восприятия.

Несформированность фонематического восприятия негативно влияет на формирование звукопроизношения: для детей характерно употребление диффузных звуков неустойчивой артикуляции, многочисленные замены и смешения при относительно благополучном состоянии строения и функции артикуляционного аппарата.

Фонематическое восприятие является важнейшим стимулом формирования нормированного произношения. Стойкое исправление произношения может быть гарантировано только при опережающем формировании фонематического восприятия. При планомерной работе по развитию фонематического восприятия дети намного лучше воспринимают и различают: окончания слов, приставки в однокоренных словах, общие суффиксы, предлоги при стечении согласных звуков и т.п. Кроме того, без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно становление фонематических процессов, формирующихся на его основе: формирование полноценных фонематических представлений, фонематического анализа и синтеза. В свою очередь, без длительных специальных упражнений по формированию навыков звукового анализа и синтеза дети не овладевают грамотным чтением и письмом.

На важность и необходимость своевременного формирования слухового внимания и фонематического слуха у детей с речевой патологией указывали многие исследователи: В.И. Бельтюков, Г.И. Жаренкова, Г.А. Каше, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, А.Д. Салахова, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина и др.

Речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза (индивидуального развития организма от момента его зарождения до конца жизни) параллельно с физическим и умственным развитием ребенка и служит показателем его общего развития.

Полноценное гармоничное развитие ребенка невозможно без воспитания у него правильной речи. Такая речь должна быть не только правильно оформленной с точки зрения подбора слов (словаря), грамматики (словообразования, словоизменения), но четкой и безупречной в плане звуко-произношения и звуко-слоговой наполняемости слов.

Среди разнообразных речевых расстройств в детском возрасте часто встречается фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) – это нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Изучением этой проблемы занимались такие авторы как Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Т.В. Волосовец, Т.Б. Филичева, В.К. Орфинская и другие.

Таким образом, проблема формирования фонематических процессов у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи является актуальной, т.к. развитие фонематических процессов положительно влияет на становление всей речевой системы, а раннее выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и оказание им логопедической помощи в специально организованных условиях помогает корректировать речевую функцию у дошкольников, предотвращая возникновение дисграфии и дислексии.

Актуальность обусловила выбор темы исследования «психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе преодоления нарушений фонематических процессов».

Целью нашего исследования является теоретически изучить и экспериментально оценить эффективность психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе преодоления нарушений фонематических процессов.

В соответствии с целью, стоит выделить задачи исследования:

1. Изучить теоретические источники по проблеме исследования.
2. Изучить особенности формирования фонематических процессов детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.
3. Отобрать и систематизировать комплекс упражнений по преодолению нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня и оценить ее эффективность в ходе экспериментальной работы.

Объект исследования: психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Предмет исследования: особенности фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Теоретическая значимость исследования: получены новые данные о возможностях психолого-педагогического сопровождение детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня в процессе логопедической работы.

Практическая значимость исследования: разработан комплекс логопедических упражнений по преодолению нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Гипотеза: психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе преодоления нарушений фонематических процессов будет эффективным, если, в коррекционной работе будет использован комплекс упражнений по преодолению нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня.

Методологическая база исследования: исследования детской речи в онтогенезе Н.Х. Швачкина, Р.Е. Левиной; учения об этиологии нарушения речи Л.С. Выготского, А.Е. Лурия и др.; исследования форм речевой патологии Р.Е. Левиной и другими исследователями.

В написании своей работы, мы опирались на труды таких ученых психологов, педагогов и логопедов, как А.Н. Гвоздев, Д.Б. Эльконина, В.И. Бельтюков, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, М.Ф. Фомичева, и др.

Методы исследования: для решения задач, поставленных в исследовании, были использованы следующие методы исследования: анализ литературных источников по теме исследования, педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ результатов эксперимента.

База исследования: город Верхняя Пышма, МАДОУ ДС № 47 «Березка». Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, в количестве 10 человек.

Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе

В последнее десятилетие в системе образования России усилиями ученых и практиков складывается особая культура поддержки и помощи ребенку в образовательном процессе психолого-педагогическое сопровождение.

Психолого-педагогическое сопровождение личности опирается на естественное развитие ребенка, его возрастные и личностные достижения, позволяет признать безусловную ценность внутреннего мира. Взрослый - не просто опора, он побуждает ребенка к нахождению и принятию самостоятельных решений, помогает принять на себя необходимую меру ответственности, точнее создает необходимые условия для саморазвития, осуществления личностных выборов.

Проблемы психолого-педагогического сопровождения, его организация и содержание раскрыли в своих исследованиях М.Р. Битянова, Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистрова, О.С. Газман, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев, Е.И. Казакова, А.И. Красило, В.Е. Летунова, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик, С.Д. Поляков, М.И. Роговцева, К. Роджерс, Н.Ю. Синягина, В.И. Слободчиков, Ф.М. Фрумин, А.Т. Цукерман, Л.М. Шипицына, И.С. Якиманская и др.

Анализ научной литературы показывает, что понятие «психолого-педагогическое сопровождение» имеет многочисленные трактовки и разноплановость – разнообразие видов и форм, которые различаются по направленности, предмету и объекту: сопровождение родительства; сопровождение ребенка (одаренного, гиперактивного, с трудностями в обучении, в критической ситуации и т.д.); сопровождение ребенка

педагогом в процессе учебно-воспитательной деятельности; сопровождение отношений родителей и детей и т.д.

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается некоторыми исследователями с позиции сохранения психологического здоровья детей. Понятие «психологическое здоровье», введенное И.В. Дубровиной, означает «совокупность всех психических свойств, обеспечивающих гармоничное развитие личности и возможность полноценного функционирования в процессе жизнедеятельности». Такое содержание данного понятия подразумевает равновесие между качествами личности, между самой личностью и окружающей средой. Однако оно не раскрывает механизмов достижения равновесия. Современные ориентации и ценности образования приводят к новому осмыслению идеи психолого-педагогического сопровождения как категории педагогической науки.

Психологически обоснованное педагогическое сопровождение – это целая система деятельности профессионала-педагога, направленная на оптимизацию индивидуального развития ребенка при его взаимодействии с окружающим миром, оказания ему психологической помощи по развитию собственных сил для преодоления возникающих на его пути трудностей и препятствий различного характера, т.е. успешного освоения образовательных и бытовых ситуаций в ходе процессов обучения, воспитания и социализации. Сопровождающий, прежде всего, максимально мобилизует внутренние резервы того, кого сопровождает, чтобы тот сам справился со своими трудностями.

Психолого-педагогическое сопровождение – это следование за естественным развитием ребенка на данном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза. Данный процесс опирается на те личностные достижения, которые реально есть у ребенка. Психолого-педагогическое сопровождение находится в логике его развития, а не искусственно задает ему цели и задачи извне. Педагог занимается ни тем,

что считает для себя важным или «положено» с точки зрения большой науки, а тем, что нужно конкретному ребенку.

Психолого-педагогическое сопровождение – это создание условий для самостоятельного творческого освоения детьми системы отношений с миром и самим собой, а также для совершения каждым ребенком личностно значимых жизненных выборов. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка преимущественно осуществляется педагогическими средствами, через педагога и традиционные формы образовательного и воспитательного взаимодействия. Исследователи при реализации данного процесса предусматривают проведение просвещения, профилактики, диагностики, консультирование, коррекцию (развитие).

Существует много подходов к толкованию понятия «психолого-педагогическое сопровождение».

Под сопровождением, по мнению Е. И. Казаковой, понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. При этом субъект развития определяется и как развивающийся человек, и как развивающаяся система. Ситуация жизненного выбора – множественные проблемные ситуации, при разрешении которых ребенок учится определять для себя путь прогрессивного или регрессивного развития.

В работе В.И. Щеголя отмечено, что психолого-педагогическое сопровождение – это целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешного обучения и развития каждого ребенка в школьной среде [66].

М. Р. Битянова пишет, что сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуациях взаимодействия [5].

Увеличение числа детей с различными отклонениями в развитии, а также тех, кто испытывает выраженные трудности в обучении, диктует необходимость обеспечить в системе образования службы сопровождения обучающихся и воспитанников, как средства гуманизации образовательного процесса. Психолого-педагогическое сопровождение видится как в преодолении трудностей в обучении в условиях образовательной интеграции, так и в успешном развитии, воспитании, социальной адаптации, социализации, самореализации, укреплении здоровья, защите прав ребенка.

В теории сопровождения Е.И. Казаковой относительно развития детей утверждается, что в каждом конкретном случае носителем проблемы ребенка выступает как сам ребенок, так и его ближайшее окружение: педагоги, воспитатели, родители [24].

Целью психолого-педагогического сопровождения ребенка в учебно-воспитательном процессе является обеспечение развития ребенка в соответствии с нормой в соответствующем возрасте.

Задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

- предупреждение возникновения проблем развития ребенка;
- помощь (содействие) ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: учебные трудности, проблемы с выбором образовательного и профессионального маршрута, нарушения эмоционально-волевой сферы, проблем взаимоотношений со сверстниками, учителями, родителями, в освоении значимых и наиболее ценных методов познания, общения и понимания себя и других.
- психологическое обеспечение образовательных программ;
- развитие психолого-педагогической компетентности (психологической культуры) детей, родителей, педагогов.

Основными принципами сопровождения ребенка в образовательном учреждении являются:

- рекомендательный характер советов сопровождающего;

- приоритет интересов сопровождаемого («на стороне ребенка»);
- непрерывность сопровождения;
- комплексность подхода сопровождения;
- стремление к автономизации.

Системное психолого-педагогическое сопровождение осуществляется независимыми центрами и службами. Служба психолого-педагогического сопровождения – это форма практической деятельности высококвалифицированных специалистов, направленная на повышение качества образовательной работы. В помощи психологов, логопедов, врачей нуждаются все участники образовательного процесса: воспитанники, родители, педагоги, администрация.

1.2 Понятие «фонематические процессы» в литературе

Язык является средством общения людей в силу своей материальной звуковой природы. Усвоение звуковой системы речи представляет собой ту основу, на которой строится овладение языком как основным средством общения.

В научной литературе существуют противоречивые взгляды на сущность и функции речи: долгое время (примерно до 1928г.) ученые считали, что звуковая сторона речи состоит только из ряда элементов и из комбинаций. Фонетика опиралась на физиологическую природу речи, на артикуляцию. Развитие речи рассматривалось через призму развития моторики, мелких артикуляционных движений. Единственным источником развития звуковой стороны речи считалось развитие моторики. Значению восприятия речи никто не уделял внимания.

Исследованием фонематических процессов занимались такие отечественные ученые, как Л.С. Выготский, А. Н. Гвоздев, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин, и другие. Фонематическая система включает в себя фонематический слух, фонематическое

восприятие, фонематический анализ, фонематический синтез и фонематические представления.

Впервые Л.С. Выготский ввел понятия «фонема»: доказал, что единицей развития детской речи является фонема. С точки зрения этой новой фонетики, развитие детской речи происходит путем развития системы фонем, а не путем накопления отдельных звуков.

Фонема – это не просто звук, а значащий звук. Л.С. Выготский обратил внимание и на восприятие фонем. Он считал, что «всякая фонема воспринимается и воспроизводится как фонема на фоне фонем, т.е. восприятие фонемы происходит только на фоне человеческой речи». Основным законом восприятия фонем – закон восприятия звучащей стороны речи.

«Фонематические процессы» включают в себя такие понятия как:

- фонематический слух;
- фонематическое восприятие;
- фонематический анализ и синтез;
- фонематические представления;

Фонематический слух – способность к слуховому восприятию речи, фонем. Фонематический слух имеет важнейшее значение для овладения звуковой стороной языка, на его основе формируется фонематическое восприятие.

Фонематический слух имеет важнейшее значение для овладения звуковой стороной языка, на его основе формируется фонематическое восприятие.

Л.С. Выготским был введен термин «фонематический слух», который включает в себя 3 речевые операции:

- способность слышать есть данный звук в слове или нет;
- способность различать слова, в которые входят одни и те же фонемы, расположенные в разной последовательности;

– способность различать близко звучащие, но разные по значению слова.

Профессор Л.С. Волкова раскрывает понятие «фонематического слуха» как «...тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова».

Фонематическое восприятие, по мнению профессора Л.С. Волковой, это «специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова». В его основе лежит фонематический слух. Это определение охватывает и различение фонем, и фонематический анализ, синтез и представления.

На основе фонематического восприятия и анализа формируются «фонематические представления» о звуковом составе языка – это звуковые образы фонем, воспринятых человеком ранее и в данный момент не действующих на его органы чувств, то есть правильное использование звуков для различения слов (результат деятельности не одного, а двух и более анализаторов), в развитии которых существенную роль играют также память и внимание.

Несколько позже Д.Б. Элькониным был введен термин «фонематическое восприятие» – процесс восприятия на слух определенных фонем, независимо от позиционных призвуков. Физиологическая основа – сложные условно-рефлекторные связи [67].

Ученый занимался поиском наиболее эффективной методики обучения чтению и письму. Он обратил внимание, что для овладения этими навыками недостаточно одного фонематического слуха, детей необходимо специально обучать фонематическому восприятию, которое включает в себя 3 операции:

- умение определять линейную последовательность звуков в слове;
- осознание или подсчет количества звуков в слове;

– умение определять позицию звука в слове по отношению к его началу, середине или концу.

Позже Д.Б. Эльконин выделил из фонематического восприятия «фонематический анализ» – мысленный процесс разложения целого на составляющие части (предложение – слова – слоги – звуки) или мысленное выделение отдельных фонем, установление отношений части к целому, к другим частям целого и составляющим его элементам.

Именно этот ученый доказал, что прежде, чем обучать ребенка письменной речи, необходимо обучить его навыкам фонемного анализа.

При обучении как чтению, так и письму исходным процессом является звуковой анализ устной речи, то есть мысленное расчленение слова на его составляющие (звуки), установление их количества и последовательности. Перед началом письма ребёнку необходимо произвести анализ слова, а уже в ходе записывания происходит синтез, то есть мысленное сочетание звуковых элементов в единое целое.

Прочитать слово – значит синтезировать сочетания отдельных букв, отражающих порядок звуков в слове, так, чтобы они составили реальное, «живое» слово.

Таким образом, полноценный синтез возможен только на основе анализа звуковой структуры слов.

Кроме этого необходимо отметить роль Н.Х. Швачкина, который опытным путем установил последовательность освоения детьми фонематических различий. Экспериментатор добивался того, чтобы ребенок усвоил соотнесенность звукового комплекса с предметом, а затем просил показать или дать бак, мак и т.д. Таким образом, выявлялись важные закономерности восприятия фонем.

Необходимо отметить и роль Н.И. Жинкина, который выдвинул гипотезу о том, что все фонемы хранятся в человеческой памяти упорядоченным образом и образуют так называемую «фонемную

решетку» (1952г.). Эта гипотеза и сейчас подтверждается многими педагогами, психологами и лингвистами.

Под фонематическим анализом понимаются умственные действия по анализу звуковой структуры слова – разложение его на последовательный ряд звуков, подсчет их количества, классификация. Аналогично под «фонематическим синтезом» мы будем понимать умственные действия по синтезу звуковой структуры слова – слияние отдельных звуков в слоги, а слоги в слова. Процесс противоположный анализу, но они тесно взаимосвязаны и неотделимы друг от друга.

В настоящее время считается установленным, что процесс фонематического восприятия и анализа, формирование фонематических представлений происходят при совместном участии слухового и речедвигательного анализаторов.

На основе понятия «представления», данного И. М. О니щенко, как одного из психических процессов, фонематическим представлениям можно дать следующее определение – это сохранившиеся в сознании образы звуковых оболочек слов, которые образовались на основе предшествовавших им ранее восприятий этих слов.

Многие ученые, такие как А. Р. Лурия, П. К. Анохин, пытались ответить на вопрос, благодаря каким отделам центральной нервной системы, благодаря каким механизмам её функционирования, осуществляется процесс восприятия речи, в частности фонем. Эти ученые также устанавливали и развитие соответствующих структур мозга на разных возрастных этапах. Уже в 1874 году Э. Вернике было установлено, что в коре головного мозга в левом полушарии, на границе височной и теменной долей, имеется зона сенсорной речи. При её поражении человек слышит слова, но не понимает их смысла, так как в ней хранятся звуковые образы слов.

Теория и практика логопедической работы убедительно доказывают, развитые фонематические процессы – важный фактор успешного становления речевой системы в целом.

Эффективная и стойкая коррекция дефектов произношения (звукопроизношения, слоговой структуры слов) может быть возможна только при опережающем формировании фонематического восприятия.

Бесспорна взаимосвязь развития фонематического восприятия не только с фонетической, но и с лексико-грамматической стороной речи.

Нарушение фонематического восприятия приводит к тому, что ребёнок не воспринимает на слух (не дифференцирует) близкие по звучанию или сходные по артикуляции звуки речи. Его словарь не пополняется теми словами, в состав которых входят трудноразличимые звуки. Ребёнок постепенно начинает отставать от возрастной нормы.

По той же причине не формируется в нужной степени и грамматический строй. Понятно, что при недостаточности фонематического восприятия многие предлоги или безударные окончания слов для ребёнка остаются «неуловимыми».

Только при планомерной работе по развитию фонематических процессов дети воспринимают и различают окончания слов, приставки, общие суффиксы, выделяют предлоги в предложении и т.д., что так важно при формировании навыков чтения и письма.

Умение слышать каждый отдельный звук в слове, чётко отделять его от рядом стоящего, знать из каких звуков состоит слово, то есть умение анализировать звуковой состав слова, является важнейшей предпосылкой для правильного обучения грамоте.

Нарушение фонематического восприятия мешает детям овладеть в нужной степени словарным запасом и грамматическим строем, тормозит развитие связной речи.

Проявления нарушения фонематического восприятия в устной речи, при чтении, на письме.

При логопедическом обследовании дошкольников нередко выявляются дети 6-7 лет, которые при относительно сохранном произношении и правильном лексико-грамматическом строе речи имеют выраженное фонематическое недоразвитие, оно проявляется:

- в затруднениях дифференциации акустически близких звуков (например: В-ВЬ, Б-П, З-Ж и т.д.);
- неумении определить место, количество и последовательность слов в предложении, слогов и звуков в словах;
- невозможности подобрать слово с определённым количеством слогов или с определённым звуком.

При чтении наиболее типичны следующие ошибки:

- трудности слияния звуков в слоги и слова;
- взаимные замены фонетически или артикуляционно близких согласных звуков (свистящих-шипящих, твёрдых-мягких, звонких-глухих).
- побуквенное чтение (Д,О,М)
- искажение слоговой структуры слов;
- слишком медленный темп чтения;
- нарушения понимания прочитанного.

К числу типичных недостатков письма относятся:

- замены букв, указывающие на незаконченность процесса дифференцировок соответствующих звуков, близких по акустическим или артикуляционным признакам;
- пропуски гласных;
- пропуски согласных в их стечении;
- слияние слов на письме;
- раздельное написание частей одного слова;
- пропуски, перестановки слогов;
- орфографические ошибки.

Если у ребенка отмечаются хотя бы лёгкие отклонения в развитии фонематического восприятия, то обязательно будут затруднения в овладении чтением и письмом.

Необходима система поэтапного формирования фонематической стороны речи в процессе ознакомления обучающихся со звуками как в случае речевой патологии, так и при речевом развитии в пределах нижней границы речевой нормы.

Известно, что вторичные отклонения легче предупредить, чем исправить уже сформировавшиеся нарушения, поэтому фонематические процессы необходимо развивать!

В работе по различению близких по звуковому составу слов используются игры и упражнения с постепенным усложнением условий дифференциации звуков: от слов, отличающихся несколькими звуками, к словам, различающимся только одним звуком.

При развитии у детей умения дифференцировать слоги, различающиеся несколькими или одним звуком, широко используется прием повторений серий слогов с различающимися гласными и согласными звуками, с акустически далекими и близкими звуками. В упражнениях используются слоги различной структуры: открытые, закрытые, без стечения согласных и со стечением.

Логопедическая работа по дифференциации звуков осуществляется с уточнением произносительного и слухового образа различаемых звуков. Для дифференциации предлагаются гласные и согласные звуки (с постепенным переходом от акустически далеких к акустически близким), звуки в слогах, словах. Каждому звуку подбирается картинка-образ. Содержание упражнений может предусматривать дифференциацию звуков и развитие слухового внимания.

Система логопедической работы по формированию навыков фонематического анализа и синтеза учитывает онтогенетическую последовательность становления различных форм звукового анализа и

синтеза, условия выделения звука (определенное положение звука в слове, особенности произнесения звуковой серии, характер звука, количество звуков в звуковом ряду и т.д.).

В связи с указанным выше предусматривается определенная последовательность речевого материала при работе над звуковым составом слова:

- ряд гласных звуков (ау, уа, уаи, ауио и т. д.);
- слоги без стечения согласных (закрытые – он, ас, ух; открытые – ко, па, ну);
- слоги со стечением согласных (акс, кту, сло и т. д.);
- слоги без стечения согласных;
- 1. односложные (том, кум, ум, нос);
- 2. двусложные (мука, муха, пума, Маша);
- слова со стечением согласных:
- 1) двусложные слова со стечением согласных в середине слова (бочка, ласты, майка, весна);
- 2) односложные слова со стечением согласных в начале слова (стул, стоп, план);
- 3) односложные слова со стечением согласных в конце слова (фильм, торт, пуск, рост);
- 4) двусложные слова со стечением согласных в начале слова (дрова, крупа, стук);
- 5) двусложные слова со стечением согласных в начале и в середине слова (пломба, брошка, стирка);
- трехсложные слова (качели, ромашка, пастила, простынка).

Развитие навыков фонематического анализа и синтеза осуществляется постепенно: в начале работы с опорой на материализацию (использование различных вспомогательных средств – графических схем слова, звуковых линеек, фишек), на речевое проговаривание (при назывании слов), на заключительном этапе выполнение заданий

происходит на основе представлений без опоры на вспомогательные средства и проговаривание. В процессе работы по данному направлению детям предлагается выполнить следующие задания:

1. Выделить гласный, согласный звук из ряда других звуков (любым из приемов).
2. Выделить слог с определенным звуком.
3. Выделить из ряда слов слова с определенным звуком.
4. Назвать первый или последний звук в слове, определить местоположение звука в слове (начало, середина, конец) на слух и с помощью картинок.
5. Определить последовательность и количество звуков в слове (придумать слова, отобрать картинки с определенным количеством звуков).
6. Определить местоположение звука в слове по отношению к другим.

Надо учитывать и то, что чем большее количество анализаторов использует ребенок при работе с учебным материалом, тем лучше его усвоение, ведь в нашем случае у детей участвует и слуховой, и зрительный, и двигательный анализаторы. Поэтому задания следует предлагать в игровой форме, с использованием таких приемов, как придумывание слов, работа с предметными картинками, сигнальными флажками, символами, звуковыми линейками, спец. книгами, опусканием звуков, слогов и восстановление их детьми с опорой и без на предметные картинки, работа с фишками, карточками и т.д. В результате такой коррекционной последовательно спланированной работы, дети не только научаются видеть буквы, слышать звуки родного языка, но и смогут в дальнейшем применить полученные знания и умения, осуществлять самоконтроль и самооценку своей работы в школе.

На современном этапе большое значение и актуальность приобретает изучение ребенка в системе его отношений со сверстниками в группе

детского сада, так как дошкольный возраст особо ответственный период в воспитании. Он является возрастом первоначального становления личности ребенка. В это время в общении ребенка со сверстниками возникают довольно сложные взаимоотношения, существенным образом влияющие на развитие его личности.

Общение – необходимое условие психического развития ребенка. Потребность в общении рано становится его основной социальной потребностью. Общение со сверстниками играет важнейшую роль в жизни дошкольника. Оно является условием формирования общественных качеств личности ребенка, проявление и развитие начал коллективных взаимоотношений детей.

Изучение трудностей в общении со сверстниками на самых первых этапах становления личности представляется актуальным и важным, прежде всего потому, что конфликт в отношениях ребенка со сверстниками может выступить в качестве серьезной угрозы для личностного развития. Появившиеся у ребенка отрицательные качества, в связи с особенностью дошкольного возраста, определяющие все дальнейшее формирование личности, могут обнаружиться и в новом школьном коллективе, и даже в последующей деятельности, препятствуя развитию полноценных отношений с окружающими людьми.

Необходимость ранней диагностики и коррекции трудностей в общении со сверстниками вызвана тем существенным обстоятельством, что в каждой группе любого детского сада есть дети, отношения которых со сверстниками значительно искажены, и само их неблагополучие в группе имеет устойчивый, протяженный во времени характер.

Проблема общения дошкольников, несмотря на то, что мало исследована в литературе, очень актуальна. Дети постоянно меняются, как меняется и сама жизнь. Они больше умеют, знают, чем, например 20 лет назад. Изменяется и их отношение к окружающему миру, взрослым, сверстникам. С появлением компьютера в жизни детей они меньше

внимания стали уделять общению. Разработка данной проблемы невозможна без анализа теоретических подходов к раскрытию ее отдельных сторон. Научные исследования, проводимые в данном контексте, ведутся по комплексу направлений.

Основные лингвистические аспекты проблемы отражены в трудах Ж.В. Антиповой, Л.С. Выготского, А.Н. Гвоздева, А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейна, Ф.А. Сохина, Т.Е. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Д.Б. Эльконина и др. В монографии А.Н. Гвоздева, в работах А.А. Леонтьева, Н.Х. Швачкина, Д.Б. Эльконина подробно описано становление речи детей, начиная с самого раннего детства.

На важность формирования умения общаться, в дошкольном возрасте в особенности, указывают многочисленные исследования (Е.В. Бондаревская, Т.А. Репина, Е.О. Смирнова).

Влияние нарушений речевой функции на развитие процесса коммуникации у ребенка рассматривается в работах Л.Г. Галигузовой, И.В. Дубровиной, А.Г. Рузской, Е.О. Смирновой и др.

Согласно М.Р. Львову, речь – это вербальное, языковое общение с помощью языковых единиц и часто при поддержке невербальных средств. Исходя из данного определения, мы рассматривали речь как процесс использования языка в целях общения. Речь имеет полифункциональный характер, то есть выступает в различных деятельности. Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев выделяли три основных функции: коммуникативную, индикативную и интеллектуальную, или сигнификативную.

Одна из основных функций речи – коммуникативная, или функция общения, представляет собой обмен информацией, как между людьми, так и внутреннюю речь человека, как бы диалог с самим собой.

Речь является средством приобретения знаний, развития всех психических функций, самовыражения и других, основным средством общения.

Уровень развития речи существенно влияет на успешность дальнейшего обучения.

Рассматривая общение как деятельность, необходимо отметить, что под общением понимают многоплановый процесс развития контактов между людьми, обусловленный потребностями в совместной деятельности. Понятия «общение» и «коммуникация» рассматриваются нами как идентичные. Исходя из этого, под коммуникативными умениями дошкольников мы понимаем освоенные детьми способы выполнения коммуникативных действий, зависящих от сформированности его коммуникативных мотивов, потребностей, ценностных ориентации, знаний, навыков и определяющие готовность ребенка к общению.

Нарушения речевой функции не могут не сказаться отрицательно на развитии процесса коммуникации у ребенка. Недоразвитие речевых средств снижает уровень общения, способствует возникновению психологических особенностей, порождает специфические черты общего и речевого поведения, приводит к снижению активности в общении. По мнению А.Я. Анцупова и А.И. Шипилова, трудности в общении – коммуникативные и психологические барьеры, возникающие в процессе различных видов общения. Трудности общения возникают без предварительных намерений, протекают внешне бесконфликтно, однако сопровождаются внутренним напряжением, неудовлетворенностью общением, отрицательными эмоциями.

А.А. Рояк выделяет следующие характерные трудности в общении у детей:

- ребенок стремится к сверстнику, но его не принимают в игру;
- ребенок стремится к сверстникам, и они играют с ним, но их общение носит формальный характер;
- ребенок уходит от сверстников, но они настроены к нему дружелюбно;
- ребенок уходит от сверстников, и они избегают контакта с ним.

Все эти трудности автор объясняет нарушением одного или всех следующих условий «полноценного общения»:

- наличие взаимных симпатий;
- наличие интереса к деятельности сверстника, стремление играть вместе;
- наличие сопереживания;
- наличие способности «приспосабливаться» друг к другу;
- наличие необходимого уровня игровых умений и навыков.

Таким образом, оперируя понятиями «уровень развития речи», «уровень коммуникативных умений» и «трудности в общении» обнаруживается взаимосвязь, выраженная в следующем: уровень развития речи зависит от уровня коммуникативных умений, включающих три стороны общения: перцептивную, коммуникативную и интерактивную. В соответствии с этим, ребенок дошкольного возраста может испытывать трудности в умении воспринимать партнеров по общению, умении обмениваться информацией и умении взаимодействовать с другими людьми.

Первыми, кто передает ребенку опыт в непосредственном общении, становятся близкие взрослые. В семье ребенок получает первый опыт эмоционального общения и первые наглядно-действенные представления о том, как «можно» и как «нельзя» вести себя с окружающими.

Пока дошкольник воспитывается только в условиях семьи, ограниченность его способов общения может выглядеть не очень проблематично. Трудности со всей очевидностью обнаруживаются, когда ребенок начинает посещать детский сад. Здесь необходимо взаимодействовать со сверстниками, и они чаще всего не спешат на помощь, а наоборот, действуют, исходя из собственных интересов. Причин возникновения проблем в общении у детей дошкольного возраста может быть несколько. Это и высокая тревожность, слабая социальная рефлексия, неудовлетворенная потребность в общении, низкий социальный статус

ребёнка, недостаточное развитие эмоциональной сферы, различные формы детской нервозности (невропатии, страхи).

Оказывать таким детям необходимо как можно раньше планомерно и целенаправленно вести работу по формированию у них коммуникативных навыков, совместная с педагогом деятельность по формированию навыков общения, не только обогатит опыт детей, но и способна смягчить и даже полностью устранить отмеченные выше проблемы. Что в свою очередь окажет благоприятное влияние на формирование желаемой модели детского поведения.

Таким образом, исследования, проводимые с первой половины XX века, заложили фундамент для дальнейшего изучения особенностей формирования фонематических процессов и создания методик по их развитию в настоящее время.

1.3 Формирование фонематических процессов у детей в онтогенезе

В работах энциклопедистов-просветителей Западной Европы и России XVII-XIX веков отражаются в отдельности своеобразные представления о ряде вопросов, касающихся речевого развития детей. Развитие научно-обоснованного подхода к проблеме воспитания правильной речи у детей подготовило основательный и прочный фундамент для дальнейшего изучения отклонений в развитии речи и поиска путей их предупреждения и устранения.

Так, Я.А. Коменский считал, что начало развития речи у детей может проявляться с 6 месяцев, но обычно это происходит в конце первого года. В это время в детском языке формируются отдельные звуки, слоги, что на следующий год обыкновенно проявляется полнее. При этом педагог обращал внимание на то, что развитие речи у детей происходит крайне неравномерно. Данное наблюдение позволило ему сделать вывод о необходимости обучения детей с первого-второго года их жизни.

И. Г. Песталоцци прослеживал определенные закономерности в последовательном овладении речью [43].

Крик ребенка – это первое проявление его способности к речи. За криком следуют звуки, еще не имеющие никакой связи с членораздельной речью. Лишь много месяцев спустя эти звуки постепенно начинают походить на гласные и согласные, приближенные к звучанию некоторых слогов и слов, которые часто слышит ребенок. Этот период И.Г. Песталоцци считал подготовительной ступенью для реального формирования способности к речи. Он придавал большое значение в развитии детской речи развитому слуховому восприятию и окружающей речевой среде.

