



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение

высшего образования

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»**

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

**ФАКУЛЬТЕТ ЗАОЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ**

КАФЕДРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДОВ В КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ
НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗПР**

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

код, направление

Направленность программы бакалавриата/магистратуры

«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Выполнил (а):

Студент (ка) группы _____

Фамилия Имя Отчество

Ильмурзина Лилия Маратовна

Научный руководитель:

уч. степень, должность

к.п.н., доц. Лапчинская И. В.

Кандидат педагогических наук, доцент

Работа допущена к защите

« ___ » _____ 20__ г.

зав. кафедрой ОТиДО _____

(название кафедры)

_____ Беликов В.А.

Челябинск 2016

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОЯВЛЕНИЙ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ НА ФОНЕ ЗАДЕРЖКИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	
1.1. Современные аспекты развития задержки психического развития	
1.2. Клинические особенности проявления фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников	
1.3. Особенности развития детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи	
1.4. Методы диагностики фонетико-фонематического недоразвития речи у детей младшего школьного возраста	
1.5. Выводы по 1 главе	
ГЛАВА 2. ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОГРАММЫ КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
2.1. Особенности проявления фонетико-фонематического недоразвития речи на констатирующем этапе эксперимента	
2.2. Формирующий этап эксперимента	
2.3. Уровень проявления фонетико-фонематического недоразвития речи на контрольном этапе эксперимента	
2.4. Эффективность использования программы коррекции	
2.5. Выводы по 2 главе	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	
БИБЛИОГРАФИЯ	

Введение

В современной педагогике выделяют группу детей, чьи неуспехи в школьном обучении определяют отставанием в развитии от нормально развивающихся сверстников. К этой категории относят и детей с задержкой психического развития.

При задержке психического развития наблюдаются различные нарушения не только психического характера, но и моторного развития, развития речи. Задержка психического развития всегда сопровождается задержкой речевого развития. Но часто на фоне задержки психического развития проявляется различная речевая патология. Чаще всего это системное нарушение - общее недоразвитие речи. Но есть группа учащихся, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие речи на фоне задержки психического развития.

Дети с задержкой психического развития требуют иного подхода при коррекции речевых нарушений. Особенности проявления речевого дефекта, приемы и методы коррекционной работы определяются не только характером речевого нарушения, но и особенностями общего фона нервно-психического развития ребенка.

В настоящее время проблема изучения фонетико-фонематических нарушений у детей с задержкой психического развития стала очень актуальной. Важнейшей предпосылкой нормального развития речи является недостаточная сформированность когнитивных функций, определенный уровень развития познавательной деятельности.

Огромное количество исследований, посвящённых фонетико-фонематическому недоразвитию речи и его коррекции, описано в современной литературе. Это объясняется частотой возникновения этого расстройства у детей, многообразием коррекционных методик, учитывающих особенности проявления у детей фонетико-фонематического недоразвития речи младшего школьного возраста. Данная проблема рассматривается в работах таких авторов как: Г.В. Гуровец, С.И. Маевская, И.И. Панченко, О.В. Правдина, Е.Ф.

Соботович, М.Ф. Фомичева и многих других. В своих