Педагог настоятельно рекомендовал развивать у ребенка слуховое восприятие, речевой слух в тесной связи с развитием его речи. Знакомство ребенка со звуками должно быть завершено еще до того, как у него разовьется способность их произносить.

К. Д. Ушинский считал, что работа по усвоению ребенком родного языка должна начинаться как можно раньше из-за своей первостепенной важности для всего развития человека. Причиной недостатков детской речи педагог называл слабое развитие внимания у ребенка [54].

Педагоги, занимающиеся исправлениями недостатков произношения звуков, считали основными причинами нарушения звукопроизношения недостаточное упражнение и дурное воспитание, а также органические нарушения. Например, такой точки зрения придерживался А. Куссмауль.

Но в начале 20 века была оценена роль фонематического восприятия в овладении речью.

А.Н. Гвоздев в своих работах показал роль фонематического восприятия для полноценного усвоения звуковой стороны речи. Он отмечал, что общий ход усвоения звуковой стороны речи определяется совместным действием слуховой и моторной сфер. Слуховая сфера является ведущей: различение разнообразных фонематических элементов,

их точные слуховые представления становятся регулятором для выработки их в произношении ребенка. В то же время, для появления в речи звуковых элементов необходимы артикуляционные навыки, которые вырабатываются позднее [9].

А.Н. Гвоздевым выделяются такие этапы формирования у ребенка грамматического строя русского языка, как:

1) период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются всегда в неизменном виде (1,3-1,10);

2) период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения (1,10-3);

3) период усвоения морфологической системы русского языка, характеризующийся усвоением типов склонений и спряжений (3-7).

Обобщая результаты исследований Н.А. Рыбникова и А.Н. Гвоздева, М.М. Кольцова представляет следующую последовательность в развитии языка ребенка: 9,5 мес. – 1 год 6 мес. Слова: ма-ма, па-па, ба-ба, дя-дя, тетя, ам-ам (есть) и т.д. Звукоподражательные слова: ав-ав (собака), тик-так (часы), му-му (корова), и т.п. Все существительные, употребляемые в именительном падеже в единственном числе. 1 год 6 мес. – 1 год 8 мес. Попытка связать два слова во фразу («мама, дай»). Усиливается повелительное наклонение глаголов («идииди!», «дай-дай!» и т.п.), поскольку оно выражает желание ребенка и имеет для него важное значение. 1 год 8 мес. – 1 год 10 мес. Появляются формы множественного числа (так как разница между одним предметом и несколькими очень наглядна). 1 год 10 мес. – 2 года Словарь доходит до 300 слов. Имена существительные составляют приблизительно 63%, глаголы – 23%, другие части речи – 14%. Союзов нет. От 1 года 6 мес. до 2 лет – первый период вопросов «Что это?». Появляются те грамматические формы, которые помогают ребенку ориентироваться в отношении к предметам и пространству (падежи), во времени (глагольные времена). Сначала

появляется винительный падеж, затем родительный, дательный, творительный и предложный.

А.Н. Леонтьев описывает 4 этапа в становлении речи детей:

- подготовительный – до 1 года;
- преддошкольный этап первоначального овладения языком – от 1 года до 3 лет;
- дошкольный – от 3 до 7 лет;
- школьный – от 7 до 17 лет.

Первый этап – подготовительный (с момента рождения ребенка до 1 года). Этот этап является пропедевтическим по отношению к овладению речью. С момента рождения у ребенка появляются голосовые реакции – крик и плач, которые способствуют развитию тонких и разнообразных движений 3 отделов речевого аппарата: дыхательного, голосового и артикуляционного.

Через 2 недели можно уже заметить, что ребенок начинает реагировать на голос говорящего: перестает плакать, прислушивается, когда к нему обращаются.

К концу 1-го месяца его уже можно успокоить мелодичной песней (колыбельной). Далее он начинает поворачивать голову в сторону говорящего или следить за ним глазами. Вскоре ребенок уже реагирует на интонацию: на ласковую – оживляется, на резкую – плачет.

Около 2-го месяца появляется гуление, и к началу 3-го – лепет (агу-угу, тя-тя, ба-ба и т.п.). Лепет – это сочетание звуков, неопределенно артикулируемых.

С 5-го месяца ребенок видит у окружающих артикуляционные движения губ и пытается подражать. Многократное повторение какого-то определенного движения ведет к закреплению двигательного навыка. С 6 месяцев ребенок путем подражания произносит отдельные слоги (ма-ма-ма, ба-ба-ба, тя-тя-тя, па-па-па и др.), которые могут характеризоваться как простые звуковые комплексы.

Во 2-м полугодии жизни малыш воспринимает определенные звукосочетания и связывает их с предметами или действиями (тик-так, дай-дай, бух). Но в это время он еще не реагирует на весь комплекс воздействия: ситуацию, интонацию и слова. Звуковые комплексы имеют более четкую соотнесенность с реальными предметами и действиями.

Период гуления (2-6 мес) у детей совпадает с активизацией их общей моторики. У ребенка появляются ощупывающие движения, он оказывается в состоянии отводить большой палец, направлять руки к объекту и осуществлять его произвольный захват под контролем зрения. В это же время формируется «комплекс оживления». Входящие в его состав двигательные и голосовые реакции становятся активной формой общения ребенка со взрослым. В состоянии эмоционального возбуждения поток тактильно-кинестетических раздражений от сокращающихся мышц поступает в центральную нервную систему на определенный интервал времени раньше, чем соответствующие аутослуховые и аутозрительные раздражения, что и закладывает тот базальный компонент 2-й сигнальной системы речи, о котором говорил И.П. Павлов. Ребенок правильно слышит и начинает подражательно воспроизводить те звуковые комплексы из внешней среды, кинестетические эквиваленты которых у него сформированы.

В возрасте 7-9 месяцев ребенок начинает повторять за взрослым все более и более разнообразные сочетания звуков.

С 10-11 месяцев появляются реакции на собственно слова (уже независимо от ситуации и интонации говорящего). Накопленные звуковые комплексы имеют четкое соотношение с реальными предметами и действиями. С точки зрения развития артикуляции этот этап характеризуется появлением смычек артикуляционного аппарата. В возрасте от 9 до 18 месяцев (период, по определению Е.Н. Винарской) происходит интенсивное формирование артикуляционной моторики и тонких дифференцированных движений рук.

Таким образом, доречевой период является подготовительным по отношению к собственно речевой деятельности. Ребенок практикуется в артикуляции отдельных звуков, слогов и слоговых комбинаций, происходит координация слуховых и речедвигательных образов, отрабатываются интонационные структуры родного языка, формируются предпосылки для развития фонематического слуха, без которого невозможно произнесение самого простого слова. Развитие фонетической стороны речи тесно связано с развитием двигательной сферы и совершенствованием работы периферического речевого аппарата.

Второй этап – преддошкольный (от 1 года до 3 лет). С появлением первых слов заканчивается подготовительный этап и начинается этап становления активной речи. В это время у ребенка появляется особое внимание к артикуляции окружающих. Он очень много и охотно повторяет за говорящим и сам произносит слова. При этом допустимо, если ребенок путает звуки, переставляет их местами, искажает, пропускает.

Первые слова ребенка носят обобщенно-смысловой недифференцированный характер: одним и тем же словом или звукосочетанием он может обозначать и предмет, и просьбу, и эмоции. Например, слово «чай» может означать в разные моменты «вот чай», «дай чай», «горячий чай».

Понятийная нагрузка привязана к ситуации, в которой или по поводу которой происходит его общение со взрослым. Это так называемая ситуационная речь, которую ребенок сопровождает жестами, мимикой. Жестовое и мимическое сопровождение речи имеет огромное значение в полноценном речевом развитии ребенка. Полноценное жестовое и мимическое сопровождение высказывания свидетельствует об адекватном функционировании эмоционального компонента психоречевого развития.

С 18 месяцев слово приобретает обобщенный характер. Появляется возможность понимания объяснения взрослого, усвоения знаний, накопления новых слов.

На протяжении 2-го и 3-го года жизни у ребенка происходит значительное пополнение словарного запаса.

Приведем наиболее распространенные данные о бурном развитии словарного запаса детей в преддошкольном периоде: к 1 году 6 месяцам - 10-15 слов; к концу 2-го года - 300 слов (за 6 мес около 300 слов!); к 3 годам - около 1000 слов (т. е. за 1 год около 700 слов!). В это же время происходит акцентуация на значение произносимых слов. К началу 3-го года жизни у ребенка начинает формироваться грамматический строй речи. Сначала ребенок выражает свои желания, просьбы 1 словом, потом - примитивными фразами без согласования, далее постепенно появляются элементы согласования и соподчинения слов в предложении. На данном этапе важным является накопление глагольного словаря и согласования в рамках глагольного управления: «Я хочу (что делать?) гулять», «Я хочу (что?) машинку».

К 2 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. Важно, чтобы ребенок понимал сложные высказывания, например: «Сегодня хорошая погода, мы пойдем гулять, позови папу».

Третий этап - дошкольный (от 3 до 7 лет). На дошкольном этапе у большинства детей еще отмечается неправильное звукопроизношение. Можно обнаружить дефекты произношения 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. В этот период продолжается

быстрое увеличение словарного запаса. Активный словарь ребенка к 4-6 годам достигает 3000-4000 слов. Значения слов еще больше уточняются и во многом обогащаются. В этот период дети допускают так называемые «правильные» ошибки (вспомним «А лъзя ли здесь пройти?» из знаменитой книги К.И. Чуковского «От двух до пяти»). Такое явление свидетельствует о сформированной лингвистической компетенции ребенка и его готовности к самостоятельному языковому развитию.

Дети 4-го года жизни пользуются в речи простыми и сложными предложениями. Наиболее распространенная форма высказываний в 4 года – простое распространенное предложение, например: «Мама купила в магазине сок и конфеты».

На 5-м году жизни дети уже относительно свободно используют сложносочиненные и сложноподчиненные предложения: «Потом, когда мы с мамой пойдем в магазин, она мне купит сок и конфеты». 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. Контекстная речь появляется сначала при пересказе ребенком сказок, рассказов, затем при описании каких-нибудь событий из его личного опыта, его собственных переживаний, впечатлений. Артикуляционное развитие характеризуется появлением возможности подъема кончика языка вверх и напряжения спинки языка (после 3 лет).

Позже (к 5 годам) появляется возможность вибрации кончика языка.

Четвертый этап – школьный (от 7 до 17 лет). Главная особенность развития речи у детей на данном этапе по сравнению с предыдущим – это ее сознательное усвоение. Дети овладевают звуковым анализом, овладевают грамматическими правилами построения высказываний. Продолжается изучение родного языка. Ведущая роль при этом

принадлежит новому виду речи – письму. Разумеется, указанные этапы не могут иметь строгих, четких границ. Каждый из них плавно переходит в последующий и может варьировать в рамках индивидуального спектра развития. Необходимо отметить, что развитие речевой функции – афферентно-эфферентный процесс, протекающий при активном участии речевого общения ребенка, особенно общения с «говорящей» матерью. Известны примеры детей-маугли, которых воспитывали животные. У них вследствие депривации речевой среды в ранние критические периоды формирования речи после возвращения в человеческое общество не сформировалась полноценная речь. Этот факт показывает, насколько важна окружающая языковая среда в процессе развития речи и мышления.

Н.Х. Швачкин изучив развитие фонематического восприятия в онтогенезе, выделил основные закономерности его развития. Он назвал процессы, которые лежат в основе развития фонематического восприятия, и основные этапы (периоды) его формирования [65].

М.Е. Хватцев, рассматривая этиологию нарушений речи, выделял первыми среди пяти психических причин нарушения произношения:

1. Недостаточность в фонематическом анализе слова (в сравнении, в сопоставлении с другими звуками в связи с их смысловым значением)
2. Вторичные нарушения слуха на почве первичных моторных поражений.
3. Плохое слуховое внимание в отношении речи окружающих и своей собственной [63].

М. Зеeman среди принципов лечебных упражнений для устранения нарушений звукопроизношения выделил принцип применения слухового контроля. Он подчеркивал, что обучение новым звукам или исправление неправильных звуков основано, главным образом, на тренировке фонематического слуха, т.к. ребенок обычно не осознает свое неправильное произношение. М. Зеeman призывал стремиться к тому,

чтобы ребенок правильно слышал вновь образованные звуки и затем научился сам отличать правильное произношение от неправильного.

Г.В. Чиркина отметила, что одно исправление дефекта произношения без целенаправленной работы над слуховым восприятием недостаточно, т.к. не восполняет пробелов в фонематическом развитии детей. Но это не снимет важности коррекции произношения, а, напротив, делает ее особенно необходимой, т.к. ребенок правильнее различает те звуки, которые произносит [64].

Г.А. Каше разработала программу по устранению недостатков произношения у дошкольников, в которой логопедическая работа включала развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа. Вся работа строилась в определенной последовательности, с учетом закономерностей формирования фонематических процессов и возрастных особенностей детей [29].

Т.Б. Филичева и Н.А. Чевелева не только выделили недоразвитие фонематического восприятия как одну из причин появления дефектов звукопроизношения, но и предложили последовательность работы по формированию фонематического восприятия, начиная ее с работы по развитию слухового восприятия (узнавание неречевых звуков), речевого слуха (различение одинаковых слов, фраз, звукокомплексов, звуков по высоте, силе и тембру голоса). Работа по развитию фонематического восприятия идет от различения слов, близких по звуковому составу, к дифференциации слогов, а затем к дифференциации фонем. Только после этого предусматривается работа по развитию навыков элементарного звукового анализа. Параллельно авторы предложили проводить работу по развитию слухового внимания и слуховой памяти [59].

Б.М. Гриншпун обобщил имеющийся материал о роли фонематического восприятия в формировании произносительной стороны речи. Он пришел к выводу, что в логопедии, как педагогической отрасли знаний, важным является выделение таких признаков нарушения, которые

существенны для самого логопедического воздействия, т.е. учет того, каким является дефект, фонематическим или фонетическим.

Б.М. Гриншпун предложил проводить работу над формированием восприятия звуков речи с учетом характера дефекта и разработал положения, с учетом которых строится логопедическая работа по развитию фонематического восприятия в настоящее время [12].

Основой для развития фонематического восприятия является нормальное развитие слухового восприятия: уже в 1-2 месяца отмечаются ориентировочные реакции на слуховой раздражитель (звучание погремушки, голос матери, мелодия); в 2-3 месяца – ориентировочно-поисковые реакции; в 3-4 месяца ребёнок находит источник звука, различает голоса близких, различает строгую и ласковую интонации, спокойную и плясовую мелодии, по-разному реагирует на своё и чужое имя, начинает формироваться избирательное внимание к речи окружающих.

Интонация играет ведущую семантическую роль в понимании и выражении ребёнка во вторую четверть первого года его жизни.

Н.Х. Швачкин подчёркивает, что возникновение сенсомоторных связей, относящихся к четвёртому месяцу жизни ребёнка, является важнейшей предпосылкой речи вообще и звуков речи в частности. В 6-7 месяцев развивается способность не просто слышать звуки, но и воспринимать звучащую речь. На шестом месяце особую семантическую функцию получает ритм. На 7-8 месяце ребёнок понимает многие слова, узнаёт названия некоторых предметов, которые ему показывают. В конце первого года жизни вслед за интонацией и ритмом семантическую значимость начинает получать звуковой рисунок слова. Этот этап развития детской речи автор назвал дофонемным [65].

Под воздействием изменения семантики происходит переход к фонематическому восприятию речи, связанный с коренной перестройкой и артикуляции и речевого слуха ребёнка. Начатки этого перехода

отмечаются в начале второго года жизни. Речь второго периода Н.Х. Швачкин назвал фонемной. Фонематическое становление речи ребёнка существенно зависит от психологических особенностей фонем:

1. Обобщённость фонемы.

Фонема возникает в связи со становлением слова. Фонема включает в себя ряд фонетических представлений и, конкретизируясь в процессе речи, является представлением, образом.

2. Различительная функция фонемы.

Фонема-звук, различающий значения слов. Психологическая особенность различения значений с особой чёткостью обнаруживается в момент образования фонемы. Возникновение фонем связано с развитием способности различения значения; она рождается в процессе развития этой способности, является своеобразным вестником этого явления.

3. Константность фонемы.

Благодаря ей, мы разное «к» в словах «кот», «кат» воспринимаем как одинаковое «к».

4. Произвольность или преднамеренность фонемы.

Фонема-звук, произвольно или преднамеренно произносимый. Произвольность фонемы чётко выявляется в момент её возникновения. В период дофонемной речи ребёнок произносит звуки произвольно, они сопровождают артикуляцию.

Н.Х. Швачкин составил общую схему фонематического развития. На первой стадии ребенок овладевает различением гласных:

– А в отличие от других гласных

– противопоставление по ряду И-У, Э-О, И-О, Э-У

– противопоставление гласных среднего и верхнего подъема И-Э, У-О.

На второй стадии учится определять наличие или отсутствие согласных в слове, затем овладевает умением различать согласные:

– различение сонорных-шумных,

- различение твердых-мягких,
- различение сонорных между собой,
- различение губных и язычных,
- различение взрывных и щелевых,
- различение переднеязычных и заднеязычных,
- различение глухих и звонких согласных,
- различение шипящих и свистящих,
- различение плавных и йот.

На основе данных Р.Е. Левиной можно выделить несколько этапов усвоения фонематической системы языка в онтогенезе.

1. Дофонематический (доязыковой) этап.

От рождения до шести месяцев.

Отсутствует дифференциация звуков речи на слух. Слово воспринимается глобально и опознается по общему звуковому «облику» с опорой на просодические особенности (интонационно-ритмические характеристики). Понимание речи не развито.

2. Фонематический (языковой) этап.

– Начальный этап.

– От шести месяцев до двух лет.

Дифференцируются контрастные фонемы. Активно развивается понимание. Критика к своей и чужой речи снижена. Правильное и неправильное произношение не различаются. Звуко-произносительная сторона речи искажена.

– От двух до четырех лет.

На протяжении от двух до трех лет совершенствуются реакции ребенка на неречевые и речевые звуки. Различает звуки в соответствии с их фонематическими признаками. Сенсорные эталоны фонематического восприятия еще не стабильны. Замечет различие между правильным и неправильным произношением. Звукопроизношение несовершенно.

– К возрасту четырех лет.

В норме фонематическое восприятие и представления сформированы. Формируется критика к собственной речи. Ребенок различает на слух все фонемы языка. Правильно произносятся большинство фонем.

– К пяти годам.

Завершается процесс спонтанного фонематического развития. Сформированы дифференцированные образы слов и отдельных звуков. Ребенок не только слышит, но и правильно произносит все звуки родного языка.

– Заключительный этап.

К шести-семи годам наступает осознание звуковой стороны слова [9].

Опираясь на данные А.И. Гвоздева, Н.Х. Швачкина, Р.Е. Левиной и других исследователей детской речи, можно констатировать, что к четырехлетнему возрасту формирование фонематического восприятия ребёнка с нормальным интеллектом в основном заканчивается, что в этом возрасте он различает на слух все фонематические тонкости речи окружающих его взрослых.

Осознание различительной функции фонем начинается в дошкольном возрасте. Это проявляется у ребёнка в намеренных упражнениях в усвоении звуков, в стремлении исправить ошибки в произношении других.

В возрасте 5-6 лет у детей уже довольно высокий уровень фонематического развития; они правильно произносят звуки родного языка. У них формируются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков. Всё это составляет основу для овладения звуковым анализом и синтезом.

От развития фонематического восприятия зависит формирование всей фонематической системы ребёнка, а в дальнейшем и процесс овладения устной и письменной речью.

Значимость этой проблемы требует постоянной корректировки методик формирования фонематического восприятия у детей.

Формирование речевой функции в онтогенезе происходит по определённым закономерностям, определяющим последовательное и взаимосвязанное развитие всех сторон речевой системы (фонетической стороны, лексического запаса и грамматического строя).

В своем развитии речевая функция проходит ряд физиологических этапов, а в законченном сформированном виде является физиологическим стереотипом, сложной уравновешенной системой связей, которые возникают и укрепляются в ходе развития организма в результате его взаимодействия с окружающей средой.

Относительно онтогенеза эту мысль в основном развивали Л.С. Выготский, А.Е. Лурия, подчеркивая, что развитие речи идет от диффузности и дифферентности по всем компонентам (словарь, грамматический строй, фонетика) и социально обусловлено.

Проблемой развития фонематических функций в онтогенезе занимались такие исследователи как В.К. Орфинская, Н.Х. Швачкин, Р.Е. Левина, В.И. Бельтюков и другие.

В.К. Орфинская, Н.Х. Швачкин, Р.Е. Левина, Д.Б. Эльконин, Л.Е. Журова, Е.Н. Винарская, В.И. Бельтюков, А.Н. Гвоздев, выделяют разное количество этапов в становлении детской речи, по-разному называют их, указывают различные возрастные границы каждого этапа. Но, необходимо сказать, что это деление на периоды условно и вводится только для удобства изучения путей развития детской речи.

Так, например, Е.Н. Винарская выделяет два уровня восприятия речи. Первый уровень – фонетический (сенсомоторный) – различение звуков речи на слух и превращение их в артикуляторные образы на основе

сохранности акустического и кинестетического анализа. Этот уровень обеспечивает полноценность импрессивной и экспрессивной речи.

Второй уровень – фонологический (языковой) фонемное распознавание речи, установление последовательности звуков и их количества.

Такого же мнения придерживается Н.Х. Швачкин. По Н.Х. Швачкину, речь, которую слышит ребенок, представляет собой чрезвычайно сложный по своему звуковому составу, текучий и изменчивый процесс. Перед ребенком стоит сложнейшая задача – выделить из всего звукового многообразия живой речи те звуковые отношения, которые играют в языке роль смыслоразличителей.

Ребенок должен проделать весьма сложную операцию не только выделения, но и обобщения произносительных слуховых признаков звуков речи. Основой обобщения может быть только семантика самого языка. Благодаря тому, что общение ребенка опосредствовано словом, он, постепенно овладевая значением слова, начинает обобщать звуки, образуя слово. Через слово ребенок переходит к фонематическому восприятию речи.

Таким образом, Н.Х. Швачкин выделил два периода в развитии детской речи. Речь первого периода – дофонемная, просодическая речь, речь второго периода – фонемная. Автор определил, что последовательность различения звуков речи идет от различения контрастных к различению все более близких звуков. Вначале формируется различение гласных, затем согласных

Недоразвитие речедвигательного анализатора затормаживает деятельность речеслухового. Ребенок вначале различает твердые и мягкие согласные, которые артикулируются, а затем те, которые позднее появляются в речи. После этого ребенок усваивает дифференциацию внутри групп согласных от сонорных к шумным. В дальнейшем развитии фонематического восприятия начинают различаться звуки разные по

способу образования, прежде всего взрывные и фрикативные. Взрывные согласные различаются и артикулируются раньше, так как наличие смычки способствует усилению кинестетических ощущений в процессе артикулирования этих звуков. Затем появляются различие передне- и заднеязычных звуков. Затруднение дифференциации этих согласных объясняется неточностью кинестетических ощущений положения языка в ротовой полости.

На следующей стадии фонематического восприятия ребенком усваивается дифференциация глухих и звонких согласных. Вначале происходит их акустическое различие, на основе чего возникает произносительная дифференциация, которая способствует совершенствованию акустической дифференциации. На этом этапе также большая роль отводится взаимодействию речеслухового и речедвигательного анализаторов.

Другой известный ученый – В.И. Бельтюков – также подробно изучал становление фонематических функций в онтогенезе речи. Так, например, он подробно изучил сложность взаимодействия речедвигательного и слухового анализаторов в процессе формирования фонематического слуха и объяснил ее своеобразием чисто моторных трудностей, с которыми сопряжены овладение артикуляцией тех или иных фонем и их дифференцировки в произношении.

В.И. Бельтюков экспериментально доказал, что к концу второго года жизни фонематический слух нормально развивающегося ребенка оказывается уже сформировавшимся.

В.И. Бельтюков указывает, что после стадии лепета раньше всего в детских словах происходит различие сонорных и шумных согласных (мама-папа, тетя-дядя). Он пишет: «Прежде всего, в детской речи дифференцируются звуки, в основе различения которых лежит противопоставление надставных труб: ротовой и носовой» [2].

Р.Е. Левина отмечает, что раньше всего устанавливается различие фонем, наиболее легких по звучанию, постепенно распространяясь на акустически более близкие звуки. Постепенно ребенок овладевает фонемами, мало отличающимися одна от другой своими акустическими свойствами (звонкие-глухие, шипящие, свистящие, р и л и т.д.). Путь фонетического развития речи завершается только тогда, когда все фонемы данного языка оказываются усвоенными.

Р.Е. Левина выделяла следующие стадии формирования фонематического восприятия:

1 стадия. Полное отсутствие дифференциации звуков окружающей речи характеризует дофонематическую стадию развития языкового сознания и сопровождается полным отсутствием понимания речи и активных речевых возможностей ребенка.

2 стадия. Далее можно говорить о начальных этапах переработки фонем, которая характеризуется различием акустически более далеких фонем и недифференцированностью близких.

3 стадия. Этот этап можно охарактеризовать тем, что в восприятии окружающей речи произошли дальнейшие сдвиги. Ребенок начинает слышать звуки в соответствии с теми фонематическими признаками, какие имеются в речи других.

4 стадия. В четвертой фазе новые образы восприятия получают преобладание в языковом фоне. На этой стадии активная речь ребенка достигает почти полной правильности, которая носит еще нестойкий характер.

5 стадия. Пятая стадия знаменуется завершением процесса фонематического развития. Ребенок слышит и говорит правильно.

Таким образом, овладение звуковой речью по Р.Е. Левиной происходит на основе акустического различения фонем и установления тех фонематических отношений, которые формируются в процессе овладения речью. Фонематический анализ является более сложной функцией

фонематической системы. Фонематический анализ включает в себя выделение звуков на фоне слова, сопоставление слов по выделенным звукам, определение количественного и последовательного звукового состава слова.

При фонематическом анализе не только узнаются и различаются слова, но и обращается внимание на звуковой состав слова. Д.Б. Эльконин.

Так развитие всех фонематических функций в процессе онтогенеза проходит определенные стадии своего развития. Поступление ребёнка в школу важный этап в жизни, который меняет социальную ситуацию его развития.

К обучению в 1-ом классе ребёнка необходимо готовить. Важно, чтобы дети 7-летнего возраста владели, прежде всего, грамотной фразой, развёрнутой речью, объёмом знаний, умений, навыков, определённых программой подготовительной группы дошкольных учреждений общего типа. Детский сад является первой ступенью в системе образования и выполняет важную функцию в подготовке детей к школе. Ведущие учёные (Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Г.Е. Чиркина, И.К. Колпоковская, А.В. Ястебова и др.) доказали, что существует прямая зависимость между уровнем речевого развития ребёнка и его возможностями овладения грамотой. Одной из основных задач педагогической работы с детьми, испытывающими трудности в обучении грамоте, является формирование у них психологической готовности, достаточного уровня общего развития и умственных способностей.

Исследования ряда психологов, педагогов, лингвистов (Д.Б. Эльконина, А.Р. Лурия, Д.Н. Богоявленского, Ф.А. Сохина, А.Г. Тамбовцевой, Г.А. Тумаковой и др.) подтверждают, что элементарное осознание фонетических особенностей звучащего слова влияет и на общеречевое развитие ребёнка на усвоение грамматического строя, словаря, артикуляции и дикции. И будет лучше для ребёнка с речевыми нарушениями прийти в школу не только с фонетически чистой речью,

грамматически правильной, лексически развёрнутой, но и умеющим читать. Навык чтения формируется у ребёнка только после овладения слиянием звуков речи в слоги и слова.

По мнению известного психолога Д.Б. Эльконина, «чтение есть воссоздание звуковой формы слова по его графической (буквенной модели)». К.Д. Ушинский отмечал, что «сознательно читать и писать может только тот, кто понял звуко-слоговое строение слова». То есть мы хотим, чтобы ребёнок усвоил письменную речь (чтение и письмо) быстро, легко, а также избежал многих ошибок, следует обучить его звуковому анализу и синтезу. В свою очередь звуковой анализ и синтез должны базироваться на устойчивом фонематическом восприятии каждого звука родного языка.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

На основе анализа теоретических источников можно сделать следующие выводы. В логопедической науке фонетико-фонематическая сторона речи раскрывается как базовое звено речевой деятельности. Она включает способность выделения и различения фонем родного языка, определения 28 звукового состава слова, физиологическая основа которой, сложные условно рефлекторные связи.

Фонематический слух – это способность воспринимать звуки языка как семантические сущности, что необходимо для понимания смысла сказанного. Фонематический слух выполняет операции распознавания и узнавания фонем, которые образуют звуковую оболочку слова. Формирование фонемного слуха определяет качественное развитие лингвистической, познавательной, эмоциональной и личной сфер ребенка и обеспечивает успешность подготовки к школьному образованию. При дизартрии нарушение в функционировании речедвигательного и речеслухового анализаторов приводит к различным нарушениям фонетико-фонематической стороны речи, в частности, к нарушениям формирования фонематического слуха. Логопедическая технология формирования фонематического слуха у детей должна включать артикуляторный и дифференцировочный этапы, направленные на развитие артикуляционного аппарата, мелкой моторики, коррекцию звукопроизношения, формирование звукового анализа и синтеза.

ГЛАВА II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Речевое недоразвитие у дошкольников может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с отдельными элементами лексико-грамматического и фонематического недоразвития.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает ряд специфических особенностей. У детей с общим недоразвитием речи III уровня задерживается формирование сенсорных и двигательных функций: оптико-пространственных представлений, для них характерен низкий уровень развития основных свойств внимания: отмечается недостаточная его устойчивость, переключаемость; страдают все виды памяти: слуховая, зрительная, моторная. При относительно сохранной смысловой и логической заметно снижены вербальная память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. В ряде случаев низкая активность припоминания сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. Обладая, в общем, полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, отмечается ригидность мышления.

Клинико-психолого-педагогические исследования показали, что неполноценная речевая деятельность негативно отражается на формировании сенсорной, интеллектуальной и эмоционально-волевой

сферы (наблюдается повышенная возбудимость, раздражительность или общая заторможенность, замкнутость, обидчивость, плаксивость, многократная смена настроения).

Таким образом, многоуровневость структуры дефекта, наличие неречевой и речевой симптоматики предполагает разнонаправленное воздействие на личность ребенка с общим недоразвитием речи, осуществляемое в комплексе коррекционных мероприятий.

Анализ литературных источников позволил нам выделить два основных подхода к классификации общего недоразвития речи. Первый подход – клинический, наиболее полно представлен в работах Е.М. Мастюковой. Второй подход – психолого-педагогический, был предложен Р.Е. Левиной.

Е.М. Мастюкова в своих работах выделяет три варианта ОНР и соответственно делит таких детей на три группы:

1. Так называемый неосложненный вариант общего недоразвития речи, когда отсутствуют явно выраженные указания на поражение центральной нервной системы. Недоразвитие всех компонентов речи у детей сопровождается «малыми неврологическими дисфункциями», такими, как недостаточная регуляция мышечного тонуса, неточность двигательных дифференцировок и пр.; у детей наблюдается некоторая эмоционально-волевая незрелость, слабая регуляция произвольной деятельности и так далее.

2. Осложненный вариант общего недоразвития речи, когда собственно речевой дефект сочетается с рядом неврологических и психопатологических синдромов, таких как синдром повышенного черепного давления, цереброастенический и неврозоподобный синдромы, синдромы двигательных расстройств и прочее. У детей этой группы отмечается крайне низкая работоспособность, нарушение отдельных видов гнозиса и праксиса, выраженная моторная неловкость.

3. Грубое и стойкое недоразвитие речи, обусловленное органическим поражением речевых зон коры головного мозга. Как правило, эту группу составляют дети с моторной алалией.

В рамках же психолого-педагогического подхода условно выделяют четыре уровня недоразвития речи. Первые три уровня выделены и подробно описаны Р.Е.Левиной, четвертый уровень представлен в работах Т. Б. Филичевой.

Третий уровень речевого развития с точки зрения Р.Е. Левиной определяется как «развернутая фразовая речь с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития». Характеризуется тем, что обиходная речь детей оказывается более или менее развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений нет, имеются лишь отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя. Дети этого уровня речевого развития вступают в контакты с окружающими, но лишь в присутствии родителей (воспитателей), вносящих соответствующие пояснения. Свободное общение крайне затруднено. Экспрессивная речь детей может служить средством общения в особых условиях, требующих постоянной помощи и побуждения в виде дополнительных вопросов, подсказок. Это обуславливает недостаточную коммуникативную направленность. В устной речи детей на этом этапе речевого развития обнаруживаются отдельные аграмматические фразы.

Нейробиологические факторы в патогенезе расстройств развития речи. Перинатальная патология ЦНС играет значительную роль в формировании речевых нарушений у детей. Это обусловлено тем, что именно в перинатальном периоде происходят наиболее важные события, оказывающие прямое и опосредованное влияние на процессы структурной и функциональной организации ЦНС. Учитывая это, целесообразно выделять группы риска по нарушениям психоречевого развития уже на 1-м году жизни. В группу высокого риска должны быть отнесены дети, у которых в первые 3 мес. жизни в результате обследования выявлены

структурные изменения со стороны ЦНС, недоношенные (особенно с экстремально низкой массой тела), дети с нарушениями анализаторов (слухового и зрительного), недостаточностью функций черепных нервов (в частности V, VII, IX, X, XII), дети с задержкой редукции безусловных автоматизмов, длительно сохраняющимися нарушениями мышечного тонуса.

У недоношенных новорожденных, особенно с малым сроком гестации, важный период развития ЦНС (межнейрональная организация и интенсивная миелинизация) происходит не внутриутробно, а в сложных условиях постнатальной адаптации. Продолжительность этого периода может варьировать от 2-3-х нед. до 2-3-х мес., причем этот период часто сопровождается развитием различных инфекционных и соматических осложнений, что служит дополнительным фактором, обуславливающим нарушения психомоторного и речевого развития у незрелых и недоношенных детей. Негативную роль играет одно из основных последствий недоношенности – нарушение слуха. Как показали исследования, приблизительно у половины глубоко недоношенных детей наблюдается задержка речевого развития, а в школьном возрасте – трудности обучения, проблемы с чтением и письмом, концентрацией внимания и контролем поведения.

В последние годы также подтверждена роль генетических факторов в формировании нарушений развития речи.

Причины возникновения речевых недостатков у детей.

Среди факторов, способствующих возникновению речевых нарушений у детей, различают неблагоприятные внутренние (эндогенные) и внешние (экзогенные) факторы, а также внешние условия окружающей среды.

Внутренние (биологические и органические), внешние (социально-психологические).

При рассмотрении многообразных причин речевой патологии применяют эволюционно-динамический подход, который заключается в анализе самого процесса возникновения дефекта, учёте общих закономерностей аномального развития и закономерностей речевого развития на каждой возрастной стадии.

Необходимо также специально изучать условия, окружающие ребёнка.

Кратко охарактеризуем основные причины патологии детской речи.

Это действие вредных факторов в пренатальный, натальный и постнатальный периоды развития плода.

– Перинатальная или внутриутробная патология во время беременности возникает в результате воздействия вредных факторов в период внутриутробного развития плода.

– Натальная патология – повреждения и осложнения при родах.

– Постнатальная патология – воздействие различных вредных факторов после рождения.

Перинатальная патология.

Патология беременности. Наиболее грубые дефекты речи возникают при нарушении развития плода в период от 4 недель до 4 мес.

Возникновению речевой патологии способствуют: токсикоз беременных, вирусные инфекции (ОРВИ, ГРИПП), эндокринные заболевания матери, травмы и психотравмы (нервные стрессы), несовместимость крови по резус-фактору, неблагоприятный гинекологический анамнез (выкидыши, аборты).

Анамнез – совокупность сведений, получаемых в ходе обследования от самого обследуемого или знающих его лиц. Анамнез используется для установления диагноза, прогноза заболевания и выбора коррекционных мероприятий.

Нарушения внутриутробного развития плода могут возникать в связи с приёмом лекарственных препаратов, ионизирующей радиацией, вибрацией, алкоголизмом и курением во время беременности.

Причинами, которые ведут к нарушениям речи также являются:

Патология и осложнения родов.

Акушерская патология: узкий таз, затяжные или стремительные роды, преждевременное отхождение вод, неправильное предлежание плода, обвитие пуповиной.

Ведущее место в перинатальной патологии нервной системы занимают внутричерепная родовая травма и асфиксия.

Асфиксия – недостаточность кислородного снабжения мозга вследствие нарушения дыхания.

Гипоксия – кислородное голодание.

Асфиксия и внутричерепная родовая травма приводят к внутричерепным кровоизлияниям и гибели нервных клеток. Внутричерепные кровоизлияния могут захватывать речевые зоны коры головного мозга, что влечёт поражение речевых центров головного мозга.

В зависимости от времени воздействия и локализации повреждения мозга возникают речевые дефекты различного типа. Например, если произошло центральное органическое поражение речедвигательного анализатора, то возникает дизартрия, т.е. нарушается иннервация мускулатуры речевого аппарата (поражаются нервы, идущие к мышцам губ, языка, глотки и т.д.) В результате – параличи, парезы.

Постнатальная патология.

Различные заболевания в первые годы жизни ребёнка: частые инфекционно-вирусные заболевания, менинго-энцефалиты, ранние желудочно-кишечные расстройства. Травмы черепа, сопровождающиеся сотрясением мозга.

Неблагоприятная наследственная предрасположенность, когда наследуется качественная незрелость отдельных зон коры головного мозга.

В этих случаях нарушения речи могут составлять лишь часть общего нарушения нервной системы и сочетаться с интеллектуальной и двигательной недостаточностью.

При алкоголизме родителей отмечается более высокая частота смерти плода во внутриутробном периоде, недоношенность, асфиксия, а также более высокая заболеваемость и смертность детей в первые годы жизни. У детей наблюдается общая физическая ослабленность, отставание психического развития с проявлением ОНР, двигательная расторможенность, нарушение функции внимания, памяти, зрительного и слухового восприятия.

Повышенная отвлекаемость, но при этом малая познавательная активность, личностная незрелость – всё это приводит к трудностям в обучении.

Воздействие вредных факторов в период развития плода вызывают не резко выраженные минимальные органические повреждения мозга. Это дети с ММД – минимальной мозговой дисфункцией. Для них характерны недостаточность внимания, памяти, моторные нарушения, расторможенность, различные речевые расстройства.

Социально-психологические причины.

- неправильное речевое окружение;
- дефицит (недостаток) речевого общения с окружающими;
- невнимание к речи ребёнка;
- педагогическая запущенность;
- двуязычие в семье;
- неправильные методы воспитания, неправильные взаимоотношения в семье, которые приводят к нарушениям эмоционально-волевой сферы, к различным аффективным расстройствам – неврозам и как следствие к речевому негативизму.

Социально-психологические причины – это вторичные причины.

Основные причины лежат в пренатальном, натальном и постнатальном периодах развития ребёнка. А последующие факторы только усугубляют эти причины.

Каждая из названных причин, а нередко и их сочетание могут обусловить нарушения различных сторон речи.

Важное значение имеет ранняя диагностика нарушений развития речи.

Если речевые дефекты выявляются только при поступлении детей в школу или в младших классах, их бывает трудно компенсировать, что отрицательно сказывается на успеваемости.

Если же отклонения обнаруживают у ребёнка в ясельном или дошкольном возрасте, ранняя медицинская и педагогическая коррекция значительно повышает вероятность полноценного обучения в школе.

Познавательные процессы (ощущения, восприятие, память, воображение, мышление) являются составной частью любой человеческой, в том числе и речевой, деятельности и обеспечивают необходимую для нее информацию. Они позволяют намечать цели, строить планы и определять содержание предстоящей деятельности, проигрывать в уме ход этой деятельности, свои действия и поведение, предвидеть результаты своих действий и управлять ими по мере выполнения.

Когда говорят об общих способностях человека, то также имеют в виду уровень развития и характерные особенности его познавательных процессов, ибо, чем лучше развиты у человека эти процессы, тем выше его способности, тем большими возможностями он обладает. От уровня развития познавательных процессов человека зависит легкость и эффективность его обучения, в том числе освоения навыков правильной речи.

Под познавательным развитием понимают совокупность врожденных и приобретенных при жизни общих умственных

способностей, от которых зависит успешность освоения человеком различных видов деятельности.

Диапазон познавательных задач необычайно широк – от самого простого к сложному. Природа щедро наделила каждого ребенка возможностями развиваться. И каждый малыш может подняться на самые большие высоты познавательной деятельности.

Богатая и хорошо развитая речь служит средством полноценного общения и развития личности. Трудности, которые испытывают дети с недоразвитой речью при усвоении программы детского сада, обусловлены недостаточным уровнем развития речи.

В структуре дефекта у детей с речевой патологией наблюдается снижение не только уровня речевого развития, но и снижение уровня познавательной сферы. Раскрытие связей между речевыми нарушениями и другими сторонами психической деятельности, помогает найти пути воздействия на психические процессы, участвующие в образовании речевого дефекта. Соответственно наряду с непосредственным исправлением речевых нарушений открывается возможность воздействовать на те или иные особенности психического развития, прямо или косвенно мешающие нормальному функционированию речевой деятельности.

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирова, Г. И. Жаренкова и др.) в 50-60-х годах XX в. Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций. С позиций системного подхода был решен вопрос о структуре различных

форм патологии речи в зависимости от состояния компонентов речевой системы.

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий

Е.М. Мастюкова в своих исследованиях указывает, что «у многих детей с речевыми нарушениями при формально сохранном интеллекте имеют место выраженные трудности обучения, своеобразное неравномерное дисгармоничное отставание всех психических процессов». Поэтому, для того чтобы понять причину нарушения или недоразвития речи необходимо знать состояние познавательной сферы ребенка, и необходимо рассматривать каждый психический процесс в отдельности.

Исследования показали, что внимание детей с речевыми нарушениями характеризуется рядом особенностей: неустойчивостью, более низким уровнем показателей произвольного внимания, трудностями в планировании своих действий. Дети с трудом сосредотачивают внимание на анализе условий, поиске различных способов и средств в решении задач.

П.П. Блонский провел исследование состояния памяти разной модальности у дошкольников с нарушением речи и у их сверстников без нарушений речи. В обеих группах детей подтверждается общая

закономерность, установленная П.П. Блонским: наилучшим образом развита моторная память, а хуже всего слуховая.

Исследование смысловой и механической памяти показало, что достоверные отличия по их соотношению у детей с нарушениями речи и детей без таковых отсутствуют. Однако удалось установить различие в их соотношении в каждой группе, которое свидетельствует о том, что у детей без нарушений речи процесс опосредованного смыслового запоминания более сформирован в сравнении с детьми, у которых речь нарушена.

Данные исследования памяти позволяют заключить, что у данной категории детей заметно снижена слуховая память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции, опускают некоторые их элементы и меняют последовательность предложенных заданий. Дети, как правило, не прибегают к речевому общению с целью уточнения инструкции. Однако при имеющихся трудностях у детей данной категории остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания.

В целом для детей с речевым недоразвитием характерны: недостаточная подвижность, инертность, быстрая истощаемость процессов воображения.

В.П. Глухов исследовал воображение у детей с нарушением речи при помощи рисуночных проб, используемых для оценки творческих способностей, и выявил их более низкую продуктивность по этому показателю по сравнению с нормально развивающимися сверстниками.

Проведенные эксперименты позволили выявить специфические особенности воображения у детей данной категории: снижение мотивации в деятельности; снижение познавательных интересов; бедный запас общих сведений об окружающем мире; отсутствие целенаправленности в деятельности; сложность в создании воображаемой ситуации;

недостаточную точность предметных образов – представлений; непрочность связей между зрительной и вербальной сферами.

Тесная связь между нарушениями речи и другими сторонами психического развития детей обуславливает некоторые специфические особенности их мышления.

У детей с недоразвитием речи на процесс и результаты мышления влияют недостатки в знаниях и наиболее часто нарушения самоорганизации. У них обнаруживается недостаточный объем сведений об окружающем, о свойствах и функциях предметов действительности, возникают трудности в установлении причинно-следственных связей явлений. Нарушения самоорганизации обуславливаются недостатками эмоционально-волевой и мотивационной сфер и проявляются в психофизической расторможенное, реже в заторможенности и отсутствии устойчивого интереса к заданию. Дети часто длительно не включаются в предложенную им проблемную ситуацию или, наоборот, очень быстро приступают к выполнению заданий, но при этом оценивают проблемную ситуацию поверхностно, без учета всех особенностей задания.

Овладевая в полной мере предпосылками для развития мыслительных операций, доступными их возрасту, дети, однако, отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, классификацией, исключением лишнего понятия и умозаключением по аналогии.

Дисгармоничный характер познавательного и речевого развития детей с нарушением речи определяет необходимость целенаправленного изучения состояния их когнитивных функций. А именно выявление соотношений речевых симптомов и нарушений познавательной деятельности в структуре дефекта для выработки единой стратегии, методической и организационной преемственности в решении коррекционно-логопедических задач.

Общее недоразвитие речи у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом представляет собой нарушение, охватывающее как фонетико-фонематическую, так и лексико-грамматическую системы языка.

В классической литературе выделено три уровня, характеризующих речевой статус детей с ОНР: от отсутствия общеупотребительной речи до развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетического недоразвития (Р. Е. Левина).

Для нашего исследования необходима подробная характеристика детей с общим недоразвитием речи III уровня. Характерным для данного уровня развития речи детей является наличие развернутой фразовой речи с выраженными элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным является использование простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. Структура предложений может быть нарушена за счет пропуска или перестановки главных и второстепенных членов. В высказываниях детей появляются слова, состоящие из трех-пяти слогов. Специальные задания позволяют выявить существенные затруднения в употреблении некоторых простых и большинства сложных предлогов, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах.

Таким образом, формирование грамматического строя языка у детей на данном уровне носит незавершенный характер и по-прежнему характеризуется наличием выраженных нарушений согласования и управления.

Важной особенностью речи ребенка является недостаточная сформированность словообразовательной деятельности. В собственной речи дети употребляют простые уменьшительно-ласкательные формы существительных, отдельных притяжательных и относительных прилагательных, названия некоторых профессий, приставочные глаголы и

т.д., соответствующие наиболее продуктивным и частотным словообразовательным моделям.

В то же время они не обладают еще достаточными когнитивными и речевыми возможностями для адекватного объяснения значений этих слов. Стойкие и грубые нарушения наблюдаются при попытках образовать слова, выходящие за рамки повседневной речевой практики. Так, дети часто подменяют операцию словообразования словоизменением или вообще отказываются от преобразования слова, заменяя его ситуативным высказыванием.

В случаях, когда дети все-таки прибегают к словообразовательным операциям, их высказывания изобилуют специфическими речевыми ошибками, такими, как: нарушения в выборе производящей основы, пропуски и замены словообразовательных аффиксов, грубое искажение звуко-слоговой структуры производного слова, стремление к механическому соединению в рамках слова корня и аффикса. Типичным проявлением общего недоразвития речи данного уровня являются трудности переноса словообразовательных навыков на новый речевой материал.

Для этих детей характерно неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и переносным значением, незнание названий слов, выходящих за рамки повседневного бытового общения: частей тела человека, животных, наименований профессий и действий, связанных с ними, неточность употребления слов для обозначения животных, птиц, рыб, насекомых и т.п. Отмечается тенденция к множественным лексическим заменам по различным типам: смешения по признакам внешнего сходства, замещения по значению функциональной нагрузки, видо-родовые смешения, замены в рамках одного ассоциативного поля и т.п.

Наряду с лексическими ошибками у детей с III уровнем развития речи отмечается и специфическое своеобразие связной речи. Ее

недостаточная сформированность часто проявляется как в детских диалогах, так и в монологах. Это подтверждают трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Характерными особенностями связной речи являются нарушение связности и последовательности рассказа, смысловые пропуски существенных элементов сюжетной линии, заметная фрагментарность изложения, нарушение временных и причинно-следственных связей в тексте.

Указанные специфические особенности обусловлены низкой степенью самостоятельной речевой активности ребенка, с неумением выделить главные и второстепенные элементы его замысла и связей между ними, с невозможностью четкого построения целостной композиции текста. Одновременно с этими ошибками отмечается бедность и однообразие используемых языковых средств.

Так, рассказывая о любимых игрушках или о событиях из собственной жизни, дети в основном используют короткие, малоинформативные фразы. При построении предложений они опускают или переставляют отдельные члены предложения, заменяют сложные предлоги простыми. Часто встречается неправильное оформление связей слов внутри фразы и нарушение межфразовых связей между предложениями.

В самостоятельной речи типичными являются трудности в воспроизведении слов разной слоговой структуры и звуконаполняемости: персеверации, антиципации, добавление лишних звуков, усечение слогов, перестановка слогов, добавление слогов или слогаобразующей гласной.

Звуковая сторона речи характеризуется неточностью артикуляции некоторых звуков, нечеткостью дифференциации их на слух. Недостаточность фонематического восприятия проявляется в том, что дети с трудом выделяют первый и последний согласный, гласный звук в середине и конце слова, не подбирают картинки, в названии которых есть

заданный звук, не всегда могут правильно определить наличие и место звука в слове и т.п. Задания на самостоятельное придумывание слов на заданный звук не выполняют.

Зачастую причиной общего недоразвития речи является слабость акустико-гностических процессов. В данных случаях при сохранном слухе отмечается пониженная способность к восприятию речевых звуков.

Прямой итог нарушения слухового восприятия – это недостаточное различение акустических признаков, свойственных каждой фонеме, вторично при этом страдает произношение звуков и воспроизведение структуры слова. Общее недоразвитие речи часто появляется в результате нарушений, связанных с органическими поражениями или недоразвитием определенных отделов центральной нервной системы.

Общее недоразвитие речи может быть обусловлено социальными причинами, а также физической ослабленностью ребенка, частыми заболеваниями, недоношенностью. В аналогичных случаях говорится о задержке речевого развития. Во всех иных случаях недоразвитие речи является признаком органического поражения центральной нервной системы.

Для всех детей с ОНР свойственны общая моторная неловкость, нарушения оптико-пространственного генезиса. Существенные двигательные умения и навыки детей с общим недоразвитием речи развиты недостаточно, движения ритмично не сформированы, повышена двигательная истощаемость, понижены двигательная память и внимание.

Клинический подход к проблеме общего недоразвития речи предусматривает необходимость медицинского диагноза.

Общее недоразвитие речи сказывается на формировании у детей интеллектуальной, сенсорной и волевой сфер. Связь между речевыми нарушениями и остальными сторонами психического развития обуславливает присутствие вторичных дефектов. При осложненном характере общего нарушения речи, кроме рассеянной очаговой

микросимптоматики, выражающейся в нарушении тонуса, функции равновесия, координации движений, общего и орального праксиса, у детей обнаруживается ряд особенностей в психической и личностной сфере. Для них свойственны: снижение умственной работоспособности, повышенная психическая истощаемость, излишняя возбудимость и раздражительность, эмоциональная неустойчивость. У детей, отнесенных к третьей группе, целенаправленная деятельность нарушена при выполнении как вербальных, так и невербальных заданий. Для них характерны недостаточная концентрация внимания, низкий уровень познавательной активности, низкий объем представлений об окружающем, трудности установления причинно-следственных связей.

Однако такие дети имеют потенциальные возможности для овладения абстрактными понятиями, если со стороны логопеда им будет оказана помощь. Ряд авторов отмечают у детей с третьим уровнем общего недоразвития речи недостаточность и объем внимания, ограниченные возможности его распределения (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова).

При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с третьим уровнем ОНР снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. При зрительном опознании предмета в усложненных условиях дети с третьим уровнем общего недоразвития речи воспринимают образ предмета с определенными трудностями, им требуется больше времени для принятия решения, отвечая, они проявляют неуверенность, допускают ошибки в опознании.

При выполнении заданий «приравнивание к эталону» они используют элементарные формы ориентировки. Зрительное восприятие у таких детей сформировано недостаточно. Если рассматривать мнестические функции, то у таких детей запоминание словесных стимулов значительно хуже, чем у детей без речевой патологии. Дети с третьим

уровнем ОНР быстро устают, затрудняются в выборе продуктивной тактики.

Поэтому, у детей с третьим уровнем общего недоразвития речи значительно хуже сформированы зрительное восприятие, пространственные представления, внимание и память. Дети с третьим уровнем ОНР малоактивны, инициативы в общении, как правило, не проявляют.

Как показывают исследования Ю.Ф. Гаркуши и В.В. Кожевниковой, у дошкольников с третьим уровнем ОНР имеются нарушения в общении, проявляющиеся в незрелости мотивационно-потребностной сферы; имеющиеся трудности связаны с комплексом речевых и когнитивных нарушений; преобладающая форма общения с взрослыми и детьми ситуационно-деловая, что не соответствует возрастной норме. Наличие общего недоразвития речи у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей, и создаются серьезные проблемы на пути их развития и общения.

Следовательно, общее недоразвитие речи – это системное нарушение усвоения всех уровней языка, которое обуславливает появление, вторичных дефектов.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает ряд специфических особенностей. У детей с общим недоразвитием речи III уровня задерживается формирование сенсорных и двигательных функций: оптико-пространственных представлений, для них характерен низкий уровень развития основных свойств внимания: отмечается недостаточная его устойчивость, переключаемость; страдают все виды памяти: слуховая, зрительная, моторная. При относительно сохранной смысловой и логической заметно снижены вербальная память и продуктивность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. В ряде

случаев низкая активность припоминания сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности. Обладая, в общем, полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии наглядно-образного мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом, синтезом, сравнением, отмечается ригидность мышления.

Клинико-психолого-педагогические исследования показали, что неполноценная речевая деятельность негативно отражается на формировании сенсорной, интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы (наблюдается повышенная возбудимость, раздражительность или общая заторможенность, замкнутость, обидчивость, плаксивость, многократная смена настроения).

Таким образом, многоуровневость структуры дефекта, наличие неречевой и речевой симптоматики предполагает разнонаправленное воздействие на личность ребенка с общим недоразвитием речи, осуществляемое в комплексе коррекционных мероприятий.

2.2 Особенности фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Каждый язык располагает своей фонематической системой, где определённые звуковые признаки выступают как сигнальные, смыслоразличительные (фонемы), в то время как другие звуковые признаки остаются несущественными (вариантами). Весь звуковой строй языка определяется системой противопоставлений (оппозиций), где различие даже в одном признаке изменяет смысл произносимого слова.

Фонематическое восприятие является важнейшим стимулом формирования нормированного произношения в дошкольном возрасте. Формирование звукопроизношения и способности различать окончания слов, приставки в однокоренных словах, общие суффиксы, предлоги при

стечении согласных звуков и т.п. возможно только при опережающем развитии фонематического восприятия. Кроме того, на основе достаточной сформированности фонематического восприятия идёт становление фонематических процессов, формирующихся на его основе: фонематических представлений, фонематического анализа и синтеза, которые в свою очередь являются необходимыми для овладения письменной речью.

Фонематическое восприятие рассматривается рядом авторов как способность человека к анализу и синтезу речевых звуков, т.е. слуха, обеспечивающего восприятие фонем данного языка (Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия и др.). К пониманию сформированности фонематического восприятия исследователи речевого развития подходят по-разному, но все они сходятся во мнении, что уже к двум годам «первичное» фонематическое восприятие становится основой речевого развития дошкольников (А.Н. Гвоздев, Н.Х. Швачкин и др.).

По мнению Л.Е. Журовой, Д.Б. Эльконина, фонематическое восприятие у детей формируется в процессе специального обучения как результат более высоких форм речевого слуха. Под термином «фонематическое восприятие» подразумевается специальное действие по выделению звуков языка и установлению звуковой структуры слова как его единицы.

Р.Е. Левина видит в фонематическом восприятии способность ребёнка воспринимать на слух и точно дифференцировать звуки речи, особенно акустически близкие.

Таким образом, большинство авторов характеризует фонематическое восприятие как специально воспитанное умение тонко различать фонемы в собственной речи.

Под фонематическим анализом понимаются действия, связанные с определением того, из каких звуков состоит слово и в какой последовательности они расположены в слове, установлением

различительной функции фонем, выделением основных фонематических противопоставлений, свойственных данному звуку. Определение понятия «фонематический синтез» в специальной литературе не встречается. В психологии анализ и синтез рассматриваются как противопоставленные, но взаимосвязанные мыслительные операции. Поскольку анализ представляет собой мысленное разложение целого на части или мысленное выделение из целого его сторон, действий, отношений, то синтез является мысленным объединением частей, свойств, действий в единое целое. По аналогии можно предположить, что «фонематический синтез» – это процесс объединения звуков в слог или слово.

Р.Е Левина отмечает, что слабость акустико-гностических процессов речедвигательных нарушений, связанных с органическими поражениями или недоразвитием определенных отделов центральной нервной системы, а также с отклонениями в строении и функции артикуляционного аппарата являются причиной общего недоразвития речи.

Нарушение взаимодействия между слуховым и речедвигательным анализаторами ведет к недостаточному овладению звуковым составом слова, а это в свою очередь препятствует накоплению словарного запаса, формированию грамматического строя речи, овладению письмом и чтением.

Формирование звуковой стороны речи при нормальном её развитии происходит в двух взаимосвязанных направлениях: усвоение артикуляции звуков (движений и позиций органов речи, нужных для произношения) и усвоение системы признаков звуков, необходимых для их различения.

Затруднения в выработке звуковых дифференцировок у детей чаще всего проявляются в замене при произношении одного звука другим и смешении звуков.

Исследователи Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина выделяют разные варианты дефектов звукопроизношения:

1) Недифференцированное произнесение пар или групп звуков. В этих случаях для ребёнка один и тот же звук может служить заменителем двух или трёх звуков.

2) Замена одних звуков другими, более простыми по артикуляции и представляющими, поэтому меньшую произносительную трудность для ребёнка. Обычно звуки, сложные для произношения, заменяются более лёгкими, которые характерны для раннего периода речевого развития.

3) Смешение звуков. Это явление характеризуется неустойчивым употреблением целого ряда звуков в различных словах. В одних случаях ребёнок употребляет звук верно, в других – этот же самый звук заменяет другими, близкими артикуляционно или акустически. Причём неустойчивость усиливается в самостоятельной речи детей.

Авторы видят в этом свидетельство того, что подобные отклонения в формировании произношения связаны в значительной степени с недостаточностью фонематического восприятия. Выделяя признаки, позволяющие судить о недостаточном уровне развития фонематического восприятия, они отмечают следующие особенности:

1) дети затрудняются воспроизводить ряды слогов с оппозиционными звуками, хотя изолированно эти же звуки произносят правильно;

2) допускаются ошибки при выделении звуков из слогов и слов, а также при определении наличия звука в слове;

3) большие затруднения возникают у детей при отборе картинок и придумывании слов с определённым звуком;

4) дети испытывают затруднения при выполнении элементарных заданий, связанных с выделением ударного звука в слове;

5) узнавание первого, последнего согласного в слове, слогаобразующего гласного в односложных словах практически им недоступно.

Подобные нарушения у детей 5-6 лет позволяют отнести их к категории детей с общим недоразвитием речи третьего уровня.

III уровень речевого развития детей характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Дети могут более свободно общаться с окружающими, но продолжают нуждаться в помощи родителей (воспитателей), вносящих в их речь соответствующие пояснения, т. к. самостоятельное общение является для них затрудненным.

Звуки, которые дети умеют правильно произносить изолированно, в самостоятельной речи звучат недостаточно четко. При этом характерным является ряд моментов.

1) Недифференцированное произнесение свистящих, шипящих звуков, причем один может заменяться одновременно двумя или несколькими звуками данной или близкой фонетической группы. Например, звук с мягкий, сам еще недостаточно четко произносимый, заменяет следующие звуки: с твердое – (сяпоги вместо сапоги), ц (сяпля вместо цапля), ш (сюба вместо шуба), ч (сйник вместо чайник), щ (сетка вместо щетка).

2) Замена некоторых звуков другими, более простыми по артикуляции. Чаще это относится к замене соноров (дюка вместо рука, палход вместо парход), свистящих и шипящих (тотнавместо сосна, дук вместо жук).

3) Нестойкое употребление звука, когда в разных словах он произносится по-разному (паяход – парход, пал ад – парад, люка – рука).

4) Смещение звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях – взаимно заменяет их. Это чаще всего касается йотированных звуков и звуков ль, г, к, х (ямак вместо гамак, котенот вместо котенок) – при этом наблюдается искажение артикуляции некоторых звуков (межзубное произношение свистящих, горловое р и др.).

У некоторых детей наблюдается нечеткое произнесение звука ы (среднее между ы-и), недостаточное озвончение согласных б, д, г в словах и предложениях, а также замены и смешения звуков к-г-х-т-д-дь-йот, которые у дошкольников, с нормальным развитием речи формируются достаточно рано (моля любка - моя юбка, тотатидит на атоте – кошка сидит на окошке, даль лябико – дай яблоко). Очень часто попытки ребенка провести словообразовательные преобразования приводят к нарушению звукослоговой организации производного (т.е. вновь образованного) слова, вместо «нарисовал» – «са-явал», вместо «мойщик» – «мынчик» и т.д. Типичным для данного уровня является неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и отвлеченным значением, а также слов с переносным значением. Словарный запас может показаться достаточным в рамках бытовой повседневной ситуации, однако при подробном обследовании может выясниться незнание детьми таких частей тела, как локоть, переносица, ноздри, веки.

Фонематическое недоразвитие у описываемой категории детей проявляется, в основном, в несформированности процессов дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками, но иногда дети не различают и более контрастные звуки.

Это задерживает овладение детьми звуковым анализом и синтезом. Недоразвитие фонематического восприятия при выполнении элементарных действий звукового анализа (например, узнавание звука) проявляется в том, что дети смешивают заданные звуки с близкими им по звучанию. При более сложных формах звукового анализа (например, придумывание слов на заданный звук), у этих детей оно проявляется в смешении заданных звуков с другими, менее сходными.

Уровень фонематического восприятия детей находится в определенной зависимости от выраженности лексико-грамматического недоразвития речи.

Таким образом, фонематическое недоразвитие детей данной группы проявляется в несформированности процессов дифференциации звуков. Недоразвитие фонематического восприятия отмечается при выполнении элементарных действий звукового анализа – при узнавании звука, придумывании слова на заданный звук.

2.3 Обзор коррекционных методик по преодолению нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Проблема обучения детей с ОНР, имеющими фонетико-фонематическое недоразвитие рассматривается исследователями с разных позиций. Б.М. Гриншпун предлагает строить работу по формированию восприятия звуков речи с учетом характера дефекта. В одних случаях работа направляется на формирование фонематического восприятия и на развитие слухового контроля. В других – в её задачу входит развитие фонематического восприятия и операций звукового анализа. В-третьих – ограничивается формированием слухового контроля как осознанного действия.

В соответствии с программой, разработанной Г.А. Каше, логопедическая работа включает развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза, формирование произносительных навыков. Большое внимание уделяется дифференциации звуков.

Как показывают исследования В.И. Бельтюкова (1964), А.Н. Гвоздева (1995), Р.Е. Левиной (1968), В.К. Орфинской (1946), Н.Х. Швачкина (1948) и др. формирование звуковой стороны речи происходит в течение первых 4-5 лет жизни ребенка. В течение этого периода артикуляторный аппарат ребенка приспособляется именно к тем звуковым фонематическим отношениям, которые он находит в окружающем языке. Раньше всего устанавливается различие фонем,

наиболее легких по звучанию, постепенно распространяясь на акустически более близкие звуки. Постепенно ребенок овладевает фонемами, мало отличающимися одна от другой своими акустическими свойствами (звонкие-глухие, шипящие, свистящие, [р] и [л] и т.д.). Путь фонематического развития речи завершается только тогда, когда все фонемы данного языка оказываются усвоенными.

Результатом процесса вычленения фонем оказывается, с одной стороны, постепенное формирование устной речи, с другой - накопление запаса слуховых фонематических образов, которые и составляют содержание языкового сознания. Эти слуховые образы носят не единичный характер, а характер обобщенный (В.К. Орфинская, 1946).

Следовательно, овладение звуковой речью происходит на основе акустического различения фонем и установления тех фонематических отношений, которые имеются в данном языке. Восприятие этих отношений оказывается необходимым для возникновения соответствующего звукового фона и, следовательно, для формирования активной речи и далее для полноценного овладения грамотой.

Методы устранения различных видов речевой недостаточности должны развивать у детей сознательное и прочное усвоение проходимого материала и активное использование его. Преодоление фонетико-фонематических отклонений имеет в своей основе развитие активной познавательной деятельности детей, формирование у них процессов наблюдений, сравнений и обобщений в области речевых звуков. Оно достигается путем использования различных видов упражнений, направленных, прежде всего, на развитие речеслухового и речедвигательного анализаторов. Основное требование к обучению – научить детей правильно узнавать, различать и выделять на слух все элементы слова – звуки и слоги, их последовательность в слове, правильно, отчетливо произносить весь звуковой состав слова, следовательно, слово и фразу в целом.

Авторами Г.А.Каше и Т.Б.Филичевой была изложена программа обучения детей с недоразвитием фонетического строя речи (в подготовительной к школе группе). Программа распределена на три периода обучения. Каждый период предполагает проведение фронтальных и индивидуальных занятий.

Обучение детей в соответствии с предлагаемой системой обеспечивает овладение фонетической системой языка, подготовку к овладению грамотой общепринятым аналитико-синтетическим методом и усвоение некоторых элементов грамоты.

Авторами Т.Б.Филичевой и Г.В.Чиркиной разработана программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Основная цель программы – сформировать полноценную фонетическую систему языка, развить фонематическое восприятие и первоначальные навыки звукового анализа, автоматизировать слухопроизносительные умения и навыки в различных речевых ситуациях, обучить детей изменять просодические характеристики высказывания в зависимости от речевых намерений.

Также происходит работа над лексико-грамматической стороной речи, идет обогащение словарного запаса.

Таким образом, происходит комплексное развитие всех сторон речи.

Автором Н.В. Нищевой разработана система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи, где также предусматривается работа по формированию фонематических процессов.

В. П. Глухов предложил систему обучения детей рассказыванию в несколько стадий, которые предусматривают овладение детьми навыков монологической речи в следующих формах: составление высказываний по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, составление рассказа-описания, рассказывание с элементами творчества. Данные формы обучения рассказыванию помогают детям развивать их

собственную фантазию, за счет того, что ребенок сам придумывает сюжет рассказа, придумывает начало или конец рассказа, делает выводы и умозаключения.

Т.А. Ткаченко при работе над формированием речи у детей с ОНР использует вспомогательные средства, такие как наглядность и моделирование плана высказывания. Упражнения располагаются в порядке возрастающей сложности, с постепенным убыванием наглядности и «свертыванием» плана высказывания.

Р.И. Лалаева выработала свою систему логопедической работы по формированию связной речи, основываясь на постепенном увеличении самостоятельности ребенка

Л.Н. Ефименкова классифицирует приемы работы по развитию речи детей с общим недоразвитием речи и предлагает поделить всю коррекционную работу на три стадии или этапы. На каждом из этапов проводится работа по развитию лексики, фразовой речи, связной речи. Л.Н. Ефименкова предложила систему речевых упражнений, в основе которых лежит медленный переход от простого нераспространенного предложения к распространенному предложению, и затем к формированию связной речи. Данные упражнения несут творческий характер и развивают тот самый творческий потенциал ребенка.

Н.А. Чевелева дает рекомендации по формированию связной речи детей по разному периоду обучения, указывая на обязательность соответствующего речевого материала и разнообразного наглядного оформления при организации работы по развитию связной речи

Итак, проанализировав литературу по проблеме, мы пришли к следующим выводам: при правильных условиях воспитания дети достаточно рано усваивают основные звуки языка. В возрасте 5-6 лет у них уже довольно высокий уровень фонематического развития; они правильно произносят звуки родного языка, у них формируются тонкие и

дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков. Все это составляет основу для овладения звуковым анализом и синтезом.

Процесс становления звуковой стороны языка проходит несколько этапов. Хорошо развитый фонематический слух в сочетании с полноценной способностью артикулировать звуки способствует более интенсивному усвоению правильного звукопроизношения.

Предпосылки для успешного обучения грамоте формируются в дошкольном возрасте. Установлено, что возраст пятого года жизни является оптимальным для воспитания особой (высшей) формы фонематического слуха – фонематического восприятия и развития ориентировочной деятельности ребенка в звуковой действительности.

Для своевременного преодоления имеющихся нарушений учеными и практиками были разработаны программы и методики, позволяющие исправить дефекты звукопроизношения и звукоразличения, сформировать фонетико-фонематические процессы, подготовить ребенка к успешному обучению в школе.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Изучив теоретические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей с общим недоразвитием речи III уровня сделали следующие выводы по параграфам:

Дали клинико-психолого-педагогическую характеристику детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. У детей III уровня речевого развития отмечается также недостаточность фонематических процессов. Фонематическое недоразвитие детей данной группы проявляется в несформированности процессов дифференциации звуков. Недоразвитие фонематического восприятия отмечается при выполнении элементарных действий звукового анализа – при узнавании звука, придумывании слова на заданный звук. Смазанная, непонятная речь не дает возможности для формирования четкого слухового восприятия и контроля. Это еще более усугубляет нарушение фонематического анализа структуры слова, так как неразличение собственного неправильного произношения и произношения окружающих затормаживает процесс фонематического восприятия речи в целом.

Изучив особенности фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, выяснили, что развитие и становление звукопроизношения у всех детей происходит постепенно и в разные сроки.

Несформированность фонематических процессов у детей негативно влияет на формирование звукопроизношения: для детей характерно употребление диффузных звуков неустойчивой артикуляции, многочисленные замены и смешения при относительно благополучном состоянии строения и функции артикуляционного аппарата.

Одни дети произносят большее число звуков и более отчетливо, а другие – меньше и менее четко. Качество произношения зависит от состояния и подвижности органов артикуляционного аппарата.

На основе обзора коррекционных методик по преодолению нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, можно сделать вывод о том, что основой коррекции нарушений фонематического восприятия у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня является своевременная диагностика и коррекционно-развивающая работа с учётом компенсаторных возможностей каждого ребёнка в отдельности. Подбор лингвистического материала должен осуществляться на основе принципов коррекционной педагогики (онтогенетический учёт структуры дефекта, учёт контекста, системный, принцип коррекционной направленности).

Важно преодолеть фонематическое недоразвитие речи путем целенаправленной логопедической работы.

ГЛАВА 3 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

3.1 Изучение фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Для изучения фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня существуют разные авторские методики. Рассмотрим их подробнее.

Методика Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной. В данной методике представлены приемы, направленные на: узнавание, различение и сравнение простых фраз; выделение и запоминание определенных слов в ряду других (сходных по звуковому составу, различных по звуковому составу) различение отдельных звуков в ряду звуков, затем – в слогах и словах (различных по звуковому составу, сходных по звуковому составу).

Целью данной методики является выявление уровня владения грамматическими конструкциями, умение самостоятельно образовывать слова. Материал: «Альбом для логопеда» О.Б. Иншаковой.

Методика проведения:

Задание 1. Образование существительных множественного числа.

Задание 2. Образование существительных множественного числа в родительном падеже.

Задание 3. Образование уменьшительно-ласкательных форм существительных.

Задание 4. Употребление сложных предлогов.

Задание 5. Согласование числительных с существительными.

Оценочный уровень: Верные ответы – (+). Неверные ответы (–).

Высокий уровень – 10 баллов.

Средний – 8-6баллов.

Низкий – меньше 6 баллов.

Приёмы помогают выявить картину владения фонематического восприятия.

Следующая методика обследования звукопроизношения Ф.Ф. Рау, М.Ф. Фомичёвой.

Целью данной методики является определение уровня развития звуковой стороны речи детей. Материал: предметные картинки на соответствующие звуки.

Методика проведения: на каждый проверяемый звук предлагается предметные картинки. В названии предметов, изображенных на картинках, обследуемый звук находится в трех разных позициях: начало, середина и в конце слова. Ребенку последовательно показывают картинки и предлагают назвать, что на ней изображено.

Если ребенок произносит звук правильно, то в соответствующей графе ставится условный знак – (+). Если ребенок не произносит исследуемый звук, то в соответствующей графе ставится условный знак – (-).

Оценочный уровень: если ребенок произносит все звуки – высокий уровень. Если ребенок не произносит 1-2 звука – средний уровень. Если ребенок не произносит более 2 звуков – низкий уровень.

Л.В. Спинова предлагает методику изучения готовности детей старшего дошкольного возраста к звуковому анализу и синтезу. Материал: «Альбом для логопеда» О.Б. Иншаковой.

Последовательность работы по выявлению готовности детей к звуковому анализу и синтезу.

Задание 1. Выделение ударного гласного в начале слова: облако, иголка, аист, удочка.

Задание 2. Выделение гласного звука стоящего в середине слова: рак, дои, лук, сом, сыр.

Задание 3. Выделение гласного звука в конце слова: пила, грибы, кенгуру, очки, кольцо.

Задание 4. Выделение согласного звука в конце слова: кот, жук, автобус, дом, шар, стул.

Задание 5. Выделение согласного звука в начале слова: танк, коза, сани, ракета, мышка, ландыш.

Задание 6. Определение количества (гласных или согласных) звуков в словах: нос, рыба, слон, машина, улитка, вертолёт.

Задание 7. Определение количества звуков в словах кот, сои, стул, ноты, лимон, крокодил.

Задание 8. Определение места заданного звука в словах: рыба, шапка, шкаф, самовар, клубок.

Оценочный уровень: верные ответы – (+). Неверные ответы (–).

Высокий уровень – 8 баллов;

Средний – 7-5 баллов;

Низкий – меньше 5 баллов.

Исходя из вышесказанного, можно увидеть, что каждый автор предлагает свою методику исследования фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. При исследовании фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня необходимо учитывать: недостаточное различение и затруднение в анализе только тех звуков, которые нарушены в произношении, нарушение звукового анализа, недостаточное различение большого количества звуков, относимых к разным фонетическим группам при сформированной их артикуляции в устной речи, различение звуков в слове, неспособность выделить их из состава слова и определить последовательность, общую смазанность речи, недостаточную ее выразительность и четкость.

Проанализировав данные методики, можно сделать вывод, что наиболее полным будет исследование по методике Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, так как данная методика обладает балльной оценкой и проста в использовании.

В экспериментальную выборку вошла одна группа испытуемых – 10 человек. В соответствии с темой мы решили, что будет целесообразно сравнение результатов не контрольной и экспериментальной группы, а единой группы в сравнении до эксперимента и после эксперимента.

Группа состоит из детей со следующими характеристиками: дети старшего дошкольного возраста (5 лет) с ОНР III уровня (таблица 1).

Таблица 1 – Экспериментальная группа детей

№	Фамилия, имя ребёнка	Возраст	Диагноз
1	Головин Василий	5 лет	Общее недоразвитие речи III уровня
2	Савин Савелий	5 лет	Общее недоразвитие речи III уровня
3	Офицеров Роман	5 лет	Общее недоразвитие речи III уровня
4	Лапин Артур	5 лет	Общее недоразвитие речи III уровня
5	Мардисламов Тимур	5 лет	Общее недоразвитие речи III уровня
6	Букина Арина	5 лет	Общее недоразвитие речи III уровня
7	Богданова Дарья	5 лет	Общее недоразвитие речи III уровня
8	Ульянова Александра	5 лет	Общее недоразвитие речи III уровня
9	Ожигова Кристина	5 лет	Общее недоразвитие речи III уровня
10	Каримова Ксения	5 лет	Общее недоразвитие речи III уровня

В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, в количестве 10 человек. Исследование проводилось на базе МАДОУ №47 «Берёзка» город Верхняя Пышма.

Констатирующий эксперимент проводился в сентябре 2019 года.

Одним из важных условий получения достоверных результатов является установление эмоционального контакта и взаимопонимания между исследователем и ребенком. Для налаживания такого контакта необходимо проводить обследование в знакомой ребенку обстановке. Именно поэтому исследование проводилось в группе, в несколько этапов, где для этих целей было подготовлено рабочее место для ребенка с заранее подготовленными материалами.

Ход исследования:

1. В целом обследование детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня занимало от 45 до 60 минут, проводилось в 2 этапа.

2. После 25 минут работы ребенок отводился в группу, где мог спокойно отдохнуть, отвлечься, поиграть со сверстниками. Второй этап обследования проводился на следующий день.

Рассмотрим подробно методику исследования Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной.

При проведении логопедического обследования детей мы опирались на следующие принципы комплексной диагностики.

1. Принцип комплексного подхода.

Требует всестороннего тщательного обследования и оценки особенностей развития ребёнка. Этот подход охватывает не только речевую, интеллектуальную, познавательную деятельность, но и поведение, эмоции, уровень овладения навыками, а также состояние зрения, слуха, двигательной сферы, его неврологический, психический и речевой статусы.

2. Принцип учёта ведущей деятельности.

Требует предъявлять задания в форме, отвечающей ведущей деятельности ребёнка на этапе развития: игровой.

3. Принцип динамического изучения.

Принцип предполагает применение диагностических методик с учётом возраста обследуемого и выявление его потенциальных возможностей.

4. Принцип качественного анализа данных, полученных в процессе педагогической диагностики.

Методика обследования фонематического восприятия состояла из 5 заданий.

Цель всех заданий: выявить состояние фонематического восприятия у детей.

В качестве лингвистического материала нами были использованы таблицы слогов, слов. Задания предъявлялись в устной форме.

Задание 1. «Поймай звук» – выделение заданного звука из ряда звуков. Обследование звукопроизношения.

Инструкция:

а) Хлопни в ладоши, если услышишь звук [м].

Материал: ряд звуков:

м, ы, м, и, х, м, к, т, м, с, ч, м, ц, м, ф, г, м, в, д, м, р, л, м, н, п, м, б, мь, м, бь, мь, мь, м.

б) Хлопни в ладоши, если услышишь слог со звуком [м] – выделение звука из ряда слогов.

Материал: ряд слогов:

ам, ах, от, ом, ус, ум, уф, ам, ал, ан, ум, уп, мо, хо, но, пы, мы, бы, но, мо, мя, амь, ам, ом, омь, ня, ма, ми, мя, ма.

в) Хлопни в ладоши, если услышишь слово со звуком [м] – выделение звука из ряда слов.

Материал: ряд слов:

мама, кот, мак, холод, дуб, мука, машина, сани, рак, мак, лак, молоко, полка, моток, поток, бык, мяч, мат, мед, мех, мох.

Критерии оценки:

1. Правильное выделение звука в ряду звуков – 1 балл.

2. Правильное выделение звука в ряду слогов – 1 балл.

3. Правильное выделение звука в ряду слов – 1 балл.

4. Ошибки при выполнении данного подпункта – 0 баллов.

Ошибкой считался пропуск элемента (звука, слога, слова), содержащего данный звук; выделение элемента, не содержащего данный звук.

Результаты выполнения всех заданий суммируются.

Задание 2. «Покажи картинку» – различение слов, близких по звуковому составу, но разные по смыслу, направленные на изучение восприятия слов, похожих по звучанию.

Материал: картинки с изображением пары предметов (коса – коза, ежата – мышата, бочка – почка, дочка – точка, вата – фата, рак – мак, чёлка – щёлка). Инструкция: посмотри, это бочка, это почка (логопед показывает соответствующие картинки). Покажи, где бочка. Покажи, где почка. Покажи, где почка.

Критерии оценки:

1. Правильное выполнение всего задания – 1 балл.

2. Не более 3 ошибок – 0,5 балла.

3. Более 3 ошибок – 0 баллов.

Ошибкой считался показ картинки, не соответствующей названному слову.

Задание 3. «Повтори, как я скажу» – запоминание слоговых рядов, состоящих из 3-4 элементов (с изменением гласного, с изменением согласного).

Инструкция: послушай, повтори также.

аиу па-ба та-да-та пух-мех-мох

иоу да-та га-ка-га кот-год-ход

уои ва-вя ха-ка-ка дом-дам-дым

ауио га-ка на-ма-ма бак-бык-бок

оуиа ха-ка ма-мя-ма копка-кепка-папка.

Критерии оценки:

1. Правильное повторение всех рядов – 1 балл.
2. Частичное выполнение задания – 0,5 балла.
3. Ошибки при повторении всех рядов – 0 баллов.

Ошибкой считалось изменение последовательности и количества элементов в ряду, перестановка и замена звуков, слогов, слов.

Задание 4. «Внимательные ушки» – выявления особенностей сформированности фонематического восприятия.

Материал: 4 предметные картинки с изображением груши, шапки, раскладушки, сушки.

Инструкция: покажи картинку, если произнесу слово правильно.

Груша, гйуфа, груфа, глуса, гйуша, гйуса, груша, глюса.

Шапка, фапка, сапка, хапка, шапка, сяпка.

Сушка, суска, шушка, сушка, фуфка, суфка, шуфка, сушка.

Раскладушка, йасладушка, раскладушка, раскладуска, ласкрадуска, раскладушка.

Критерии оценки:

Правильное выполнение всех заданий – 1 балл.

Ошибки при показе одной - двух картинок – 0,5 балла.

Ошибки при показе более двух картинок – 0 баллов.

Ошибкой считался показ картинки при искаженном произнесении слова и отсутствие показа картинки при правильном произнесении слова.

Задание 5. «Найди ошибку» – различение слов в предложении, близких по звуковому составу, но разные по смыслу.

Инструкция: послушай, правильно ли я сейчас сказала?

1. У Марины болит суп, а в тарелке вкусный зуб.
У Марины болит зуб, а в тарелке вкусный суп.
2. На лугу пасутся козы, выросли на клумбе розы.
На лугу пасутся розы, выросли на клумбе козы.
3. На столе с салатом мышка, в своей норке сидит миска.

На столе с салатом миска, в своей норке сидит мышка.

Критерии оценки:

Правильное определение всех текстов с ошибками – 1 балл.

Правильное определение 1-2 текстов с ошибками – 0,5 балла.

Другие варианты – 0 баллов.

Таблица 2 – Выявление фонематического восприятия у детей с ОНР III уровня

№	Фамилия, имя ребёнка	«Поймай звук»			«Покажи картинку, которую я назову»	«Повтори, как я скажу»	«Внимательные ушки»	«Найди ошибку»
		В ряду звуков	В ряду слогов	В ряду слов				
1	Головин Василий	0,5	0	0	0,5	0	0	0
2	Савин Савелий	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0	0
3	Офицеров Роман	0,5	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5
4	Лалин Артур	0	0	0	0,5	0,5	0	0
5	Мардисламов Тимур	0,5	0,5	0	0	0	0,5	0
6	Букина Арина	0,5	0	0	0	0,5	0	0,5
7	Богданова Дарья	0,5	0	0	0,5	0,5	0,5	0
8	Ульянова Александра	0,5	0	0,5	0,5	0	0,5	0
9	Ожигова Кристина	0	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5
10	Каримова Ксения	0	0	0,5	0,5	0	0	0,5

Кроме того, сводные данные задания «Поймай звук» представлены и в диаграмме 1. Необходимо отметить, что многие дети набрали 0 баллов за выполнения задания.

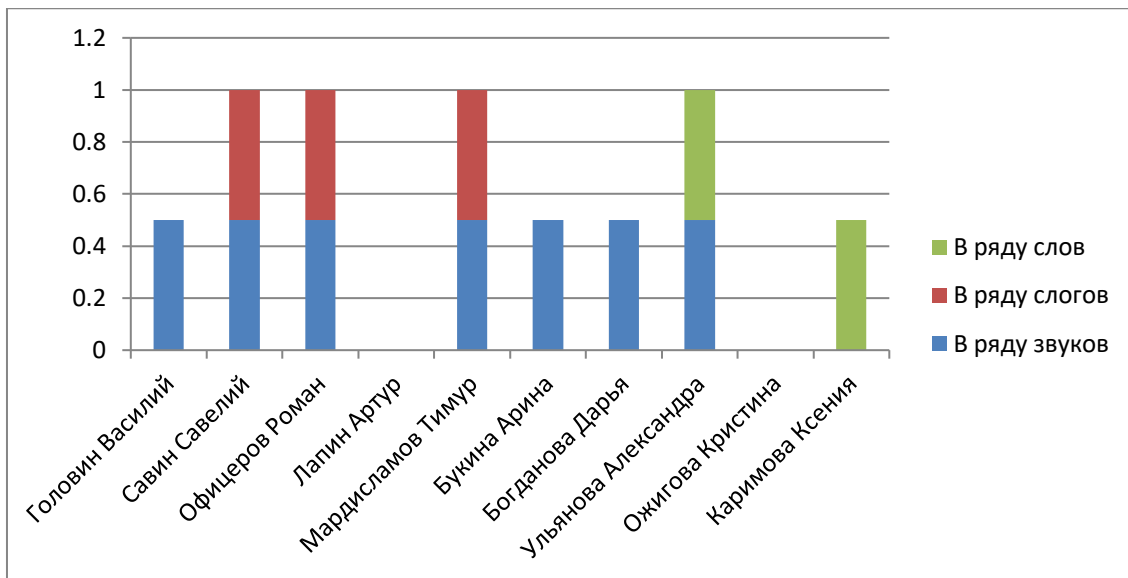


Рисунок 1 – Сводные данные задания «Поймай звук»

Сводные данные задания «Покажи картинку, которую я назову» представлены в диаграмме 2.

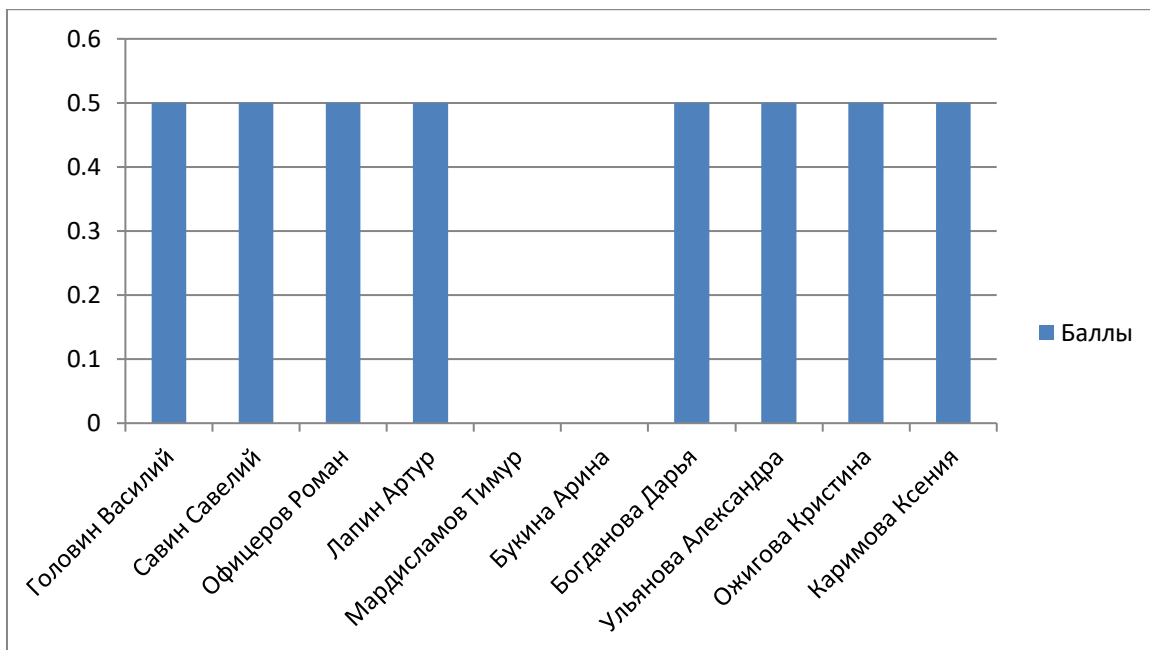


Рисунок 2 – Сводные данные задания «Покажи картинку, которую я назову»

Сводные данные задания «Повтори, как я скажу» представлены в диаграмме 3.

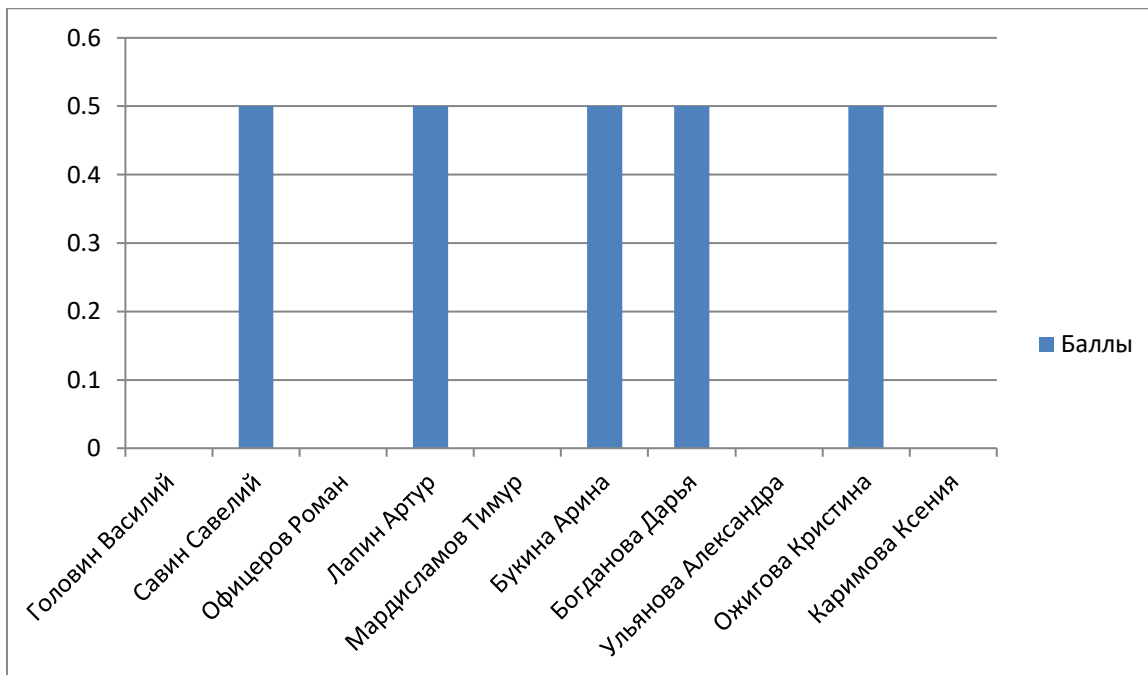


Рисунок 3 – Сводные данные задания «Повтори, как я скажу»

Сводные данные задания «Внимательные ушки» представлены в диаграмме 4.

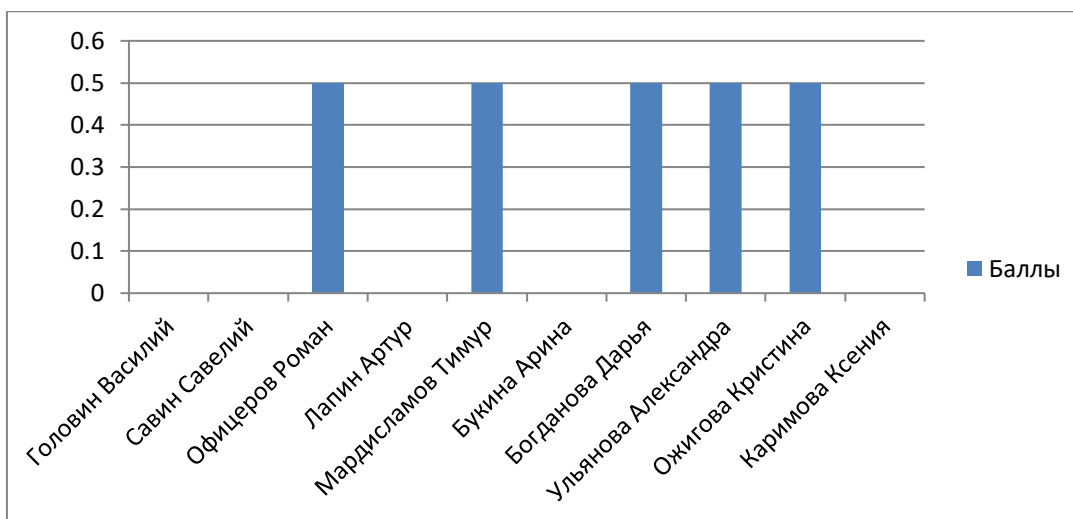


Рисунок 4 – Сводные данные задания «Внимательные ушки»

Сводные данные задания «Найди ошибку» представлены в диаграмме 5.

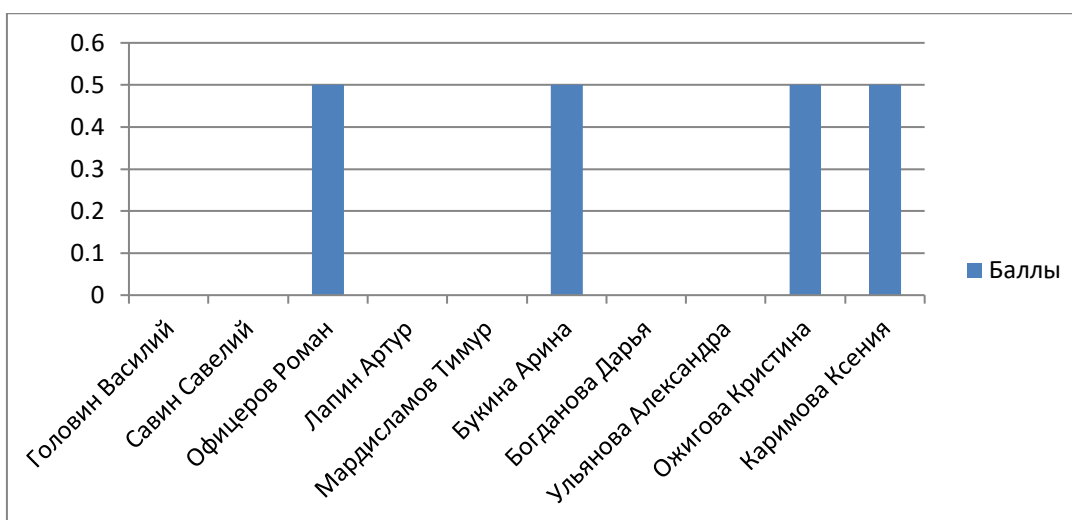


Рисунок 5 - Сводные данные задания «Найди ошибку»

Количественный анализ представлен в следующей таблице.

Таблица 3 – Количественный анализ

Задание	Результаты констатирующего эксперимента
1.1 «Поймай звук» Справились с заданием в ряду звуков. справились полностью справились частично не справились	0 3 7
1.2. «Поймай звук» Справились с заданием в ряду слогов. справились полностью справились частично не справились	0 3 7
1.3 «Поймай звук» Справились с заданием в ряду слов. справились полностью справились частично не справились	0 2 8
2. «Покажи картинку, которую я назову» справились полностью справились частично не справились	0 8 2
3. «Повтори, как я скажу» справились полностью справились частично не справились	0 5 5
4. «Внимательные ушки» справились полностью справились частично не справились	0 5 5
5. «Найди ошибку»	

справились полностью	0
справились частично	4
не справились	6

Количественный анализ представлен на диаграмме 2.

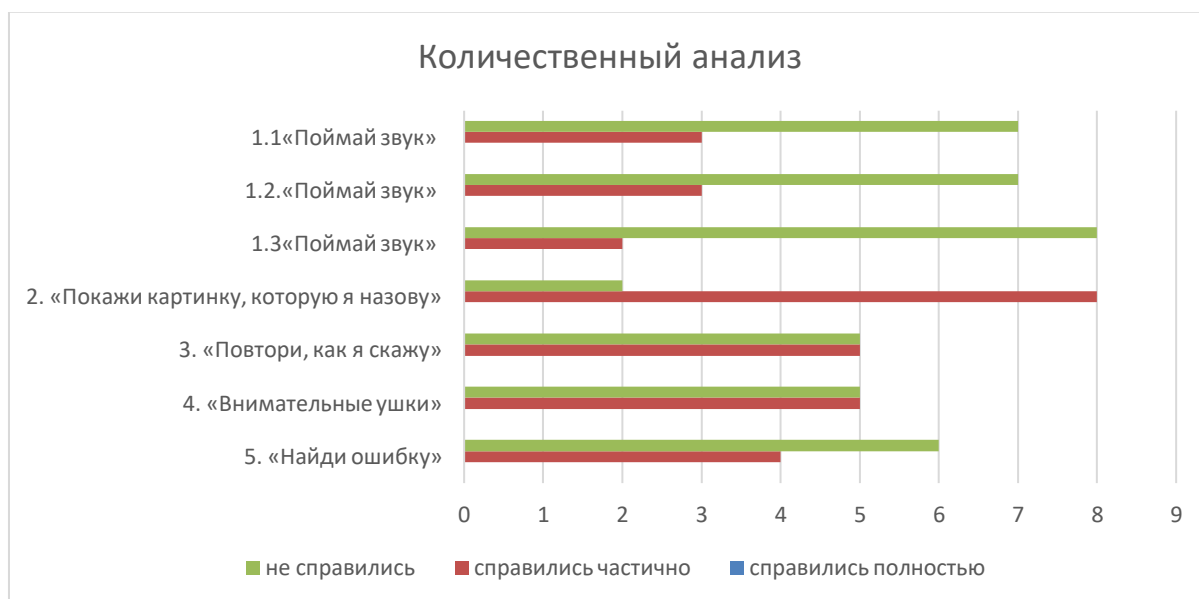


Рисунок 2 – Количественный анализ

В процессе проведения обследования детям оказывалась помощь в двух случаях:

1. При непонимании смысла инструкции показывали образец выполнения.

2. Повторяли задание, если дети его забывали.

В ходе эксперимента ни одному ребенку не удалось выполнить правильно и точно все 7 заданий. Наиболее значительные затруднения вызвали задания на узнавание заданного звука в слогах и в словах (дети пропускали элементы слога, слова, содержащие данный звук, или выделяли элемент, не содержащий данный звук).

Частично дети выполнили задание «Повтори, как я скажу» на воспроизведение рядов из двух слогов с согласными, оппозиционными по твердости-мягкости, по месту и по способу образования.

Воспроизведение рядов слогов с согласными, оппозиционными по звонкости-глухости, вызвало затруднения у большинства детей.

Воспроизведение слогов из трех элементов сопровождалось не только заменой и смешением согласных звуков, но и изменением структуры ряда. Букина Арина воспроизвела ряд слогов «та-да-та» как «да-да», а Мардисламов Тимур воспроизвел серию слогов «га-ка-га» как «га-га-га-га».

При воспроизведении звуковых рядов из 3 и 4 гласных, дети допускали перестановку гласных, изменение количества звуков (чаще сокращали), называли звуки, не входившие в предъявляемый ряд. Воспроизведение ряда из трех похожих слов сопровождалось увеличением количества ошибок, которые касались как замен звуков (Богданова Дарья воспроизвела ряд слов «кот-год-ход» как «кот-кот-кот»), так и изменения структуры ряда (Лапин Артур воспроизвел ряд слов «кот-год-ход» как «год-год-год-год»).

Для некоторых детей был характерен перенос слогов и слов предыдущего ряда в проговариваемый (Богданова Дарья). После правильно воспроизведенного ряда «та-да-та», воспроизводит слоговой ряд «га-ка-га» как «га-да-да». Савин Савелий после воспроизведения ряда слов «пух-мех-мох» как «пух-мех-пух», воспроизвела ряд слов «кот-год-ход» как «кот-пот-пух». Некоторые дети частично смогли выполнить это задание. Они изменяли последовательность и количество элементов в ряду, переставляли и заменяли звуки, слоги.

При выполнении задания «Поймай звук» справились семь детей с этим заданием на узнавание данного звука в ряду других звуков. Многие ребята Головин Василий, Богданова Дарья, Ожигова Кристина выделяли звук [м] в ряду гласных, но затруднялись в его выделении среди согласных. Значительные затруднения возникли у детей при узнавании данного звука в ряду слогов. Трое детей смогли определить наличие звука [м] только в обратных слогах. Узнать звук в ряду слов оказалось слишком сложно для детей, лишь двое детей выделили звук [м] в словах частично. У семи детей возникли затруднения при выделении звука среди слогов со

звуками минимальной степени контрастности. При определении наличия звука [м] в слове, три ребенка допустили ошибки при предъявлении слов со звуком [мь]. Учитывая, что при выполнении задания «Повтори, как я скажу», дети правильно повторили ряд слогов со звуками [м], [мь], можно предположить, что дети различают оттенки в их произношении, но считают их одним звуком.

При выполнении задания «Покажи картинку», направленного на изучение восприятия слов, похожих по звучанию, Лапин Артур, Каримова Ксения не смогли различить слова, состоящие из звуков, не нарушенных в произношении. Некоторые дети допустили ошибку при дифференциации слов бочка-почка. Остальные выполнили это задание частично.

При выполнении задания «Внимательные ушки», четверо детей не опознавали произношение как ошибочное, если оно совпадало с их типом нарушенного произношения. Остальные дети слышали ошибки в произношении слов, если они отличались от их типа ошибок, и правильно определяли нормальное звучание слова. Например, Ульянова Александра опознала как ошибочные варианты произношения слова «сушка»: суска, фуфка, суфка, шуфка. Выделила как правильные варианты: сушка, шушка (ее собственный вариант произнесения этого слова). Каримова Ксения путала картинки при искаженном произнесении слова.

При выполнении задания «Найди ошибку» дети легче всего определили правильное и неправильное звучание фраз со словами козы-розы. Но в основном они не справились с этим заданием, даже если произнесение звуков в словах-паронимах было им доступно. С этим заданием частично справились четверо детей. Это задание выявило низкий уровень речевого внимания и памяти практически у всех детей.

Таким образом, приведенный качественный анализ результатов исследования позволяет сделать следующие выводы:

1. У детей выявлен низкий уровень развития фонематического восприятия. Для детей характерны нарушения восприятия не только

нарушенных в произношении звуков, но и правильно произносимых. Дифференциация согласных, оппозиционных по звонкости-глухости, для детей сложнее, чем различение согласных по твердости-мягкости, по месту и способу образования.

2. Наибольшие трудности вызвали задания на узнавание заданного звука в слогах и в словах, а также задания на различение правильного и неправильного звучания слов, фраз.

3. На формирование фонематического восприятия у детей вторично влияют недостатки звукопроизношения, а также низкий уровень развития речевого внимания.

Преодоление нарушений развития фонематического восприятия требует целенаправленной логопедической работы в ходе специально организованного обучения с использованием специальных коррекционных упражнений и заданий.

3.2. Содержание логопедической работы по устранению нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Проанализировав результаты констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу о необходимости коррекционной работы по устранению нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Деятельность педагогов в комплексном сопровождении:

- воспитатели – контролируют речь детей в ходе образовательной деятельности, режимных моментов, формируют хозяйственно-бытовые навыки самообслуживания, учебные навыки;
- музыкальный руководитель – развивает слуховое восприятие, слуховое внимание, темпо-ритмическую сторону речи;

– изо-руководитель – развивает мелкую моторику, оптико-пространственные отношения;

– инструктор по физическому воспитанию – развивает координацию речи с движением, общую и мелкую моторику, дыхательную систему путём включения в образовательную деятельность различных игр и упражнений. Но особенно таким детям необходима своевременная комплексная коррекционная помощь учителя-логопеда и педагога-психолога.

Поэтому необходимо тесное взаимодействие педагога-психолога и учителя-логопеда не только с целью диагностики, профилактики речевых и психических нарушений, но и с целью разработки новых технологий интегрированного подхода к содержанию коррекционно-образовательной деятельности, стимулирующей речевое, познавательное и личностное развитие ребёнка.

В результате психолого-педагогического сопровождения:

– у детей наблюдается динамика речевого, психофизического и интеллектуального развития; создаются позитивные основы для социальной адаптации;

– педагоги профессионально самосовершенствуются через использование новых форм, методов и приёмов работы;

– родители получают квалифицированную психолого-педагогическую помощь в воспитании и развитии ребёнка; овладевают элементарными знаниями детской психологии, педагогики, логопедии; включаются в педагогический процесс ДОО.

С целью планирования и проведения коррекционной работы, нами был составлен «Комплекс коррекционных игр и упражнений», направленный на коррекцию фонематических процессов.

Материал подобран и распределен по четырем направлениям:

– коррекция фонематического восприятия;

– коррекция фонематического слуха;

- коррекция фонематического «анализа» и «синтеза»;
- коррекция фонематического представления.

С помощью них дети смогут не только развить связную речь, но и приобрести дополнительные знания окружающего мира. Эффективность коррекционных упражнений зависит от то

го, насколько будут соблюдены следующие условия:

- систематичность проведения;
- распределение их в порядке нарастающей сложности;
- подчиненность заданий выбранной цели;
- чередование и вариативность упражнений;
- воспитание внимания к речи.

Учитывая возраст детей, именно поэтому предпочтительнее проводить занятия в игровой форме.

Занятия проводит учитель-логопед. Каждое занятие будет посвящено какой-либо игровой форме освоения определенных навыков связной речи.

Упражнения по развитию фонематического восприятия имеют большое значение для усвоения правильного звукопроизношения и для дальнейшего успешного обучения детей в школе. Они подводят ребенка к полному анализу звукового состава слова, необходимому при обучении грамоте.

Упражнения по развитию фонематического восприятия тесно связаны с упражнениями по развитию правильной артикуляции. Точное слуховое восприятие звука стимулирует правильное произношение, а правильная артикуляция, в свою очередь, способствует лучшему слуховому восприятию.

В работе по формированию фонематического восприятия можно выделить следующие этапы:

1. Узнавание неречевых звуков.

Логопедическая работа по данному разделу предусматривает формирование у детей способности узнавать и дифференцировать

неречевые звучания через специально подобранную систему игр и упражнений. В процессе этой работы у детей формируются также навыки слухового внимания и слуховой памяти, что в дальнейшем способствует развитию у детей умения дифференцировать звуки речи.

Упражнение 1. «Ну-ка прислушайся», «Кто что услышит».

Цель: научить узнавать «звуки природы».

Упражнение 2. «Что за шум?».

Цель: учить узнавать «бытовые шумы».

Упражнение 3. «Шумящие коробочки», «Звуковые цилиндры».

Цель: развитие неречевого звуко различения.

Упражнение 4. «Где позвонили?».

Цель: определить направления звука.

Упражнение 5. «Поищи!».

Цель: определить по звуку место игрушки.

Упражнение 6. «Где колокольчик?».

Цель: развитие фонематического слуха.

Упражнение 7. «Недовольный Коля» или «Грустный гномик».

Цель: развитие фонематического слуха.

Упражнение 8. «Солнце и дождик».

Цель: развитие слухового внимания.

Упражнение 9. «Ритмическое эхо».

Цель: развитие чувства ритма.

Упражнение 10. «Различаем твердые и мягкие согласные».

Цель: учить различать звуки.

2. Различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, слов, фраз.

На этом этапе необходимо научить ребенка понимать интонацию речи и самому владеть теми средствами, которыми выражаются эмоциональные оттенки речи.

Упражнение 1. «Угадай по голосу!».

Цель: учить различать голоса.

Упражнение 2. «Громко-тихо».

Цель: развитие высоты и тембра голоса.

Упражнение 3. «Далеко-близко».

Цель: развитие основных качеств голоса: силы, высоты.

Упражнение 4. «Угадай, кто кричит».

Цель: развитие основных качеств голоса: силы, высоты.

Упражнение 5. «К кому пришел?».

Цель: развитие голоса: силы, высоты.

Упражнение 6. «Угадай, как надо делать».

Цель: научить ребенка определять на слух темп речи.

Упражнение 7. «Кот и мыши».

Цель: развитие силы голоса, речевого слуха.

Упражнение 8. «Сказочные голоса».

Цель: развитие тембра, силы и высоты голоса.

Упражнение 9. «Скажи, как я».

Цель: учить детей говорить громко, тихо, шепотом, а также развивать слуховое восприятие (различать степень громкости произнесенных слов).

Упражнение 10. «Лягушки».

Цель: развитие речевого слуха, дифференциация голосов по тембру.

Упражнение 11. «Улиточка».

Цель: развитие речевого слуха, дифференциация голосов по тембру.

3. Различение слов, близких по своему звуковому составу.

В процессе логопедической работы используются игры и упражнения с постепенным усложнением условий дифференциации слов: от слов, отличающихся несколькими звуками, к словам, различающимся только одним звуком.

Упражнение 1. «Незнайка запутался».

Цель: учить находить слова, сходные по звучанию.

Упражнение 2. «Продолжи стихи».

Цель: подбор слова с опорой на их смысл и звучание.

Упражнение 3. «Подбери похожие слова».

Цель: учить подбирать слова близкие по звучанию.

Упражнение 4. «Не ошибись».

Цель: научить находить лишнее слово.

Упражнение 5. «Будь внимателен».

Цель: развитие внимания и умения различение слов близких по звучанию.

Упражнение 6. «Подбери по звучанию».

Цель: развитие навыка подбора слов близких по звучанию.

Упражнение 7. «Что мог бы нарисовать художник?».

Цель: учить находить слова, сходные по звучанию.

Упражнение 8. «Найди себе пару».

Цель: учить находить слова близкие по звучанию.

Упражнение 9. «Найди звук».

Цель: научить сравнивать слова по звуковому составу (нахождение общих и разных звуков).

Упражнение 10. «Сравни».

Цель: научить сравнивать слова одинаковых по звуковому составу.

Упражнение 11. «Лишнее слово».

Цель: учить сопоставлять слова по звуковому составу.

4. Дифференциация слогов.

При развитии у детей умения дифференцировать слоги, различающиеся несколькими и одним звуком, широко используется прием повторений серий слогов с различающимися гласными и согласными звуками, с акустически далекими и акустически близкими звуками. В упражнениях используются слоги различной структуры – открытые, закрытые, без стечения согласных и со стечением согласных.

Упражнение 1. «Эхо».

Цель: развитие фонематического слуха, фонематического восприятия, на формирование умения дифференцировать звуки в слогах.

Упражнение 2. «Телефон».

Цель: развитию у детей умения дифференцировать слоги.

Упражнение 3. «Какой отличается?».

Цель: развитию у детей умения дифференцировать слоги.

Упражнение 4. «Бабочка».

Цель: развитие фонематического восприятия, дифференциация слогов, близких по звуковому составу.

Упражнение 5. «Медвежонок».

Цель: развитие фонематического восприятия, дифференциация слогов, близких по звуковому составу.

Упражнение 6. «Малыш».

Цель: развитие фонематического восприятия, дифференциация слогов, близких по звуковому составу.

Упражнение 7. «Повтори за мной».

Цель: развитие фонематического восприятия, дифференциация слогов с оппозиционными согласными.

5. Дифференциация фонем.

Логопедическая работа по дифференциации звуков осуществляется согласно традиционной методике с уточнением произносительного и слухового образа различаемых звуков. Для дифференциации предлагаются гласные и согласные звуки (с постепенным переходом от акустически далеких к акустически близким), звуки в слогах, словах. Каждому звуку подбирается картинка-образ. Содержание упражнений может предусматривать, наряду с дифференциацией звуков, развитие слуховой памяти.

Упражнение 1. «Какой звук есть во всех словах?».

Цель: развитие фонематического слуха.

Упражнение 2. «Общий звук».

Цель: учить выделять звук из потока других звуков.

Упражнение 3. «Поймайте звук».

Цель: учить выделять звук из потока других звуков.

Упражнение 4. «Подними сигнал».

Цель: учить выделять (узнавать) звук на фоне слова.

Упражнение 5. «Узнавай-ка», «Звуки-буквы».

Цель: учить определять наличие звука в слове.

Упражнение 6. «Сигнальщики».

Цель: совершенствование навыков звукового анализа, дифференциация звуков.

Упражнение 7. «Внимательные ушки».

Цель: учить выделять (узнавать) звук на фоне других звуков, слогов, слов.

Упражнение 8. «Придумай слово».

Цель: развитие фонематического восприятия.

Упражнение 9. «Разложи правильно картинки».

Цель: учить отбирать картинки на заданный звук.

Упражнение 10. «Картинка-помощница».

Цель: развитие фонематического восприятия.

Упражнение 11. «Подарим подарки Соне (со звуком [с]) и Захару (со звуком [з])».

Цель: развитие умения различать звуки.

Упражнение 12. «Наоборот»

Цель: развитие умения различать звуки.

Упражнение 13. «Чудо-дерево».

Цель: учить выделять (узнавать) звук на фоне слова.

Упражнение 14. «Помоги Незнайке».

Цель: учить выделять (узнавать) звук на фоне слова.

Упражнение 15. «Живые звуки».

Цели: формирование навыка фонематического анализа, учить определять заданный звук на фоне слова.

Упражнение 16. «Грузовик».

Цели: определение наличия звука в слове. (Приложение 2).

Игры и упражнения, направленные на развитие фонематического слуха.

Игра 1. «Угадай, что звучало».

Игра 2. «Шумящие мешочки».

Игра 3. «Жмурки».

Игра 4. «Похлопаем».

Игра 5. «Где позвонили?»

Игра 6. «Узнай, что звенит (гремит)?».

Игра 7. «Громкие подсказки».

Игра 8. «Подбери картинку или игрушку».

Игра 9. «Угадай-ка».

Игра 10. «Близко-далеко».

Игра 11. «Поймай звук».

Игра 12. «Что лишнее?».

Игра 13. «Поймай слог».

Игра 14. «Одинаковые или разные».

Игра 15. «Выдели слово».

Упражнение 1. «Подумай, не торопись».

Упражнение 2. «Звуковой домик».

Упражнение 3. «Чистоговорки».

Упражнение 4. «Отыщи слово, отыщи звук». (Приложение 3).

Фонематический анализ и синтез – это умственные действия по анализу или синтезу звуковой структуры слова. Обучение грамоте на русском языке осуществляется по так называемому звуковому аналитико-синтетическому методу, поэтому для овладения ею ребенок должен хорошо ориентироваться в звуковом составе слов, то есть владеть

фонематическим анализом и синтезом слов. Из всех видов анализа речевого потока (деление предложения на слова, деление слов на слоги и слов на звуки) самым сложным для детей является последний – фонематический анализ слов.

Термином «фонематический анализ» определяют как элементарные, так и сложные формы звукового анализа. Элементарный фонематический анализ – это выделение (узнавание) звука на фоне слова.

Под фонематическим синтезом понимается умение соединять отдельные звуки в целое слово с последующим узнаванием этого слова, мысленно «составленного» из звуков.

Логопедическая работа по развитию фонематического анализа и синтеза должна учитывать последовательность формирования форм звукового анализа и синтеза. В соответствии с этим, логопедическую работу мы проводили в следующей последовательности:

1. Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове.

2. Вычленение звука в начале и в конце слова. Определение первого и последнего звука в слове, а также его места (начало, середина, конец слова).

3. Определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам.

Выделение (узнавание) звука на фоне слова.

В процессе развития элементарных форм фонематического анализа и синтеза мы учли, что умение выделять и вычленять звук зависит от его характера, положения в слове, а также от произносительных особенностей звукового ряда.

Виды заданий по выделению звука «С» на фоне слова.

Использую следующие виды заданий:

- 1) Поднять руку (хлопнуть в ладоши) или показать карточку с буквой С, если в слове есть звук «С».

Примерные слова: сок, книга, лиса, нора, лес, собака, карандаш, посуда, весна, кукла, класс, доска, платье, самокат, автобус.

2) Отобрать из предложенных предметных картинок только те, в названии которых есть звук «С».

3) По сюжетной картинке назвать слова со звуком «С».

4) Придумать самостоятельно слова со звуком «С».

5) Назвать животных, овощи, фрукты, предметы посуды, мебели, транспорта, в названии которых есть звук «С».

6) Добавить слог со звуком «С», чтобы получилось слово: ли... (са), коле... (со), бу... (сы).

7) Записать в тетради букву С, если в слове есть звук «С». Если в слове нет звука «С», то дети ставят черточку. Предъявляю слова, в которых звук произносится в начале, середине и конце слова.

Например: самолёт, паста, нос и др.

8) Дополнить предложение словами, в которых есть звук «С» с опорой на картинки.

Например, называю часть предложения, а учащиеся выбирают картинку, в названии которой есть звук «С» и дополняют предложение: Мама посадила на грядке ... (морковь, свёкла, лук). Или: В нашем лесу растут ... (берёзы, дубы, сосны). В саду созрели вкусные ... (сливы, яблоки, груши). При этом сначала ребенок произносит недостающее слово, а затем всё предложение полностью.

9) Игра в лото. Предлагаю детям карточки с картинками на слова, включающие звук «С» и не имеющие его, а также квадратики с буквой С и цветные квадратики. Называю слово, дети находят на карточке соответствующую картинку, определяют, есть ли в её названии звук «С» и закрывают картинку квадратиком с буквой С, если в слове есть звук «С», и цветным квадратиком – если в слове нет данного звука.

Определение первого ударного гласного в слове.

Определение первого ударного гласного в слове.

Работу начинаю с уточнения артикуляции гласных звуков. Гласный звук выделяется на основе звукоподражаний с использованием картинок. Предлагаю такие картинки: малыш плачет (а-а-а), паровозик гудит (у-у-у), у девочки болит зуб, завязана щека (о-о-о) и т.д. При уточнении артикуляции гласного звука обращаю внимание ребенка на положение губ (например, при произношении звука «А» губы раскрыты широко, похожи на квадратик, «О» – губы округлены, «У» – вытянуты трубочкой и т.д.). Сначала гласный звук в словах произносится с интонированием, т.е. с выделением голосом. Затем с естественной артикуляцией и интонацией.

Виды заданий по определению первого ударного гласного в слове. Предлагаю следующие виды заданий по вычленению первого ударного гласного:

1) Определить первый звук в словах: астра, ослик, утка, утро, иней, азбука, эхо, осы, улица, Аня, Ира, Эля и т.д.

2) Найти в разрезной азбуке букву, соответствующую первому звуку слова, начинающегося с ударного гласного.

3) Придумать самостоятельно слова, которые начинаются на заданный гласный.

4) Отобрать из предложенных предметных картинок только те, названия которых начинаются на заданный ударный гласный.

5) К картинке подобрать букву, соответствующую первому звуку слова.

6) Игра в лото. Предлагаю карточки с картинками. Называю слово, учащиеся закрывают картинку той буквой, с которой начинается слово. Определение ударной гласной в начале слова провожу в трех вариантах:

- на слух, когда слово произносится логопедом;
- после произнесения слова ребенком;
- на основе слухопроизносительных представлений, например, по заданию подобрать картинку к соответствующему звуку.

Определение первого согласного в слове.

Вычленение первого согласного звука из слова детям с нарушением речи дается гораздо труднее, чем выделение согласного на фоне слова. Основная сложность заключается в расчленении слога, особенно прямого, на составляющие его звуки.

Виды заданий по определению первого согласного в слове.

Использую следующие виды заданий по вычленению первого согласного:

1) Подобрать названия животных, птиц, посуды, овощей, фруктов и т.д., которые начинаются с заданного звука.

2) Отобрать только те предметные картинки, названия которых начинаются с заданного звука.

3) По сюжетной картинке назвать слова, которые начинаются с заданного звука.

4) Изменить первый звук слова. Называю слово, учащиеся определяют первый звук слова. Далее предлагается заменить первый звук в слове на другой. Например, в слове заяка заменить звук «З» на «М», в слове ком заменить звук «К» на звук «С» и т.д.

5) Вписать первую букву в схему слова под картинкой.

6) Лото «Какой первый звук?». Детям предлагаются карточки с картинками на слова, начинающиеся, например, со звуков «М», «Ш», «Р» и соответствующие буквы. Логопед называет слова, дети находят картинки, называют их, определяют первый звук и закрывают картинки буквой, соответствующей первому звуку слова.

7) Игра «Найди картинку». Детям предлагаются две карточки. На одной из них нарисован предмет, другая пустая. Дети называют предмет, определяют первый звук в его названии, находят соответствующую букву и кладут букву между карточками. Затем они выбирают среди других ту картинку, название которой начинается с этого же звука, и кладут на пустую карточку.

8) Отгадать загадку, назвать первый звук в отгадке.

Определение конечного согласного в слове.

Определение конечного согласного проводится сначала на материале обратных слогов, таких, например, как ам, ус, ох. Это умение воспитывается последовательно и опирается на ранее сформированное действие по определению наличия звука, находящегося в конце слога или слова. Предлагаются слова, сходные по составу с ранее предъявленными слогами: ам-сам, ом-сом, уп-суп и т.д. Определяется конечный согласный сначала в слоге, затем в слове. В дальнейшем вычленение конечного согласного производится непосредственно в словах (например, дом) на слух, при самостоятельном произношении, по слухопроизносительным представлениям. Действие считается закрепленным, если ребенок, не называя слова, умеет определять конечный согласный. Например, предлагаю ребенку отобрать картинки, в названии которых последним является указанный звук. При определении конечного согласного звука использую те же виды заданий, что и при определении первого гласного и согласного звука.

Определение места звука в слове (начало, середина, конец).

Начиная работу над определением места звука в слове, сначала уточняю, что если звук не первый и не последний, то он находится в середине слова. При этом использую полоску бумаги, разделенную на 3 части: левая часть – это начало слова, средняя часть – середина слова, правая часть полоски – конец слова. Сначала предлагаю определить место ударной гласной в односложных – двухсложных словах. Например, место звука «А» в словах: аист, два, мак, место звука «И» в словах иней, лист, три. Гласные при этом произносятся протяжно, интонируются. В ходе работы используются предметные картинки. В дальнейшем проводится работа по определению места согласного звука в слове.

Виды задания по определению места звука «Л» в слове.

Использую такие виды заданий:

1) Разложить в три ряда картинки, в названии которых есть звук «Л»: в один ряд положить картинки, в названии которых звук «Л» слышится в начале слова, в другой – в середине, в третий – в конце. Примерные картинки: лампа, лыжи, лук, вилка, полка, голубь, стол, стул, мел и т.д.

2) Подобрать слова, в которых звук «Л» стоит в начале слова.

3) Подобрать слова, в которых звук «Л» стоит в конце слова.

4) Подобрать слова, в которых звук «Л» стоит в середине слова.

5) Подобрать названия животных, овощей, фруктов, растений, названия которых начинаются на звук «Л».

6) Подобрать названия животных, овощей, фруктов, растений, в названии которых звук «Л» в конце или середине слова.

7) По сюжетной картинке назвать слова, которые начинаются на звук «Л».

8) Игра «Где прячется звук?». Логопед называет слова, учащиеся двигают фишку по полоске, разделенной на 3 части, в зависимости от того, где слышится заданный звук в слове (в начале, середине или конце).

9) Игра в лото. Предлагаются карточки с картинками на звук «Л» и бумажные полоски, разделенные на 3 части. На одной трети полоски (в начале, середине или конце) написана буква Л. Логопед называет слова, ученики определяют место звука и закрывают картинку соответствующей полоской.

Таким образом, мы составили «Комплекс коррекционных игр и упражнений», опираясь на программу логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития речи Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, который по нашей гипотезе (психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в процессе преодоления нарушений фонематических процессов будет эффективным, если, в коррекционной работе будет использован комплекс упражнений по преодолению нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного

возраста с ОНР III уровня) должен сделать эффективным развитие связной речи старших дошкольников с ОНР III уровня если использовать данный комплекс, как средство коррекции связной речи.

3.3. Сравнительный анализ результатов экспериментальной деятельности

После констатирующего эксперимента, мы внедрили разработанный нами «Комплекс коррекционных игр и упражнений» по развитию фонематических процессов детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в логопедические занятия. В доказательство нашей гипотезы, нами была проведена повторная диагностика детей с ОНР III уровня. Общую динамику диагностики после эксперимента отразим ниже (таблица 4).

Таблица 4 – Выявление фонематического восприятия у детей с ОНР III уровня

№	Фамилия, имя ребёнка	«Поймай звук»			«Покажи картинку, которую я назову»	«Повтори, как я скажу»	«Внимательные ушки»	«Найди ошибку»
		В ряду звуков	В ряду слогов	В ряду слов				
1	Головин Василий	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1
2	Савин Савелий	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	0,5
3	Офицеров Роман	1	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5
4	Лапин Артур	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5
5	Мардисламов Тимур	1	0,5	0	0,5	1	0,5	1
6	Букина Арина	0,5	1	0,5	0,5	0,5	1	0,5
7	Богданова Дарья	0,5	1	0	0,5	0,5	0,5	1
8	Ульянова Александра	0,5	0	0,5	1	0,5	0,5	0,5
9	Ожигова Кристина	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5
10	Каримова Ксения	0,5	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5

По таблице 4 видим, что после эксперимента у 6 человек определяется повышение уровня фонематического восприятия и у 4 человек средний уровень фонематического восприятия.

Рассмотрим подробнее результаты по заданию «Поймай звук» на диаграмме 4.

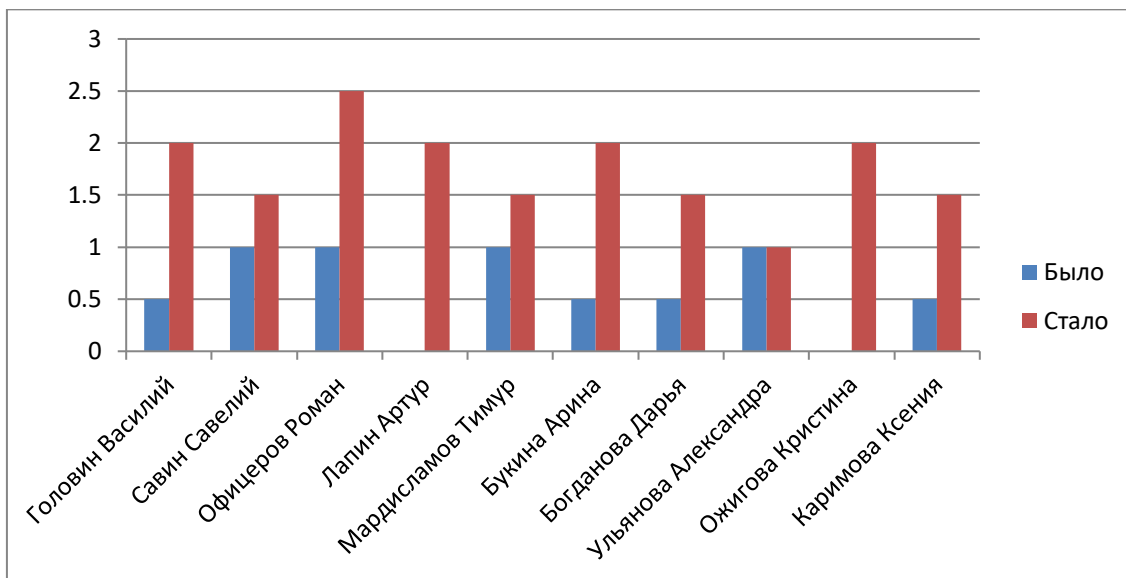


Рисунок 4 – Сравнительные результаты по заданию «Поймай звук»

Рассмотрим подробнее результаты по заданию «Покажи картинку, которую я назову» на диаграмме 5.

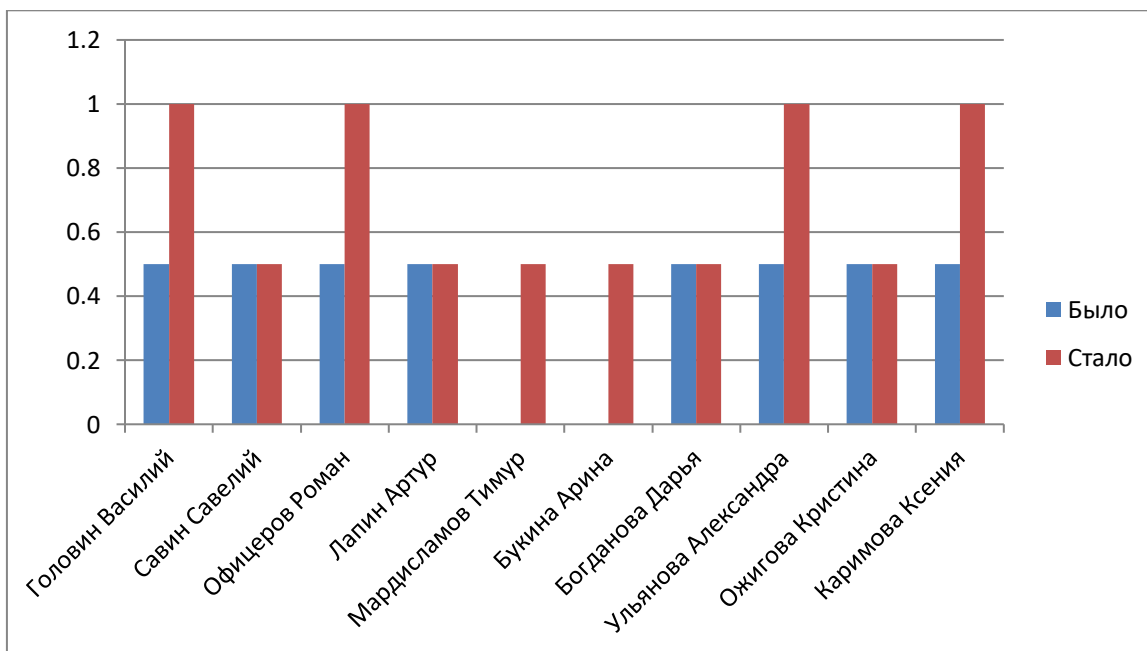


Рисунок 5 – Сравнительные результаты по заданию «Покажи картинку, которую я назову»

Рассмотрим подробнее результаты по заданию «Повтори, как я скажу» на диаграмме 6.

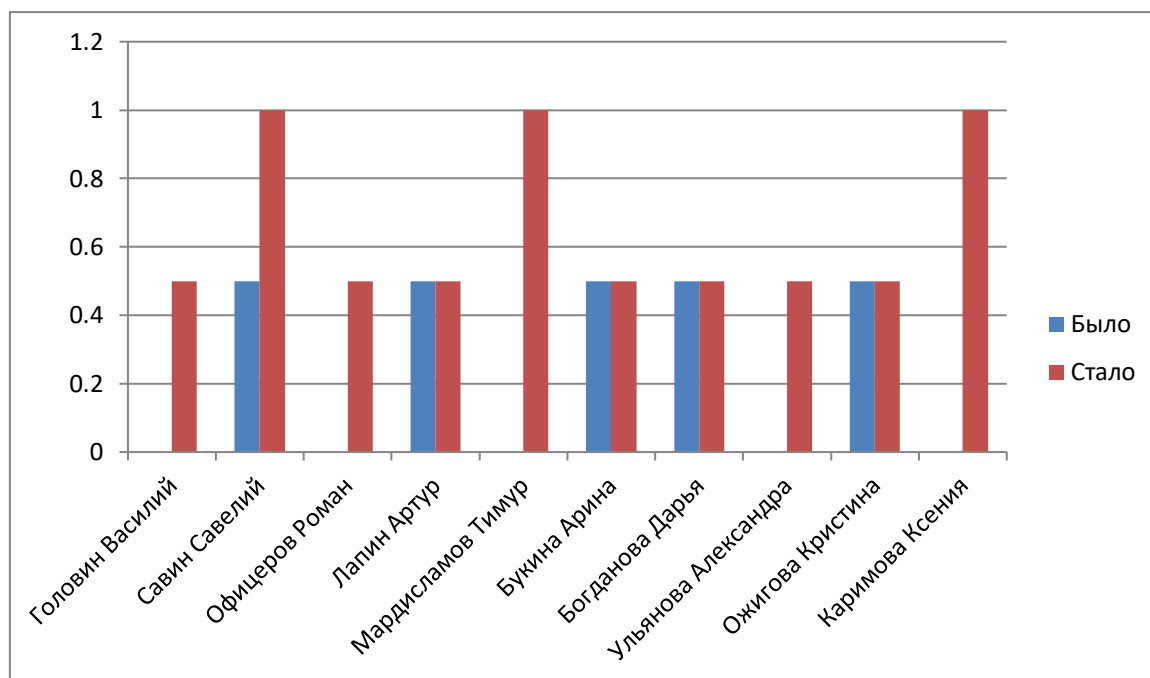


Рисунок 6 – Сравнительные результаты по заданию «Повтори, как я скажу»

Рассмотрим подробнее результаты по заданию «Внимательные ушки» на диаграмме 7.

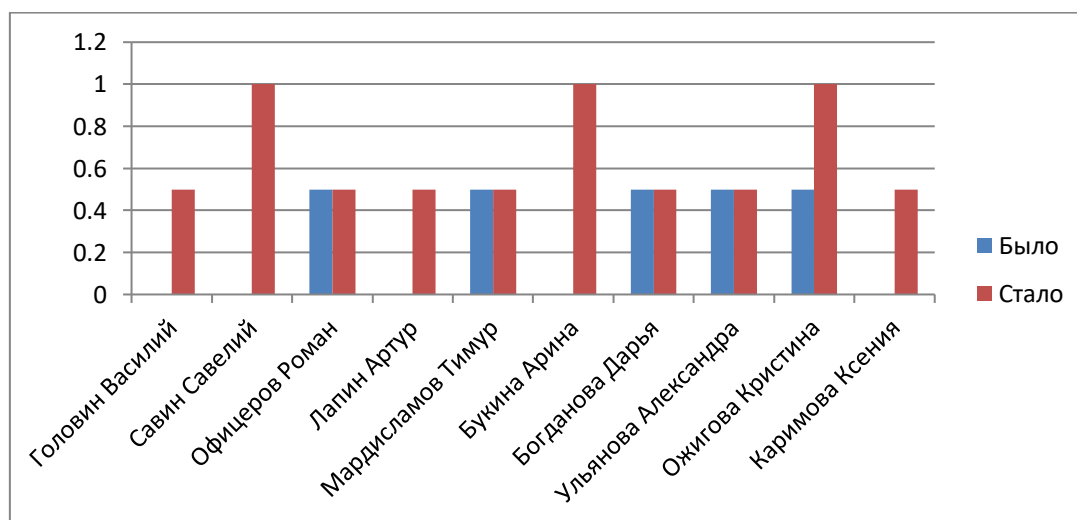


Рисунок 7 – Сравнительные результаты по заданию «Внимательные ушки»

Рассмотрим подробнее результаты по заданию «Найди ошибку» на диаграмме 8.

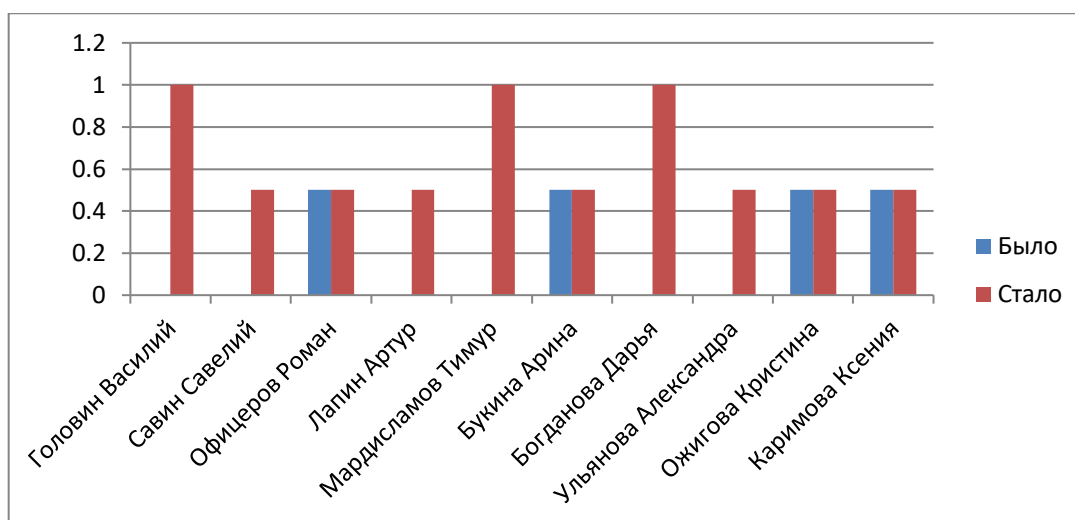


Рисунок 8 – Сравнительные результаты по заданию «Найди ошибку»

По приведенным диаграммам видно в сравнении, что результаты улучшились, и то, что вызывало трудности, особенно дети, путались в окончаниях при начальной диагностике, сейчас затруднений не вызвало. Это подтверждает эффективность составленного нами комплекса игр и упражнений по формированию фонематических процессов у детей с ОНР III уровня.

Делая вывод по исследованию после эксперимента, можно смело сказать, что мы подтвердили гипотезу, о том, что развитие связной речи старших дошкольников с ОНР III уровня, с использованием комплекса игр и упражнений, как средства коррекции фонематических процессов будет эффективным, если учитывать уровень развития каждого ребенка и выстраивать занятия в соответствии с определенной тематикой.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

В третьей главе описаны цели, задачи, выборка и ход эксперимента. Проведено обследование детей по методике обследования фонематических процессов Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной.

Поскольку третий уровень речевого развития характеризуется свободным пользованием фразовой речью, задача заключалась не только в том, чтобы выявить пробелы в формировании фонематических процессов. Не менее важным являлось понимание и правильная оценка того, что уже усвоено ребенком и в какой степени (прочно, непрочно, частично).

Делая вывод по исследованию до эксперимента, можно смело сказать, что мы подтвердили необходимость логопедической работы с данной группой. У всех детей наблюдается ОНР III уровня.

Нами был разработан комплекс коррекционных игр и упражнений. Данный комплекс позволил разнообразить занятия и способствовал получению новой информации ребенком.

Делая вывод по исследованию после эксперимента, мы подтвердили гипотезу о том, что процесс преодоления нарушений фонематических процессов будет эффективным, если, в коррекционной работе будет использован комплекс упражнений по преодолению нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, будет учитываться уровень развития каждого ребенка и занятия будут выстраиваться в соответствии с определенной тематикой.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучая проблему развития фонематического восприятия у детей, мы обращались к работам известных педагогов и психологов: А.И. Гвоздева, Р.Е. Левиной, Н.Х. Швачкина, М.Е. Хватцева, Г.А. Каше, О.А. Токаревой, Л.Ф. Спириной, А.В. Ястребовой, Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой, Г.В. Чиркиной и др. специалистов.

С целью выявления особенностей сформированности фонематического восприятия у детей с ОНР 3 уровня было проведено обследование особенностей развития фонематического восприятия у детей старшей логопедической группы. В эксперименте приняли участие 10 детей с ОНР III уровня в возрасте 5 лет.

При построении методики исследования особенностей фонематического восприятия у детей 5 лет мы использовали методику, составленную Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, на основе проведенного анализа результатов исследования были сделаны выводы о низком уровне развития фонематического восприятия у детей ОНР III уровня и выявлены его основные особенности. Полученные результаты исследования нашли свое применение при построении коррекционной работы в определении этапов и направлений коррекционной работы, в подборе содержания и определении последовательности предъявления игр.

Для преодоления выявленных нарушений были разработаны направления коррекционной работы и создан комплекс игр и упражнений для развития фонематических процессов.

При построении системы игровых приемов работы по развитию фонематического восприятия учитывались особенности сформированности фонематического восприятия у детей с ОНР и закономерности развития фонематических процессов в онтогенезе. В систему упражнений по развитию фонематического восприятия вошли игры, которые были собраны и систематизированы при изучении различных методик по

развитию фонематического слуха у детей с ОНР. В частности, в нее вошли игры, предложенные для работы по развитию фонематического восприятия в пособиях В.И. Селиверстова, Е.Н. Краузе, Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной. Представлены возможные варианты включения игр в структуру логопедических занятий, конспекты фронтальных и индивидуальных логопедических занятий с использованием предложенных игр.

Применение предложенных игровых приёмов работы позволит детям с первых дней пребывания в логопедической группе включиться в работу, значительно повысит интерес к логопедическим занятиям в детском саду и дома, при закреплении изученного материала. Всё это положительно повлияет на процесс развития фонематического восприятия у детей с ОНР III уровня.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Астапов, В. М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии [Текст] / В. М. Астапов. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 216 с.
2. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи [Текст] / В. И. Бельтюков. – М. : Педагогика, 1977. – 176 с.
3. Бельтюков, В. И. Об усвоении детьми звуков речи [Текст] / В. И. Бельтюков. – М. : Просвещение, 1964. – 91 с.
4. Белякова, Л. И. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью [Текст] / Ю. Ф. Гаркуша, О. Н. Усанова, Э. Л. Фигередо // Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями: Межвуз. сб. науч. тр. – 1991. – С. 72-87.
5. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе [Текст] / М. Р. Битянова. – М., 1998. – 298 с.
6. Винарская, Е. Н. Нейролингвистический анализ звуковой стороны речи [Текст] / Е. Н. Винарская // Язык и человек. – 1970. – С.55-62.
7. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики [Текст] / Г. А. Волкова. – М. : Детство-Пресс, 2017. – 144 с.
8. Гаркуша, Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи [Текст] / Ю. Ф. Гаркуша. – М. : НИИ Школьных технологий, 2008. – 128 с.
9. Гвоздев, А. Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка [Текст] / А. Н. Гвоздев. – СПб. : Акцидент, 1995. – 64 с.
10. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М. : Творческий центр Сфера, 2007. – 470 с.

11. Горчакова, А. М. Формирование фонематических процессов у детей с нарушениями речи [Текст] / А. М. Горчакова // Современные тенденции специальной педагогики и психологии: научные труды Всероссийской научно-практической конференции «Современные тенденции специальной педагогики и психологии». – 2003. – С.70-83.
12. Гриншпун, Б. М. Дислалия: хрестоматия по логопедии. Т. 1 [Текст] / Б. М. Гриншпун. – М. : ГИЦ ВЛАДОС, 1997. – 560 с.
13. Глухов, В. П. Особенности творческого воображения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Недоразвитие и утрата речи [Текст] / В. П. Глухов. – М. : АРКТИ, 1985. – 166 с.
14. Дубровина, И. В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики [Текст] / И. В. Дубровина. – М. : Педагогика, 1991. – 230 с.
15. Дьякова, Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников [Текст] / Н. И. Дьякова. – М. : Творческий центр Сфера, 2010. – 64 с.
16. Журова, Л. Е. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста [Текст] / Л. Е. Журова, Д. Б. Эльконин // Гуманитарные исследования. – 2014. – №4 (52) – С. 91-96.
17. Жукова, Н. С. Преодоление недоразвития речи у детей [Текст] / Н. С. Жукова. – Екатеринбург : Литур, 1994. – 316 с.
18. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Изд-во АРТ ЛТД, 1998. – 320 с.
19. Жинкин, Н. И. Интеллект, язык и речь [Текст] / Н. И. Жинкин // Нарушение речи у дошкольников. – 1972. – С. 9-31.
20. Журова, Л. Е. Обучение грамоте в детском саду. Хрестоматия по логопедии, т. 1 [Текст] / Л. Е. Журова. – М. : ГИЦ ВЛАДОС, 1997. – 151 с.

21. Иваненко, М. А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития ребенка в период детства [Текст] : автореф. дисс. канд. пед. наук / М. А. Иваненко. – Екатеринбург, 2005. – 22 с.
22. Калягин, В. А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – М. : Академия, 2006. – 320 с.
23. Каменский, Я. А. Материнская школа. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Я. А. Каменский, М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 1999 – 166 с.
24. Казакова, Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике [Текст] / Е. И. Казакова // Материалы Всерос. науч.-практ. конф. – 1998. – С. 67-82.
25. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи [Текст] / Г. А. Каше. – М. : Просвещение, 1985. – 207 с.
26. Каше, Г. А. Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи [Текст] / Г. А. Каше, Т. Б. Филичёва. – М. : Министерство Просвещения СССР научно-исследовательский институт дефектологии АПН СССР, 1986. – 48 с.
27. Коноваленко, В. В. Развитие связной речи: фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с ОНР («Осень», «Зима», «Весна», «Человек: я, моя семья, мой дом, моя страна») [Текст] / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М. : Гном, 2011. – 128 с.
28. Коноваленко, В. В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР [Текст] / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М. : Гном, 2018. – 48 с.
29. Коноваленко, В. В., Коноваленко, С. В. Экспресс-обследование звукопроизношения у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Пособие для логопедов [Текст] / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М. : Гном, 2019. – 52 с.

30. Краузе, Е. Н. Логопедия. Учитель и ученик [Текст] / Е. Н. Краузе. – СПб. : КОРОНА принт, 2003. – 206 с.
31. Куссмауль, А. Косноязычие и лепетание. Хрестоматия по логопедии, т. 1 [Текст] / А. Куссмауль. – М. : ВЛАДОС, 1997. – 327 с.
32. Лалаева, Р. И. Диагностика речевых нарушений [Текст] / Р. И. Лалаева. – СПб. : Наука-Питер, 2006. – 102 с.
33. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 1999. – 158 с.
34. Логопедия. В 2-х книгах. Книга 2 [Текст] / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др.; под ред. Л. С. Волковой. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 560 с.
35. Логопедия. Методическое наследие: в 5 кн. Книга 3 [Текст] / под ред. Л. С. Волковой. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 311 с.
36. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов [Текст] / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
37. Лукина, Н. А. Научи меня слышать [Текст] / Н. А. Лукина, И. И. Никкинен. – СПб. : Паритет, 2003. – 110 с.
38. Миронова, С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях [Текст] / С. А. Миронова. – М. : Просвещение, 1991. – 204 с.
39. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Н. В. Нищева. – СПб. : Детство-Пресс, 2005. – 525 с.
40. Орфинская, В. К. О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте [Текст] / В. К. Орфинская // Психология речи. 1946. – С. 44-52.
41. Основы теории и практики логопедии [Текст] / под ред. Р. Е. Левиной. – М. : Альянс, 2013. – 366 с.

42. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников [Текст] / под ред. Т. В. Волосовец. – М. : Сфера: Скачев, 2007. – 256 с.
43. Песталоцци, И. Г. Как Гертруда учит своих детей: хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / И. Г. Песталоцци. – М. : Академия, 1999. – 260 с.
44. Пожиленко, Е. А. Волшебный мир звуков и слов [Текст] / Е. А. Пожиленко. – М. : Каро, 2008. – 328 с.
45. Работа логопеда с дошкольником (игры и упражнения) [Текст] / автор-составитель С. Е. Большакова. – М. : АПО, 1996. – 64 с.
46. Спирина, Л. В. Нарушения речи у детей. Хрестоматия по логопедии. В 2-х томах. Т. 2 [Текст] / Л. В. Спирина, А. В. Ястребова, под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – М. : ВЛАДОС – 1997. – 656 с.
47. Селивёрстов, В. И. Речевые игры с детьми. [Текст] / В. И. Селивёрстов. – М. : ВЛАДОС, 1994. – 344 с.
48. Специальная педагогика. Преодоление ОНР дошкольников. Учебное методическое пособие [Текст] / под ред. Т. В. Волосовец. – М. : Сфера, 2007. – 256 с.
49. Ткаченко, Т. А. В первый класс – без дефектов речи [Текст] / Т. А. Ткаченко. – СПб. : Питер, 1999. – 129 с.
50. Ткаченко, Т. А. Если дошкольник плохо говорит [Текст] / Т. А. Ткаченко. – СПб. : Эксмодетство, 2017. – 96 с.
51. Ткаченко, Т. А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа [Текст] / Т. А. Ткаченко. – СПб. : Книголюб, 2007. – 32 с.
52. Тумакова, Г. А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом [Текст] / Г. А. Тумакова. – М. : Мозаика-Синтез, 2006. – 144 с.
53. Ушинский, К. Д. Родное слово: хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / К. Д. Ушинский, сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М. : Академия, 1999. – 553 с.

54. Филичева Т. Б. Коррекционное обучение детей пятилетнего возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1991. – 44 с.

55. Филичева, Т. Б. Программа обучения и воспитания детей с ОНР [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 2009. – 72 с.

56. Филичева, Т. Б. Содержание логопедической работы с детьми при общем недоразвитии речи: ФФН и ОНР нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Т. Б. Филичева. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 209 с.

57. Филичёва, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. В 2-х частях. Ч. 1 [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Альфа, 1993. – 99 с.

58. Филичёва, Т. Б. Логопедическая работа в специальном детском саду [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева. – М. : Просвещение, 1987. – 141 с.

59. Филичева, Т. Б. Нарушения речи у детей: пособие для воспитателей дошкольных учреждений [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Профессиональное образование, 1993. – 232 с.

60. Фомичёва, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения [Текст] / М. Ф. Фомичёва. – Воронеж, 1997. – 239 с.

61. Фотекова, Т. А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников [Текст] / Т. А. Фотекова. – М. : Айрис-Пресс, 2006. – 96 с.

62. Хватцев, М. Е. Общее учение о косноязычии. Хрестоматия по логопедии, т. 1 [Текст] / М. Е. Хватцев. – М. : ГИЦ ВЛАДОС, 1997. – 272 с.

63. Чиркина, Г. В. Основы коррекционного обучения. Хрестоматия по логопедии. Т.1 [Текст] / Г. В. Чиркина. – М. : ГИЦ ВЛАДОС, 1997. – 240 с.

64. Швачкин, Н. Х. Возрастная психоллингвистика: хрестоматия. Учебное пособие [Текст] / Н. Х. Швачкин, сост. К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 330 с.

65. Щеголь, В. И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии [Текст] / В. И. Щеголь // Фундаментальные исследования. – 2008. – № 9 – С. 89-91.

66. Эльконин, Д. Б. Формирование умственного действия звукового анализа слов у детей дошкольного возраста [Текст] / Д. Б. Эльконин // Доклады АПН РСФСР. – 1957. – №1. – С. 107-110.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Задание 1. «Поймай звук» – выделение заданного звука из ряда звуков.

Инструкция:

а) Хлопни в ладоши, если услышишь звук [м].

Материал: ряд звуков

м, ы, м, и, х, м, к, т, м, с, ч, м, ц, м, ф, г, м, в, д, м, р, л, м, н, п, м, б, мь, м, бь, мь, мь, м.

б) Хлопни в ладоши, если услышишь слог со звуком [м] – выделение звука из ряда слогов

Материал: ряд слогов

ам, ах, от, ом, ус, ум, уф, ам, ал, ан, ум, уп, мо, хо, но, пы, мы, бы, но, мо, мя, амь, ам, ом, орь, ня, ма, ми, мя, ма.

в) Хлопни в ладоши, если услышишь слово со звуком [м] – выделение звука из ряда слов.

Материал: ряд слов

мама, кот, мак, холод, дуб, мука, машина, сани, рак, мак, лак, молоко, полка, моток, поток, бык, мяч, мат, мед, мех, мох.

Критерии оценки:

1. Правильное выделение звука в ряду звуков – 1 балл.
2. Правильное выделение звука в ряду слогов – 1 балл.
3. Правильное выделение звука в ряду слов – 1 балл.
4. Ошибки при выполнении данного подпункта – 0 баллов.

Результаты выполнения всех заданий суммируются.

Задание 2. «Покажи картинку» – различение слов, близких по звуковому составу, но разные по смыслу, направленные на изучение восприятия слов, похожих по звучанию.

Материал: картинки с изображением пары предметов (коса – коза, ежата – мышата, бочка – почка, дочка – точка, вата – фата, рак – мак, чёлка

– щёлка). Инструкция: посмотри, это бочка, это почка (логопед показывает соответствующие картинки). Покажи, где бочка. Покажи, где почка. Покажи, где почка.

Критерии оценки:

1. Правильное выполнение всего задания – 1 балл.
2. Не более 3 ошибок – 0,5 балла.
3. Более 3 ошибок – 0 баллов.

Задание 3. «Повтори, как я скажу» – запоминание слоговых рядов, состоящих из 3–4 элементов (с изменением гласного, с изменением согласного)

Инструкция: Послушай. Повтори так же:

аиу па – ба та – да – та пух – мех – мох
иоу да – та га – ка – га кот – год – ход
уоива – вяха – ка – ка дом – дам – дым
ауио га – ка на – ма – ма бак – бык – бок
оуиаха – ка ма – мя – ма копка – кепка – папка

Критерии оценки:

1. Правильное повторение всех рядов – 1 балл.
2. Частичное выполнение задания – 0.5 балла.
3. Ошибки при повторении всех рядов – 0 баллов.

Задание 4. «Внимательные ушки» – выявления особенностей сформированности фонематического восприятия

Материал: 4 предметные картинки с изображением груши, шапки, раскладушки, сушки.

Инструкция: Покажи картинку, если произнесу слово правильно.

Груша, гйуфа, груфа, глуса, гйуша, гйуса, груша, глюса.

Шапка, фапка, сапка, хапка, шапка, сяпка.

Сушка, суска, шушка, сушка, фуфка, суфка, шуфка, сушка.

Раскладушка, йасладушка, раскладушка, раскладуска, ласкрадуска, раскладушка.

Критерии оценки:

Правильное выполнение всех заданий – 1 балл.

Ошибки при показе одной – двух картинок – 0,5 балла.

Ошибки при показе более двух картинок – 0 баллов.

Задание 5. «Найди ошибку» – различение слов в предложении, близких по звуковому составу, но разные по смыслу.

Инструкция: Послушай. Правильно ли я сейчас сказала?

1. У Марины болит суп, а в тарелке вкусный зуб.

У Марины болит зуб, а в тарелке вкусный суп.

2. На лугу пасутся козы, выросли на клумбе розы.

На лугу пасутся розы, выросли на клумбе козы.

3. На столе с салатом мышка, в своей норке сидит миска.

На столе с салатом миска, в своей норке сидит мышка.

Критерии оценки:

Правильное определение всех текстов с ошибками – 1 балл.

Правильное определение 1–2 текстов с ошибками – 0,5 балла.

Другие варианты – 0 баллов.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Упражнение «Ну-ка прислушайся», «Кто что услышит»

Цель: научить узнавать «звуки природы».

Оборудование: аудиозаписи природных звуков (шум дождя и леса, журчание воды, шороха листьев, пение птиц, весенняя капель, голоса разных животных).

Ход: Детям предлагается послушать отрывок мелодии, и узнать кто издает данный звук.

Примечание: Посоветуйте родителям прослушать с ребенком аудиозаписи природных звуков, пусть они обсудят услышанные звуки – какие звуки похожи, чем звуки различаются, где их можно услышать, какие из них кажутся знакомыми.

Для воспитателей эти же звуки слушать на прогулке – зимой – скрип снега под ногами, звон сосулек, тишину морозного утра. Весной – капель, журчание ручья, щебетанье птиц, шум ветра. Осенью можно услышать как шуршат листья, шум дождя. Летом стрекочут кузнечики, жужжат жуки, пчелы, назойливо звенят комары. В городе постоянный шумовой фон: машины, поезда, трамваи, голоса людей. А еще запахи.

Упражнение «Что за шум?»

Цель: учить узнавать «бытовые шумы».

Оборудование: предметы издающие звук (скрип двери, звук шагов, телефонный звонок, свисток, тиканье часов, шум кипящей и льющейся воды, шелест страниц).

Ход: взрослый за ширмой выполняет разнообразные действия с предметами (режет бумагу, стучит, переливает воду и т.д.), дети узнают – что звучало. Хорошо, если шум сразу «озвучивается» голосом, называется словом – звукоподражанием.

Примечание: Посоветуйте родителям вместе с ребенком послушать звуки за окном: Что шумит? Что гудит? Кто кричит? Кто разговаривает? Кто смеется?

Упражнение «Шумящие коробочки», «Звуковые цилиндры»

Цель: развитие неречевого звуко различения.

Оборудование: наполненные горохом, крупой, песком, кнопками, скрепками, пуговицами, мелкими камешками коробочки или киндеры.

Ход: Детям предлагается найти две одинаково звучащие коробочки, наполненные различными материалами. Ребенок, закрыв глаза, внимательно прислушивается к звучанию. Затем он берет свои коробочки и ищет среди них звучащую аналогично. Игра продолжается до тех пор, пока не будут найдены все пары.

Примечание: Рекомендуется проводить как воспитателям, так и родителям.

Упражнение «Где позвонили?»

Цель: определить направления звука.

Оборудование: будильник, колокольчик.

Ход:

Вариант 1: Все дети выходят из комнаты. Кто-нибудь прячет будильник, который громко тикает. Дети возвращаются и ищут его. Если кто-то нашел, то шепчет на ухо ведущему и молча садится на стульчик. Ребенок, который нашел будильник последним – платит фант.

Вариант 2: Ребенок закрывает глаза, Вы встаете в стороне от него и тихо звоните (гремите, шуршите). Ребенок должен повернуться к тому месту, откуда слышен звук, и с закрытыми глазами рукой показать направление, потом открыть глаза и проверить себя. Можно ответить на вопрос: где звенит? – слева, спереди, сверху, справа, снизу. Более сложный и веселый вариант – «жмурки». Ребенок в роли водящего.

Примечание: игру может проводить как логопед, так и воспитатель.

Упражнение «Поищи!»

Цель: определить по звуку место игрушки.

Оборудование: игрушка, бубен.

Ход: Дети закрывают глаза или поворачиваются спиной. Вы прячете игрушку и предлагается найти ее, ориентируясь на силу ударов в бубен (хлопки в ладоши, звон колокольчика): если ребенок подходит близко к тому месту, где спрятана игрушка – бубен бьет громко, если удаляется – тихо.

Примечание: Рекомендуется проводить как воспитателям, так и родителям.

Упражнение «Где колокольчик?»

Цель: развитие фонематического слуха.

Оборудование: колокольчик.

Ход: Дети встают в круг. Незаметно для водящего они передают за спиной друг у друга колокольчик. Водящий должен отгадать и показать, за спиной какого ребенка колокольчик.

Примечание: игру может проводить как логопед, так и воспитатель.

Упражнение «Недовольный Коля» или «Грустный гномик»

Цель: развитие фонематического слуха.

Оборудование: предметные картинки.

Ход: Детям предлагается прослушать ряд слогов или фразу, если услышат неправильное произношение – поднимают картинку недовольного или грустного персонажа.

Упражнение «Солнце и дождик»

Цель: развитие слухового внимания.

Оборудование: бубен.

Ход: Сегодня мы с вами пойдем гулять. Дождика нет. Погода хорошая, светит солнышко, и можно собирать цветы. Вы гуляйте, а я буду звенеть бубном, вам будет весело гулять под эти звуки. Если начнется дождь, я начну стучать в бубен, а вы, услышав стук, должны бежать под зонтик. Слушайте внимательно!

Примечание: игру может проводить как логопед, так и воспитатель.

Упражнение «Ритмическое эхо»

Цель: развитие чувства ритма.

Оборудование: не требуется.

Ход: Стоя друг против друга, или располагаясь в кругу, предложите детям сыграть в ритмическое эхо. Объясните, что эхо все повторяет. Предложите в точности повторять то, что вы будете прохлопывать, т.е. стать эхом. Начинайте с самых простых ритмических фигур. Если дети легко справляются с заданием, усложните ритм или ускорьте темп. Можно для удобства произносить какие-либо слова по слогам.

Примечание: Посоветуйте поиграть родителям вместе с ребенком дома.

Упражнение «Различаем твердые и мягкие согласные»

Цель: учить различать звуки.

Оборудование: предметные картинки.

Ход: У Саши большой шарик. Воздух из шарика выходит так: с–с–с–с (твердо)

У Сережи маленький шарик. Он сдувается и воздух из него выходит так: сь–сь–сь–сь (мягко).

А теперь послушай и скажи, чей это шарик сдувается.

Можно самим придумать такие ситуации, а можно воспользоваться уже готовыми идеями о больших и маленьких комариках, машинах и т.д.

2. Различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, слов, фраз

Упражнение «Угадай по голосу!»

Цель: учить различать голоса.

Оборудование: не требуется.

Ход: Дети встают в круг, держась за руки; водящий – в центре круга, ему завязывают глаза. Дети идут по кругу, а потом останавливаются. Водящий идет в любом направлении. Пока не натолкнется на одного из

детей. Тот должен назвать водящего по имени. Если водящий не угадал, кто говорил с ним, он продолжает угадывать следующего. Тот, чей голос он угадал, становится водящим.

Примечание: Рекомендуется проводить как воспитателям, так и родителям.

Упражнении «Громко–тихо»

Цель: развитие высоты и тембра голоса.

Оборудование: не требуется.

Ход: Попросите ребенка произнести гласный звук, слог или слово громко, потом – тихо, протяжно, потом отрывисто, высоким голосом – низким.

Вариант: придумайте или вспомните каких–то сказочных персонажей, договоритесь, кто из них как говорит, а потом разыгрывайте небольшие диалоги, узнавайте ваших героев по голосу, меняйтесь ролями.

Упражнение «Далеко – близко»

Цель: развитие основных качеств голоса: силы, высоты.

Оборудование: игрушечный котенок.

Ход:

Вариант 1: Взрослый показывает детям игрушечного котенка и просит внимательно послушать и запомнить, как он мяукает, когда находится близко (громко), и как – когда далеко (тихо). Затем произносит «Мяу», меняя силу голоса, а дети отгадывают, близко или далеко мяукает котенок.

Вариант 2: Затем дети мяукают по сигналу взрослого: «близко» – «далеко».

Вариант 3: Взрослый объясняет, что котенок очень боится щенка и мяукает жалобно, дрожа и замирая от страха. Ребенок должен мяукнуть, изображая страх.

Упражнение «Угадай, кто кричит»

Цель: развитие основных качеств голоса: силы, высоты.

Оборудование: предметные картинки.

Ход: Ребенку дают картинки с изображениями домашних животных – взрослых и детенышей: коровы и теленка, козы и козленка, свиньи и поросенка. Взрослый произносит каждое звукоподражание то низким, то высоким голосом («Му–му», «Бе–бе», «Хрю–хрю»). Ребенок, ориентируясь на характер звукоподражания и одновременно на высоту голоса, должен поднимать соответствующую картинку.

Примечание: Рекомендуется проводить как воспитателям, так и родителям.

Упражнение «К кому пришел?»

Цель: развитие голоса: силы, высоты.

Оборудование: предметные картинки.

Ход:

Вариант 1: Взрослый выставляет перед ребенком 4 картинки, на которых изображен волк, козлята, волчата, охотник. Произносит фразу: «Волк пришел», с разной интонацией: с испугом, и радостью, с удивлением. Дети должны определить: кто это сказал – козлята, волчата, или охотник.

Вариант 2: «От кого ушел?» Фраза: «Волк ушел», говорится с радостью, с сожалением, с досадой.

Примечание: Рекомендуется проводить как воспитателям, так и родителям.

Упражнение «Угадай, как надо делать»

Цель: научить ребенка определять на слух темп речи.

Оборудование: не требуется.

Ход: Взрослый несколько раз произносит в разном темпе фразу: «Мелет мельница зерно». Дети, подражая работе мельницы, должны делать круговые движения руками в том же темпе, в котором говорит взрослый. Так же можно обыграть другие фразы («Наши ноги ходили по дороге») или даже стишки:

Капля раз, капля два,
Капля медленно сперва—
Кап, кап, кап, кап. (медленные хлопки)
Стали капли поспевать.
Капля каплю догонять—
Кап, кап, кап, кап. (хлопки чаще)
Зонтик поскорей раскроем,
От дождя себя укроем. (руки над головой)

Упражнение «Кот и мыши»

Цель: развитие силы голоса, речевого слуха.

Оборудование: произведения устного народного творчества: стишки, потешки, сказки.

Ход: Дети ходят по кругу, в центре которого присел на корточки ребенок, изображающий кота. Дети тихим голосом говорят:

Тише, мыши. Тише, мыши.

Кот сидит на нашей крыше.

Мышка, мышка, берегись!

И коту не попадись!

Ребенок, изображающий кота, громко мяукает и бежит за детьми.

Пойманные становятся котами.

Упражнение «Сказочные голоса»

Цель: развитие тембра, силы и высоты голоса.

Оборудование: не требуется.

Ход: Детям предлагают сказать одну и ту же фразу, но от лица разных сказочных героев. Изменяя тембр, громкость и интонационную выразительность. Произнося реплики то очень низким, то средним по высоте, то высоким голосом спрашивает: «Кто это говорит?» Задача детей догадаться, кто эту фразу сказал.

Упражнение «Скажи, как я»

Цель: учить детей говорить громко, тихо, шепотом, а также развивать слуховое восприятие (различать степень громкости произнесенных слов).

Оборудование: не требуется.

Ход: Педагог предлагает детям внимательно слушать, как он произносит слова, и произносить (повторять) их так же. Ведущий следит за тем, чтобы дети произносили слова отчетливо, с соответствующей степенью громкости.

Упражнение «Лягушки»

Цель: развитие речевого слуха, дифференциация голосов по тембру.

Оборудование: не требуется.

Ход: дети встают в круг и произносят «Вот лягушки по дорожке скачут, вытянувши ножки. Увидали комара, закричали: «Ква–ква–ква!»». Один ребёнок в центре круга с завязанными глазами. Он должен определить, кто произносит «Ква–ква–ква».

Примечание: Эту игру можно предложить в организационном моменте фронтального занятия на тему «Знакомство со словом», затем провести психогимнастику, предложив изобразить лягушек, которые охотятся за комарами: они притаились и замерли, поймали комара, довольны.

Упражнение «Улиточка»

Цель: развитие речевого слуха, дифференциация голосов по тембру.

Оборудование: не требуется.

Ход: водящий (улиточка) становится в середине круга, ему завязывают глаза. Каждый из играющих, изменяя голос, спрашивает:

Улиточка, улиточка, высунь–ка рога, дам тебе я сахару, кусочек пирога, угадай, кто я.

Водящий отгадывает.

Примечание: Эту игру можно предложить в основной части фронтального занятия по развитию речевого слуха.

3. Различение слов, близких по своему звуковому составу

Упражнение «Незнайка запутался»

Цель: учить находить слова, сходные по звучанию.

Оборудование: предметные картинки.

Ход: Ребенку предлагается разложить картинки с изображенными предметами, которые произносятся похоже: суп – зуб, заяка – сайка, лисонька – Лизонька, коса – коза, замок – сапог, злой – слой, Захар – сахар, сурок – зубок.

Упражнение «Продолжи стихи»

Цель: подбор слова с опорой на их смысл и звучание.

Оборудование: стихи.

Ход: Ребенку читаются стихи, а он их должен закончить.

Бы–бы–бы, идет дым из ... (трубы).

– Где обедал, воробей?

– В зоопарке у ... (зверей).

Примеры:

Аист Алику принес апельсин и (абрикос).

В Африке найдем не раз мы кокос и (ананас).

Улитка замерла, дрожа, увидев на траве (ужа).

Улитка просит уточку: «Закинь–ка в воду (удочку)».

Спорят брошки и заколки: «У кого острее (иголки?)».

Ослик любит очень золотую (осень).

Упражнение «Подбери похожие слова»

Цель: учить подбирать слова близкие по звучанию.

Оборудование: не требуется.

Ход: Педагог произносит слова, близкие по звучанию: кошка– ложка, ушки– пушки. Затем он произносит слово и предлагает детям самим подобрать к нему другие слова, близкие по звучанию. Логопед следит за тем, чтобы дети правильно подбирали слова, произносили их внятно, чисто, громко.

Упражнение «Не ошибись»

Цель: научить находить лишнее слово.

Оборудование: не требуется.

Ход: Взрослый показывает ребенку картинку и громко, четко называет изображение: «Вагон». Затем объясняет: «Я буду называть эту картинку то правильно, то неправильно, а ты внимательно слушай. Когда я ошибусь, хлопни в ладоши». Затем произносит: «Вагон – вакон – фагон – вагом». Затем взрослый показывает следующую картинку или чистый лист бумаги и называет: «Бумага – пумага – тумага – пумака – бумака».

Примечание: Упражнение необходимо начинать со слов простых по звуковому составу, и постепенно переходить к сложным.

Упражнение «Будь внимателен»

Цель: развитие внимания и умения различение слов близких по звучанию.

Оборудование: предметные картинки.

Ход: Взрослый раскладывает перед ребенком картинки, названия которых звучат очень похоже, например: рак, лак, мак, бак, сок, сук, дом, ком, лом, сом, коза, коса, лужа, лыжа. Затем он называет 3–4 слова, а ребенок отбирает соответствующие картинки и раскладывает их в названном порядке (в одну линию или в столбик – по вашей инструкции).

Упражнение «Подбери по звучанию»

Цель: развитие навыка подбора слов близких по звучанию.

Оборудование: предметные картинки.

Ход: Взрослый выставляет в одну линию следующие картинки: ком, бак, сук, ветка, каток, горка. Затем, давая ребенку по одной картинке, просит поставить ее под той, название которой звучит похоже. В результате должны получиться примерно такие ряды картинок:

–ком бак сук ветка каток горка

–дом рак лук клетка платок корка

–сом мак жук пятка листок норка

–лом лак бук плетка моток марка

Упражнение «Что мог бы нарисовать художник?»

Цель: учить находить слова, сходные по звучанию.

Оборудование: предметные картинки.

Ход: Взрослый показывает детям картинку, на которой изображен рак. Дети громко произносят: «Рак». Затем взрослый показывает чистый лист бумаги такого же размера, как картинка, и просит сказать, что, похожее по звучанию, мог бы нарисовать художник. (Мак, лак)
Аналогично проводится упражнение со словами кит – кот, мишка – мышка.

Упражнение «Найди себе пару»

Цель: учить находить слова близкие по звучанию.

Оборудование: не требуется.

Ход: Каждый ребенок должен найти себе пару. Для этого кто–нибудь один произносит любое слово, а другой должен отозваться похожим словом. Если скажут шутка, то парой будет тот, кто отзовется словом мишутка или утка. Те дети, кто составил пару, берутся за руки. Упражнение продолжается до тех пор, пока все ребята не подберут себе пару.

Упражнение «Найди звук»

Цель: научить сравнивать слова по звуковому составу (нахождение общих и разных звуков)

Оборудование: не требуется.

Ход: Детям предлагается сравнить слова, найти общие и разные звуки: мак – лак, суп – сук, дом – дым, дочка – точка; дачка – пачка; плеск – треск; билет – балет; барон – баран; букет – буфет и др.

Упражнение «Сравни»

Цель: научить сравнивать слова одинаковых по звуковому составу.

Оборудование: не требуется.

Ход: Детям предлагается сравнить слова одинаковых по звуковому составу, но отличающихся местом ударение: замок – замок, кружки – кружки.

Упражнение «Лишнее слово»

Цель: учить сопоставлять слова по звуковому составу.

Оборудование: не требуется.

Ход: Педагог четко произносит слова и предлагает ребенку назвать слово, отличающееся от остальных:

- 1) канава, канава, какао, канава;
- 2) утенок, котенок, утенок, утенок;
- 3) ком, ком, кот, ком;
- 4) минута, монета, минута, минута;
- 5) винт, винт, винт, бинт;
- 6) буфет, букет, буфет, буфет;
- 7) дудка, будка, будка, будка и т.д.

4. Дифференциация слогов

Упражнение «Эхо»

Цель: развитие фонематического слуха, фонематического восприятия, на формирование умения дифференцировать звуки в слогах.

Оборудование: не требуется.

Ход:

Вариант 1: Педагог предлагает повторить серию слогов с общим гласным и разными согласными звуками:

- та–ка–па па–ка–та
- ка–на–па га–ба–да
- фа–ха–ка ма–на–ва
- ба–да–га ка–ва–ха и т.д.

Вариант 2: Педагог предлагает повторить серию слогов с согласными звуками, различающимися по звонкости–глухости (серии из двух, трех слогов):

–па–ба та–да
–по–бо ка–га
–пу–бу фа–ва
–са–за шу–жу и т.д.

–па–ба–па та–да–та ва–фа–ва
–по–бо–по да–та–да фа–ва–фа
–пу–бу–пу ка–га–га са–за–са
–пы–бы–пы га–ка–га зу–су–су и т.д.

Вариант 3: Педагог предлагает повторить серию слогов с согласными звуками, различающимися по мягкости–твердости:

–па–пя по–пё пу–пю пы–пи
–ма–мя мо–мё му–мю мы–ми
–ва–вя во–вё ву–вю вы–ви
–та–тя то–тё ту–тю ты–ти и т.д.

Вариант 4: Педагог предлагает повторить серию слогов с наращиванием стечения согласных звуков:

–па–тпа на–пна ка–фка фа–тфа
–та–пта на–фна ка–тка ка–пка
–та–фта ма–кма на–кна та–кта и т.д.

Вариант 5: Педагог предлагает повторить серию слогов с общим стечением двух согласных звуков и разными гласными:

–пта–пто–пту–пты тма–тмо–тму–тмы
–кта–кто–кту–кты кна–кно–кну–кны
–фта–фто–фту–фты фка–фко–фку–фкы

–пта–тпо–тпу–тпы пна–пно–пну–пны

Вариант 6: Педагог предлагает повторить серию слогов со сменой позиции согласных звуков в стечении:

–пта–тпа кта–тка фта–тфа

–пка–кпа фка–кфа хта–тха

–фпа–пфа гда–дга вба–бва

Упражнение «Телефон»

Цель: развития у детей умения дифференцировать слоги.

Оборудование: не требуется.

Ход: Дети сидят в ряд друг за другом. Логопед называет слог или серию слогов (например: ее, су–су–со, па–па–са и т.д., состоящие из звуков, не нарушенных в произношении детей) на ушко первому ребенку. Серия слогов передается по цепочке и последний ребенок произносит ее вслух. Последовательность цепочки меняется.

Упражнение «Какой отличается?»

Цель: развития у детей умения дифференцировать слоги.

Оборудование: не требуется.

Ход: Логопед произносит серию слогов (например: ну–ну–но, сва–ска–сва, са–ша–са и т.д.) и предлагает детям определить, какой слог отличается от других и чем.

Упражнение «Бабочка»

Цель: развитие фонематического восприятия, дифференциация слогов, близких по звуковому составу.

Оборудование: не требуется.

Ход: логопед предлагает детям «превратить руки в бабочек» (скрестить кисти рук в запястьях, прижать ладони тыльными сторонами друг к другу, выпрямив пальцы – бабочка сложила крылья, взмах крыльев осуществляется только легким, но резким движением в запястьях). Бабочка

летит, пока логопед произносит слоги («песенки»), но замирает, когда логопед произносит слог «ай»: ам, ом, ай, ап, оп, ох, ах, ай, ам, ах, ух, ай...

Примечание: Эту игру можно предложить во время пальчиковой гимнастики на фронтальном или индивидуальном занятии.

Упражнение «Медвежонок»

Цель: развитие фонематического восприятия, дифференциация слогов, близких по звуковому составу.

Оборудование: две игрушки медведица и медвежонок.

Ход: логопед показывает медвежонок и говорит, что он потерялся. Медвежонок еще маленький и не может громко позвать свою маму. Логопед просит детей помочь медвежонок и громко повторить его слова: Ам–ма! Ом–мо! Ум–му! Затем появляется медведица и благодарит детей за помощь.

Примечание: Можно предложить обратные и прямые слоги с другими доступными для произношения согласными и использовать эту игру в основном этапе фронтальных и индивидуальных логопедических занятий.

Упражнение «Малыш»

Цель: развитие фонематического восприятия, дифференциация слогов, близких по звуковому составу.

Оборудование: кукла–мальчик

Ход: логопед показывает игрушку и говорит, что малышу скучно, поэтому он плачет. Предлагает спеть вместе с малышом его песенку: сначала внимательно послушать, потом повторить. Логопед тонким голосом произносит слоги, а дети повторяют: «Ма–му, ма–мо, ма–мы, му–мы, му–мо, мы–ма–мо...».

Примечание: Можно предложить прямые слоги с другими доступными для произношения согласными и использовать эту игру в основном этапе фронтальных и индивидуальных логопедических занятий.

Упражнение «Повтори за мной»

Цель: развитие фонематического восприятия, дифференциация слогов с оппозиционными согласными.

Оборудование: игрушечный медведь.

Ход: логопед показывает игрушку и говорит, что этот медвежонок приехал к нам из сказочной страны и не умеет разговаривать на нашем языке. Предлагает научиться говорить на его языке (повторить слоги): па – ба, по – бо, пу – бу, па – па – па, ба – ба – ба.

Примечание: Можно предложить слоги с другими доступными для произношения согласными и использовать эту игру в основном этапе фронтальных и индивидуальных логопедических занятий. Можно использовать эту игру в организационном моменте занятия, попросив повторить слоги за сказочным героем. На фронтальном занятии ребенок, правильно повторив слоги, садится на свое место. Это позволит каждому ребенку принять участие в игре.

5. Дифференциация фонем

Упражнение «Какой звук есть во всех словах?»

Цель: развитие фонематического слуха.

Оборудование: не требуется.

Ход: Взрослый произносит три – четыре слова, в каждом из которых есть один и тот же звук: шуба, кошка, мышь – и спрашивает у ребенка, какой звук есть во всех этих словах.

Упражнение «Общий звук»

Цель: учить выделять звук из потока других звуков.

Оборудование: не требуется.

Ход: Предложите детям найти часто повторяющийся звук в стихотворении, предложении или скороговорке: «Маша нашла большую шишку».

Упражнение «Поймайте звук»

Цель: учить выделять звук из потока других звуков.

Оборудование: не требуется.

Ход: хлопайте в ладоши каждый раз, как услышите звук [ш]; сосчитайте, сколько раз я сказала звук [ш]; положите на стол столько фишек, сколько раз услышите [ш].

Упражнение «Подними сигнал»

Цель: учить выделять (узнавать) звук на фоне слова.

Оборудование: предметные картинки.

Ход: Логопед сначала слуховой образ звука [с] сравнивает с неречевым звучанием (со свистом пара; с вытекающей из крана стружкой воды; с выходящим из шарика воздухом), а затем произносит слова, содержащие и не содержащие этот звук, например: сок, дом, рама, книга, сумка, нос, утка, вагон, стол, стул, тигр, капуста, лапа, песок, куст, топор. Дети должны определить, имеется ли в этих словах выделенный звук. Реакциями детей могут быть разнообразные действия: подъем руки, флажка, хлопок в ладоши и т.д.

Дополнительные примеры: [ж] – жужжание жука, [з] – писк комара, [м] – мычание коровы, [р] – рычание собаки, рокот мотора, [д] или [т] – удары молотка.

Инструкция: «Я буду называть слова. Если вы услышите в слове звук [с], поднимите флажок, вот так».

Упражнение «Узнавай–ка», «Звуки–буквы»

Цель: учить определять наличие звука в слове.

Оборудование: карточки–фишки.

Ход: У твердого звука [с] есть братец–близнец – мягкий звук [с’]. Я буду показывать и называть картинки, а вы если услышите [с] – поднимите синюю фишку, если [с’] – зеленую.

Упражнение «Сигнальщики»

Цель: совершенствование навыков звукового анализа, дифференциация звуков.

Оборудование: фишки, предметные картинки.

Ход: В правую руку возьмем фишку синего цвета, в левую – зеленую. Если в слове есть звук [м], показываете синюю фишку; если в слове есть звук [м'] – зеленую. Слова: *мальш, миска, дом, мышь, камень, мёд, компот и т.д.*

Упражнение «Внимательные ушки»

Цель: учить выделять (узнавать) звук на фоне других звуков, слогов, слов.

Оборудование: не требуется.

Ход: Логопед дает инструкцию: «Я буду называть звуки (слоги, слова). Если вы услышите звук [р] хлопните в ладоши (поднимите руку, поднимите флажок) вот так».

– из ряда звуков: [р], [ш], [к], [м], [р], [ж], [х], [ы], [р] и т.д.;

– из слогов: со, мо, ар, га, про, дыр, эр, пи, мин, рам и т.д.

– из слов: рыба, слон, помидор, роза, лампа.

Упражнение «Придумай слово»

Цель: развитие фонематического восприятия.

Оборудование: не требуется.

Ход: Детям дается задание придумать слова на заданный звук.

Примечание: Рекомендуются родителям поиграть на кухне, на улице, в комнате.

Упражнение «Разложи правильно картинки»

Цель: учить отбирать картинки на заданный звук.

Оборудование: предметные картинки.

Ход: Детям предлагается разложить картинки в два ряда, в один со звуком [с], в другой со звуком [ш].

Упражнение «Картинка–помощница»

Цель: развитие фонематического восприятия.

Оборудование: картинки.

Ход: Детям предлагается назвать на картинке как можно больше предметов, в названии которых есть заданный звук.

Упражнение «Подарим подарки Соне (со звуком [с]) и Захару (со звуком [з])».

Цель: развитие умения различать звуки.

Оборудование: предметные картинки.

Ход: Детям раздаются предметные картинки, уточняя, что на них изображено. К нам в гости пришли Соня и Захар. Нам нужно подарить им свои подарки Соне картинки со звуком [с], Захару со звуком [з].

Упражнение «Наоборот»

Цель: развитие умения различать звуки.

Оборудование: не требуется.

Ход: со словами – рифмами (надо заменить один звук на другой):
сайка – шайка, шкала – скала, сутки – шутки, палас – палаш.

Упражнение «Чудо–дерево»

Цель: учить выделять (узнавать) звук на фоне слова.

Оборудование: изображение дерева, предметные картинки.

Ход: Логопед предлагает детям украсить дерево картинками, в названии которых имеется соответствующий звук.

Упражнение «Помоги Незнайке»

Цель: учить выделять (узнавать) звук на фоне слова.

Оборудование: изображение Незнайки, предметные картинки.

Ход: На наборном полотне перед детьми – изображение Незнайки и комплект картинок: дом, шар, сумка, машина, утка, лошадка, тигр, шуба, лапа, шляпа, топор, мышка, дерево.

Логопед предлагает детям рассмотреть картинки, подумать и помочь Незнайке выбрать только те, в названии которых имеется звук [ш]. После выполнения задания правильность проверяется путем называния отобранных картинок.

Упражнение «Живые звуки»

Цели: Формирование навыка фонематического анализа, учить определять заданный звук на фоне слова.

Оборудование: буквы.

Ход: Трое детей выходят к доске, у одного из них – буква А, у другого – буква У, у третьего – И. Педагог называет слово *мак* – ребенок делает шаг вперед, показывая букву А. Педагог называет слово *суп*. Второй ребенок встает слева от первого и показывает букву У. Педагог называет слово *кит*. Третий ребенок встает между детьми. Остальные дети читают, что получилось. (*Аиу.*) Слова: *куст, парк, мир; лук, рис, бак; рак, сук, пир.*

Упражнение «Грузовик»

Цели: определение наличия звука в слове.

Оборудование: изображение грузовой машины, карточки с картинками.

Например: Педагог демонстрирует детям предметные картинки: *слон, аист, автобус, осы, носорог, шмель, шарик, чашка, ёрш, мишка*. Дети рассматривают и называют их. Затем педагог помещает на наборное полотно изображение грузовика и объясняет, что в грузовике «поедут» те пассажиры, в названии которых начинается звук С. Дети «рассаживают» пассажиров, объясняют выбор каждого слова.

Развитие звукового анализа слов

1. Выделить гласный (согласный) звук из ряда других звуков

Упражнение «Глухой – звонкий»

Цель: научить различать глухие и звонкие согласные, предупреждение нарушений письма.

Оборудование: карточки.

Ход: Предварительно разобрать, что глухие согласные отличаются от звонких тем, что при произнесении последних используют голос.

Подготовить карточки с изображением уха (тихие – глухие) и барабана (громкие – звонкие) и карточки с изображением соответствующих букв (б – п, в – ф, г – к, д – т, ж – ш, з – с).

Произносится ряд звуков: б б б п п б п б п б б п п п б п – ребёнок должен соотнести услышанный звук с соответствующей буквой.

Упражнение «Поймай звук»

Цель: развитие речевого звуко различения.

Оборудование: не требуется.

Ход: Попросите ребёнка запомнить звук, который вы произнесёте. Затем произнесите несколько звуков подряд. Когда ребёнок слышит заданный звук он должен подать знак: поднять руку, хлопнуть в ладоши, топнуть ногой. Затем предлагайте на слух слова, он должен услышать заданный звук и подать знак.

Упражнение «Найди звук»

Цель: учить детей слышать мягкие согласные перед гласными второго ряда.

Оборудование: не требуется.

Ход: Прослушайте слова. Назовите согласный, который звучит мягко. Догадайтесь, какие буквы обозначали мягкость согласных.

- а) Терка, рев, тетка, телка, семга;
- б) клюв, глюкоза, сюда, рюшка, плюшка;
- в) мел, сел, кеды, лес, левый, нежный, ветер;
- г) мир, тир, тигр, сито, вико, винт, синий.

Примечание: Вспомните, какие гласные влияли на смягчение согласных (я, ё, ю, е, и), спрашивает логопед. Как мы называем эти гласные? (Гласные второго ряда.) Когда согласный звучит мягко? (Если после согласного стоит мягкий знак или гласный второго ряда.)»

Упражнение «Найди звук»

Цель: учить выделять заданный звук.

Оборудование: не требуется.

Ход: Послушайте и повторите ряды слогов. Найдите одинаковые звуки в слогах каждого ряда.

–та – то – ту ка – ко – ку

–па – по – пу ла – ло – лу
–са – со – су ра – ро – ру
–мо – то – по мы – ты – пы
–ит – от – ут ак – ок – ук
–ап – оп – уп ал– ол – ул
–ас – ос – ус ар – ор – ур
–ас – ап – ам ус – уп – ут
–ос – оп – от ис – ип – ит

2. Выделить слог с определенным звуком

Упражнение «Хлопки»

Цель: учить выделять слог с определенным звуком.

Оборудование: не требуется.

Ход: Детям предлагается отхлопать слоги со звуком «Б» в ладоши, а со звуком «П» по коленкам (ба–пу–бо–по). Так же со звуками, например, с–ш, ш–ж, к–г, т–д, р–л, ч–щ и т.п.

Упражнение «Угадай звук»

Цель: учить выделять звук на фоне слога.

Оборудование: фишки зеленого и синего цвета.

Ход:

Задание 1: Какой одинаковый звук слышите в слогах са, со, су, сы? (Дети называют звук [с]).

Задание 2: Если услышите звук [р], поднимите синий кружок, если [р'] – зеленый. (Произносятся слоги ра, ри, ру, ро, рю, ре и др.).

Упражнение «Разноцветные мячики»

Цель: учить выделять звук на фоне слога.

Оборудование: мячики зеленого и синего цвета.

Ход: Логопед называет слоги ма, ла, са, ва, га, мя, ля, ся, вя, гя. Услышав мягкий вариант, дети бросают друг другу зеленые мячики, а услышав твердый – синие.

Упражнение «Наоборот»

Цель: учить выделять звук на фоне слога.

Оборудование: мячики зеленого и синего цвета.

Ход: если логопед бросает синий мячик, ребенок должен назвать твердый вариант слога и бросить логопеду или товарищу зеленый мячик, а тот называет мягкий вариант слога.

3. Выделить из ряда слов слова с определенным звуком

Упражнение «Выдели слово»

Цель: развитие фонематического слуха.

Оборудование: не требуется.

Ход: Предложите детям хлопать в ладоши (топать ногой, ударять по коленкам, поднимать руку вверх...) тогда, когда они услышат слова, с заданным звуком.

Упражнение «Утки и окуни»

Цель: научить узнавать на слух и различать в словах ударные гласные О и У.

Оборудование: не требуется.

Ход: Дети делятся на 2 команды – окуни и утки. Они двигаются произвольно по площадке. Ведущий произносит поочередно слова то с ударным звуком У, то с ударным О. Дети – «окуни» должны замереть, когда услышат слово со звуком О, а «утки» – когда услышат слово с У. Кто не останавливается вовремя, выбывает из игры. Выигрывает тот, кто ни разу не ошибся и дольше всех остался на площадке.

Слова для игры: обруч, овощи, осень, ослик, остров, отдых, отпуск, Оля, озеро, овцы, орден, облако, угол, удочка, ужин, улей, отпуск, умный, уголь, узкий.

Упражнение «Дружные звуки»

Цель: научить узнавать звуки, произносимые с утрированной интонацией.

Оборудование: не требуется.

Ход: Логопед создаёт игровую ситуацию следующим рассказом: Жили–были разные звуки в одном Звуковом государстве. Когда стали создаваться слова, пришлось им разойтись по своим домам – словам. И вместо одного звука А появилось много таких же звуков А. Хотят они собраться вместе, потому что скучают друг без друга. Помогите звукам собраться вместе. Я буду произносить по 2 слова, а вы хлопайте в ладоши в том случае, если звуки будут одинаковые. Чтобы легче вам было искать друзей, я буду их произносить протяжно, громко. Сначала нужно сказать, какой звук я называю громко в первом слове, а потом – во втором слове. После этого мы сравним звуки и обрадуемся, если они одинаковые, хлопнем в ладоши. Примерный речевой материал: ААА–ня – ААА–лла, УУУ–ля – ИИ–ра...

Упражнение «Куклы заблудились»

Цель: научить выделять в слове звук, произносимый с утрированной интонацией.

Оборудование: изображение кукол.

Ход: У детей несколько кукол. Их имена: Аня, Оля, Уля, Эля. Куклы пошли в лес и заблудились.

Какой звук попросим пойти искать Аню? Каждый ребёнок должен найти свою куклу, то есть назвать тот звук, который произносил ведущий с большей силой (выделяются голосом ударные гласные).

Упражнение «Сколько слов со звуком Ш?»

Цель: научить находить слова с заданным звуком при прослушивании стихотворного текста.

Оборудование: стихи.

Ход: Ведущий читает стихотворение, в тексте которого много слов со звуком Ш. Дети получают задание слушать текст, находить слова с данным звуком и запоминать их. После прочтения ведущий спрашивает детей, какие слова они запомнили. Выигрывает тот, кто запомнил больше слов.

Речевой материал к игре:

В тишине лесной глуши, Вот девочка Марина,
Шёпот к шороху спешит, А вот её машина,
Шёпот к шороху спешит, На, машина, чашку,
Шёпот по лесу шуршит. Ешь, машина, кашку.

Наша Маша рано встала: кукол всех пересчитала:

2 Матрёшки на окошке, 2 Танюшки на подушке,
2 Иринки на перинке, а Петрушка в колпачке, на дубовом сундучке.

Мы в магазин ходили, и шар себе купили,
Будем шар мы надувать, будем шариком играть,
Раздувайся наш шар, раздувайся большой,
Оставайся такой, да не лопайся.

Упражнение «Магазин»

Цель: учить выделять звук на фоне слова.

Оборудование: предметные картинки.

Ход: Незнайка пошел в магазин за фруктами, пришел в магазин, а название фруктов забыл. Помогите Незнайке купить фрукты, в названиях которых есть звук [л']. На наборном полотне выставляются предметные картинки: яблоки, апельсины, груши, мандарины, сливы, лимоны, виноград. Дети отбирают картинки, в названии которых есть звук [л'].

Упражнение «Поймай звук»

Цель: учить выделять звук на фоне слова.

Оборудование: не требуется.

Ход: дети должны хлопнуть в ладоши, если в названном слове слышится звук [с]. Логопед называет слова «сова», «зонт», «лиса», «лес», «коза», «слон», «жук», «коса», «ёжик», «нос», «стакан».

Упражнение «Кто больше?»

Цель: Нахождение звука в названиях предметов по картине.

Оборудование: сюжетная картина, на которой изображены предметы с определенным звуком.

Ход: Педагог показывает детям картину, например, «Огород». После рассматривания картины педагог предлагает рассказать, что собирают дети, на огороде. Затем перед детьми ставится задача сказать, в названии каких предметов имеется звук р (звук с). За каждое слово дается картонный кружок. Выигрывает тот, у кого больше кружков.

4. Назвать первый, последний звук в слове, определить местоположение звука в слове (начало, середина, конец)

Упражнение «Имена»

Цель: учить выделять первый ударный гласный из слова.

Оборудование: не требуется.

Ход: Логопед просит ребенка назвать первый звук в именах детей: Аня, Оля, Уля, Ира, Эля, Игорьь, Осип, Ада, Инга.

Упражнение «Ушки на макушке»

Цель: учить выделять первый ударный гласный из слова.

Оборудование: не требуется.

Ход: Дети прослушивают слова, называют звук, который слышится в начале слова.

Например: осень, астра, уши, имя, армия, озеро, искра, улица, эхо.

Упражнение «Найди и определи»

Цель: учить выделять первый ударный гласный из слова.

Оборудование: не требуется.

Ход: Дети рассматривают картинки, называют их и определяют, с какого звука начинается их название.

Например: иглы, осы, уж, утки, окна, уши, арка, облако.

Упражнение «Отбери картинки»

Цель: учить выделять первый ударный гласный из слова.

Оборудование: не требуется.

Ход: Детям необходимо отобрать картинки, названия которых начинаются с заданного звука (ударного [о, и, у, а]).

Упражнение «Выделяй»

Цель: учить определять конечный согласный в слове.

Оборудование: не требуется.

Ход: Детям предлагается определить конечный согласный вначале на обратных слогах.

Примерные задания:

Звуковой анализ обратных слогов: ок, ук, ак

а) выделение первого гласного

б) выделение последнего согласного

в) полный анализ слога

Упражнение «Послушай и назови»

Цель: учить определять конечный согласный звук в слове.

Оборудование: не требуется.

Ход: Логопед называет слова и просит ребенка назвать последний звук: кот, дым, мак, суп, нос, жук, бык и т.д.

Упражнение «Чудесный мешочек»

Цель: учить определять конечный согласный звук в слове.

Оборудование: не требуется.

Ход: Ребенок берет из мешочка предметную картинку, называет ее и определяет последний звук в слове.

Упражнение «Подумай, не торопись»

Цель: учить определять конечный согласный звук в слове.

Оборудование: не требуется.

Ход: Логопед предлагает ребенку выбрать из предложенных картинок только те, в названии которых заданный звук находится в конце слова.

Упражнение «Четвертый лишний»

Цель: научить вычленять первый согласный из слова.

Оборудование: не требуется.

Ход: Из четырех слов, четко произнесенных логопедом ребенок должен выбрать и назвать то слово, которое отличается от остальных. Объяснить свой выбор.

–ком – том – ком – ком

–мак – мак – рак – мак

–винт – винт – бинт – винт

–дудка – будка – будка – будка

–бочка – бочка – бочка – почка

Упражнение «Цепочка»

Цель: научить вычленять первый согласный из слова.

Оборудование: не требуется.

Ход: Ведущий называет слово (например, лес), а ребенок определяет последний звук в слове и подбирает свое слово, начинающееся с этого звука и т.д. составляется цепочка слов.

Упражнение «Покажи на светофоре»

Цель: научить определять место звука в слове (начало, середина, конец).

Оборудование: полоски и фишки.

Ход: Логопед уточняет, что если звук не первый и не последний, то он находится в середине. Используется полоска «светофор», разделенная на три части: левая часть – начало слова, средняя часть – середина слова, правая часть полоски – конец слова.

У ребенка – полоска «светофор» и фишка. Ребенок кладет фишку на первую, вторую или третью часть полоски в зависимости от того, в начале, середине или конце слова находится звук [к]. Слова: акула, камбала, кальмар, скат, щука, пескарь, карп.

Упражнение «Подумай и разложи»

Цель: научить определять место звука в слове (начало, середина, конец).

Оборудование: предметные картинки.

Ход: Логопед предлагает детям разложить картинки с заданным звуком (например, со звуком [с]) в три ряда: в один положить картинки, в названии которых звук слышится в начале слова, в другой – в конце слова, в третий – в середине.

Предметные картинки: сыр, сахар, стул, сапоги, стакан, нос, лес, троллейбус, ананас, абрикос, лиса, посуда, миска, редиска, носки.

Упражнение «Веселый поезд»

Цель: научить определять место звука в слове (начало, середина, конец).

Оборудование: изображение поезда и предметные картинки.

Ход: Перед детьми на магнитной доске поезд с паровозом и тремя вагонами, в которых поедут игрушечные пассажиры (например, волк, корова, коза, собака, белка, цыпленок), каждый в своем вагоне. В первом – те, в названии которых заданный звук (например, звук [к]) находится в начале слова, во втором – в середине, в третьем – в конце.

Упражнение «Разноцветные корзинки»

Цель: научить определять место звука в слове (начало, середина).

Оборудование: две корзины и предметные картинки.

Ход: На наборном полотне перед детьми – коричневая и желтая корзинки и комплект картинок со звуком [д] в названиях: дом, дуб, дрова, удочка, дым, ведро, сковорода, медведь, дудочка, дверь.

Логопед предлагает детям рассмотреть картинки и поместить в коричневую корзинку только те картинки, названия которых начинаются со звука [д], а в желтую корзинку – те картинки, в названиях которых звук [д] в середине. Дети молча раскладывают картинки. В заключение логопед подчеркивает, что звук [д] никогда не стоит в конце слова, потому что он звонкий, поэтому не было картинок, названия которых заканчивается звуком [д]. Обязательно подчеркнуть, что картинку с изображением дудочки можно положить и в ту, и в другую корзинку. Почему?

Упражнение «Где спрятался звук?»

Цель: Совершенствовать навык определения позиционного анализа звук а (начало, середина, конец слова)

Оборудование: карточки.

Ход: Ребенок выбирает карточку (Карточек 10 на каждый звук). Самостоятельно называет изображенные на ней предметы, определяет какой одинаковый звук встречается во всех этих словах. С помощью фишек определяет положение этого звука в данных словах. Как усложнение можно предложить придумать с каждым из слов предложение.

Примечание: Данная игра рассчитана на детей, которые уже знакомы с определением места звука в словах и служит пособием для закрепления данного навыка, а так же для автоматизации данного звука в словах.

Упражнение «Волшебное дерево»

Цели: совершенствование навыков звукового анализа и грамматического строя речи (употребление предлогов).

Оборудование: карточки с картинками, контурное изображение большого дерева.

Ход: На столе перед детьми лежат картинки: *ворона, дятел, утка, ёж, заяц, шмель, осы*. Дети получают задание выбрать птицу, название которой начинается со звука [в] (*ворона*), и посадить ее на дерево, потом – посадить на ствол дерева птицу, название которой начинается со звука [д] (*дятел*), посадить под дерево слева птицу, название которой начинается со звука [у] (*утка*), поместить под дерево справа животное, название которого начинается со звука [з] (*заяц*), закрепить над деревом насекомое, название которого начинается со звука [ш] (*шмель*).

Упражнение «Парочки»

Цели: совершенствование навыков звукового анализа, выделения начальных и конечных согласных, составления и чтения слов.

Оборудование: карточки с буквами и картинками, картонные или пластиковые кружки синего, зеленого и красного цветов.

Ход: Педагог раскладывает на столе перед детьми предметные картинки *аист, тапки, ирис слон, окунь, нерпа, рак, кот, шмель, лев, эльф, фламинго* и предлагает рассмотреть и назвать их. После этого он объясняет детям, что картинки нужно объединить парами, выделив в названии одной картинки последний согласный, а в названии второй картинки – первый согласный. Этот согласный должен быть одинаковым. Например: аист – тапки. Для этого педагог выкладывает столбик из первых картинок: ирис, окунь, рак, шмель, эльф.

Дети составляют пары: ирис – слон, окунь – нерпа, рак – кот, шмель – лев, эльф – фламинго.

Далее можно предложить детям выполнить звуковой анализ некоторых слов: рак (синий кружок, красный кружок, синий кружок), кот (синий кружок, красный кружок, синий кружок), аист (два красных кружочка, два синих), слон (два синих, красный, синий кружочки), ирис (красный, зеленый, красный, синий кружки).

Закончить игру можно составлением и чтением несложных слов: *аист, ирис, слон, рак, кот.*

Упражнение «Цепочка»

Цель: развитие умения слышать последний звук в слове и подбирать слова на определённую букву.

Оборудование: не требуется.

Ход: Взрослый называет слово и просит ребёнка придумать следующее, которое начинается на последнюю букву, названного взрослым.

Усложнение: придумывать слова на предпоследнюю букву и т.д.

Примечание: Важно предварительно научить ребёнка выделять на слух последний звук (начинать с согласного – мост, танк, стакан...) и первый звук (начинать с изолированного – стол, кран, акула, имя...).

Упражнение «Определи место звука в слове»

Цель: научить определять место звука в слове (начало, середина, конец).

Оборудование: не требуется.

Ход: Определи, где: в начале, в середине, в конце слова мы слышим звук [К] в словах: крот, морковь, кулак, носок. Ш – шапка, кошка, душ; С – солнышко, паста, нос; Ч – чайник, кочка, ночь; Щ – щетка, щенок, помощь; Л – луна, полка, стул; Р – паровоз, пар, роза; П – пол, лапка, стоп; К – сокол, лак, крыша и т.п.

5. Определить последовательность, количество и местоположение звука в слове по отношению к другим звукам

Упражнение «Отгадай, сколько произнесу звуков», «Отгадай и назови звуки»

Цель: научить определять последовательность и количество звуков.

Оборудование: не требуется.

Ход: Дети, артикулируя, произносят указанные звуки, например, [а, у] или [и, у, а], а затем определяют их количество и последовательность.

Анализ звукового ряда из двух гласных: ау уа аи иа; иу уи ао оа.

Анализ звукового ряда из трех гласных: ауу уау; аау ууа; ауа уаа.

а) назови первый звук;

б) назови последний звук;

в) сосчитай.

Упражнение «Звуковая линейка»

Цель: развитие последовательного, количественного и позиционного анализа.

Оборудование: не требуется.

Ход: Логопед демонстрирует предметную картинку. Ребенок последовательно называет звуки в слове, обозначающем название этой картинки, показывая их на звуковой линейке, а затем определяет количество звуков.

Упражнение «Цифровой ряд»

Цель: развитие последовательного, количественного и позиционного анализа.

Оборудование: цифры.

Ход: Перед каждым ребенком ряд цифр (1 – 5). Услышав слово, дети ведут пальцем от цифры к цифре, произнося последовательно все звуки. Цифру, обозначающую последний звук слова, выдвигают из ряда, говоря, например: «В этом слове 4 звука». Затем дети определяют место заданного звука, указывают предыдущий и последующий звуки.

Упражнение «Пирамида»

Цель: развитие последовательного, количественного и позиционного анализа.

Оборудование: изображение пирамиды и предметные картинки.

Ход: Перед ребенком рисунок пирамиды. В основании пирамиды – пять квадратов, выше – четыре, потом – три. Заканчивается пирамида треугольной верхушкой. Логопед раздает детям предметные картинки и предлагает их разложить в пирамиде соответственно количеству звуков в слове: в основании пирамиды должны быть картинки, названия которых состоят из пяти звуков, выше – из четырех и, наконец, – из трех.

Предметные картинки: миска, носок, сумка, каска, слива; лиса, весы, мост, стул; сыр, нос, суп.

Упражнение «Угадай–ка»

Цель: развитие последовательного, количественного и позиционного анализа.

Оборудование: предметные картинки.

Ход:

а) Угадать какое слово получится из первых звуков, которые встречаются в названиях предметных картинок (например: сыр, осы, носок – сон; ключ, обруч, топор – кот)

б) Угадать какое слово получится из последних звуков, которые встречаются в названиях предметных картинок (например: автобус, пальто, дом – сом; кенгуру, самолет, носок, игла – утка).

Упражнение «Волшебные слова»

Цели: совершенствование навыков звукового анализа, составления и чтения слов.

Оборудование: карточки с картинками и буквами, картонные или пластиковые кружки синего и красного цветов.

Ход: Педагог помещает на наборное полотно предметные картинки *морковь, аист, кот* и предлагает детям рассмотреть и назвать их. Затем дети получают задание выделить первый звук в названии каждого из этих слов: [м], [а], [к] и составить из них слово, а потом обозначить каждый звук кружком соответствующего цвета: синий, красный, синий. И, наконец, можно предложить детям выложить полученное слово из букв и прочитать его. После этого каждый из детей может выполнить аналогичное индивидуальное задание.

Возможные варианты:

Слон, окунь, кот (сок).

Носорог, осы, слон (нос).

Шмель, утка, морковь (шум).

Бабочка, автобус, кот (бак).

Ворона, аист, заяц, автобус (ваза).

Лев, ирис, слон, тапки (лист).

Заяц, окунь, носорог, тапки (зонт).

Слон, тапки, утка, лама (стул).

Упражнение «Подбери имена»

Цели: совершенствование навыка звукового анализа слов, подбора слов на заданный звук, составления и чтения слов.

Оборудование: карточки с картинками и буквами, картонные или пластиковые кружки синего и красного цветов, разноцветные фишки.

Ход: Педагог помещает картинку с изображением *кота* на наборное полотно, просит детей рассмотреть и назвать ее, а затем назвать по порядку звуки, из которых состоит это слово, и обозначить их кружками. Дети произносят по порядку звуки [к], [о], [т] и обозначают их кружками (синий, красный, синий). Затем педагог предлагает детям вспомнить имена, которые начинаются со звуков [к], [о], [т]. Эту часть игры можно провести как соревнование: победит тот, кто вспомнит больше имен на заданные звуки и получит больше фишек. [К] – *Катя, Коля, Карина*; [О] – *Оля*; [Т] – *Таня, Тоня, Тамара, Толя*.

Завершить игру можно составлением и чтением «ключевого» слова *кот*.

Так же можно провести игру с «ключевыми» словами *рак, эму, аист)* *лама*.

Упражнение «Телеграфисты»

Цель: воспитание навыков последовательного звукового анализа по представлению, обучение звуковому синтезу слов.

Оборудование: не требуется.

Ход: Играют двое детей, они – телеграфисты, передающие и принимающие телеграммы. Содержание телеграммы задаётся ведущим, который скрытно от второго играющего показывает первому играющему картинку. Тот должен «передать содержание телеграммы»: произнести слова – название картинки по звукам. Вторым играющим «принимает телеграмму» – называет слово слитно, то есть осуществляет операцию звукового синтеза. Затем играющие меняются ролями, и игра продолжается.

Упражнение «Поймай звук»

Цель: обучить называть звук в слове по его пространственной характеристике (первый, второй, после определённого звука, перед определённым звуком)

Оборудование: не требуется.

Ход: Дети стоят в кругу, у ведущего мяч. Он произносит вслух какое-нибудь слово, бросает мяч любому играющему и говорит, какой по счёту звук тот должен называть, например, «сыр, второй звук». Ребёнок ловит мяч и отвечает: «Ы» – и возвращает мяч ведущему, который задаёт следующее задание, относящееся к этому же слову. Все звуки в слове должны быть проанализированы.

Упражнение «Волшебный домик»

Цель: развитие умения определять последовательность букв в слове.

Оборудование: плоский картонный домик с вырезанными окошками, буквы.

Ход: Логопед прикрепляет к доске домик и в пустые окошки вписывает на доске в произвольном порядке наборы букв. Дети должны ожидать, какие слова живут в этом домике. За каждое правильно составленное и записанное под домиком слово ребенок получает игровой жетон
Примерный материал: Бусы : б, у, с, ы, р. (усы, бусы, сыр) : к, т, о, я, л (Коля, Толя, кто, кот) : м, а, ш, к, а, (каша, мак, Маша) : р, ы, б, а, к, (рыбак, бык, рыбак, рак, бак).

Упражнение «Слушай и определяй»

Цель: научить определять местоположение звука в слове.

Оборудование: не требуется.

Ход: Логопед называет слова (санки, нос, стол, коса, голос, капуста, стакан, весы, мост, автобус, сухари, лес), выделяя голосом звук [с], и предлагает детям определить местоположение этого звука в слове.

Упражнение «Звуковая птичка»

Цель: научить определять местоположение звука в словах.

Оборудование: не требуется.

Ход: В уголочке кто сидит? Тихо что-то говорит?

– Да это же гномик–Тихоня.

– Он предлагает вам поиграть со «звуковой птичкой», определить место звука в слове. Слова: Береза, белка, рябина, грибок, барсук, боровик, бабочка, пушок.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Игра «Угадай, что звучало».

Внимательно послушайте с ребенком шум воды, шелест газеты, звон ложек, скрип двери и другие бытовые звуки. Предложите ребенку закрыть глаза и отгадать – что это звучало?

Игра «Шумящие мешочки».

Приготовьте мешочки или коробочки с различными предметами: крупа, пуговицы, скрепки и т.д. Ребенок должен угадать по звуку потряхиваемого мешочка, что у него внутри.

Игра «Жмурки».

Ребенку завязывают глаза, и он двигается в сторону звенящего колокольчика, бубна, свистка.

Игра «Похлопаем».

Ребенок повторяет ритмический рисунок хлопков. Например – два хлопка, пауза, один хлопок, пауза, два хлопка. В усложненном варианте малыш повторяет ритм с закрытыми глазами.

Игра «Где позвонили?»

Для игры понадобится колокольчик или другой звучащий предмет. Ребенок закрывает глаза, Вы встаете в стороне от него и тихо звоните (гремите, шуршите). Ребенок должен повернуться к тому месту, откуда слышен звук, и с закрытыми глазами рукой показать направление, потом открыть глаза и проверить себя. Можно ответить на вопрос: где звенит? – слева, спереди, сверху, справа, снизу.

Игра «Узнай, что звенит (гремит)?».

На столе несколько предметов (или звучащих игрушек). Предлагаем ребенку внимательно послушать и запомнить, какой звук издает каждый предмет. Затем закрываем предметы ширмой и просим отгадать, какой из них сейчас звенит или гремит.

Игра «Громкие подсказки».

Педагог прячет игрушку, которую ребенок должен найти, ориентируясь на силу ударов в барабан (бубен, хлопки в ладоши). Если малыш подходит близко к тому месту, где спрятана игрушка, – удары громкие, если он удаляется – тихие.

Игра «Подбери картинку или игрушку».

Педагог издает с помощью любого предмета звуковые комплексы (стучит, шелестит, гремит, звенит), а ребенок угадывает, что звучало и подбирает соответствующую картинку, игрушку.

Игра «Угадай–ка».

У ребенка картинки с изображением волка, младенца, птички. Взрослый объясняет: «Волк воет: у–у–у», «Младенец плачет: а–а–а», «Птичка поет: и–и–и». Просим малыша поднять картинку, соответствующую произносимому взрослым звуку.

Игра «Близко – далеко».

Взрослый издает различные звуки. Ребенок учится различать, где гудит паровоз (у–у–у) – далеко (тихо) или близко (громко). Какая дудочка играет: большая (у–у–у низким голосом) или маленькая (у–у–у высоким голосом).

Игра «Поймай звук».

Взрослый произносит ряды звуков, а ребенок хлопает в ладоши, когда слышит заданную фонему.

Упражнение «Какой звук есть во всех словах?»

Педагог произносит три – четыре слова, в каждом из которых есть один и тот же звук: шуба, кошка, мышь – и спрашивает у ребенка, какой звук есть во всех этих словах.

Игра «Что лишнее?».

Взрослый произносит ряды слогов «па–па–па–ба–па», «фа–фа–ва–фа–фа»... Ребенок должен хлопнуть, когда услышит лишний (другой) слог.

Игра «Поймай слог».

Педагог произносит слоговые цепочки, а ребенок хлопает в ладоши, топает, поднимает руку и т.д., когда услышит слог с заданным звуком.

Игра «Одинаковые или разные».

Ребенку на ушко говорится слог, затем педагог произносит тот же слог или совершенно противоположное сочетание звуков. Задача дошкольника угадать, одинаковые или разные слоги были произнесены. Этот метод помогает развить способность различать звуки, произнесенные шепотом, что прекрасно тренирует слуховой анализатор.

Игра «Выдели слово».

Логопед предлагает детям хлопать в ладоши (топать ногой, ударять по коленкам, поднимать руку вверх...) тогда, когда они услышат слова, с заданным звуком.

Упражнение «Подумай, не торопись».

Предложите детям несколько заданий на сообразительность :

- Подбери слово, которое начинается на последний звук слова стол.
- Вспомни название птицы, в котором был бы последний звук слова сыр. (Воробей, грач...)
- Подбери слово, чтобы первый звук был бы к, а последний – а.
- Предложите ребенку назвать предмет в комнате с заданным звуком. Например: Что заканчивается на «А»; что начитается на «С», в середине слова звук «Т» и т.д.

Упражнение «Звуковой домик» («Звуковая линейка», «Начало, середина, конец»).

Логопед произносит слова с заданным звуком, а дошкольники с помощью разноцветных символов определяют место звука в словах (начало, середина, конец).

Упражнение «Чистоговорки».

Взрослый начинает, а ребенок договаривает последний слог.

Ба–бо–ба – у дороги два стол... (ба).

За–зу–за – уходи домой, ко... (за).

Ти–ди–ти – на Луну ле... (ти).

Де–де–те – сядем в темно... (те).

Лю–лу–лю – лук зеленый я по... (лю).

Фе–ве–фе – посижу я на со... (фе).

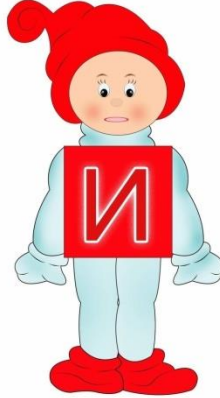
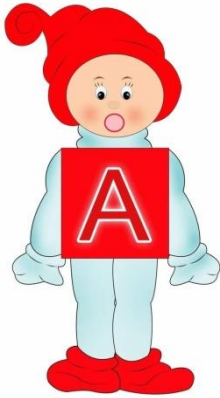
Упражнение «Отыщи слово, отыщи звук»

Ребенок должен вставить в стихотворение нужное слово и определить, какой звук пропущен.

Землю _____ роет старый _____ к...от (крот), под землю он живет.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

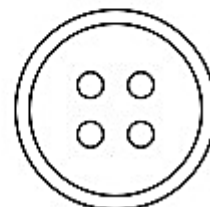
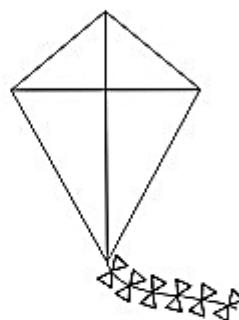
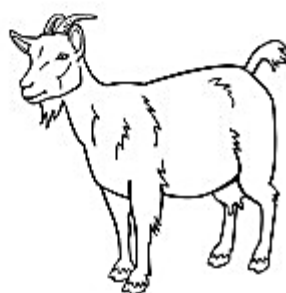
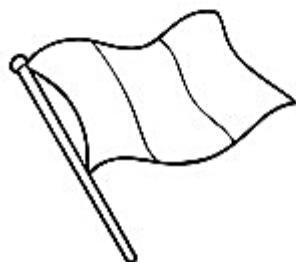
Картинки на формирование фонематического слуха



ПРИЛОЖЕНИЕ 5

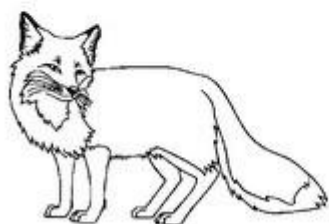
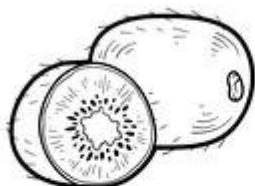
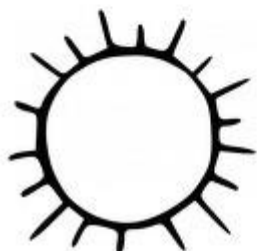
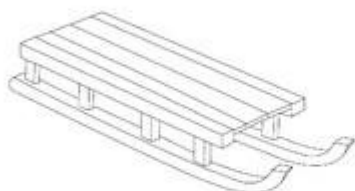
Картинки – раскраски на формирование фонематического восприятия

Раскрась только те картинки, в названии которых есть звук З.



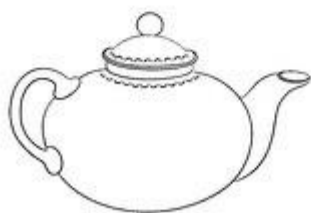
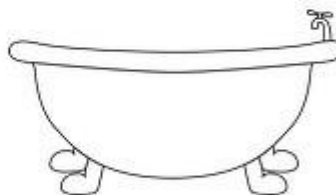
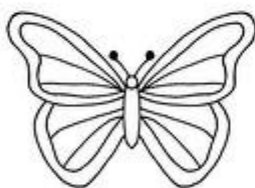
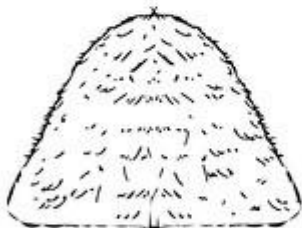
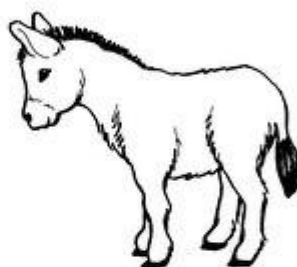
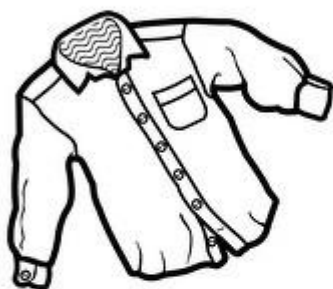
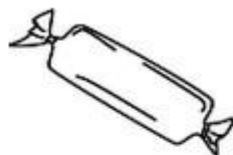
Заяц, ваза, коза, зонт, змей, зуб.

Раскрась только те картинки, в названии которых есть звук С.



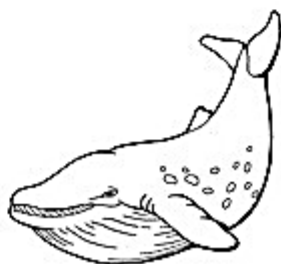
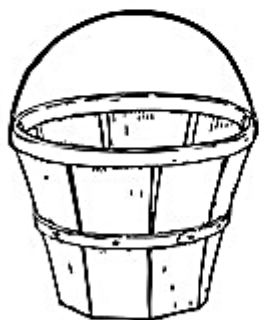
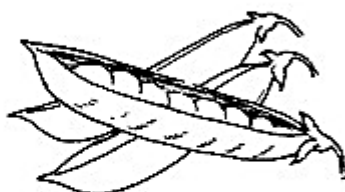
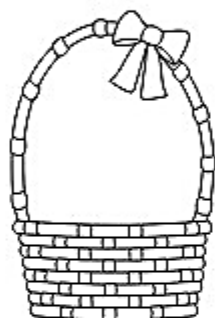
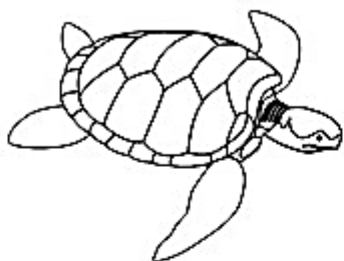
Санки, солнце, сова, часы, сок, лиса.

Раскрась только те картинки, в названии которых есть мягкий звук С'.



Сито, семечко, осёл, сено, гуси.

Раскрась только те картинки, в названии которых есть мягкий звук З'.



Обезьяна, земляника, изюм, корзина, зеркало, зебра.

Звуки «П» и «ПЬ»

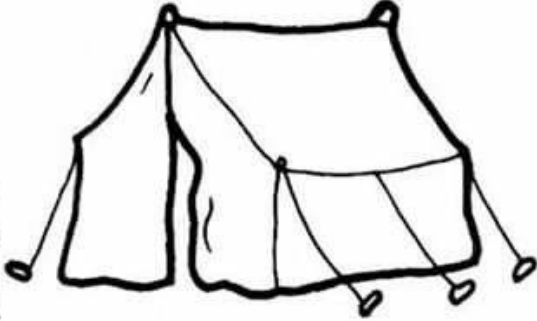
Назови предметы. Найди место твёрдого, согласного звука П в словах: в НАЧАЛЕ, в СЕРЕДИНЕ, в КОНЦЕ.
Раскрась соответствующий квадрат в схеме.



--	--	--



--	--	--



--	--	--



--	--	--



--	--	--



--	--	--



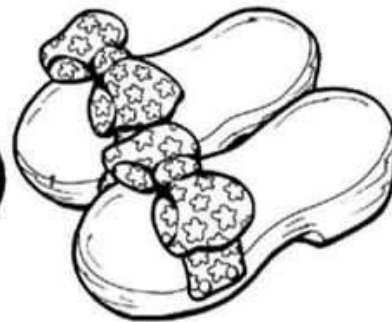
--	--	--



--	--	--



--	--	--



--	--	--

Звуки «К» и «КЬ»

Назови предметы. Найди место твёрдого, согласного звука К в словах: в НАЧАЛЕ, в СЕРЕДИНЕ, в КОНЦЕ. Раскрась соответствующий квадрат в схеме.



--	--	--



--	--	--



--	--	--



--	--	--



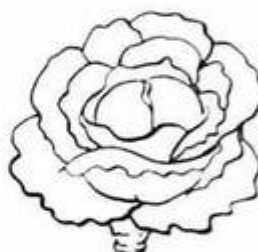
--	--	--



--	--	--



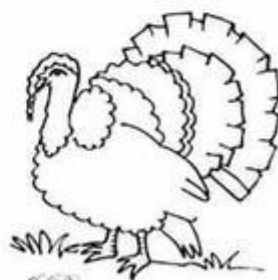
--	--	--



--	--	--



--	--	--



--	--	--



--	--	--



--	--	--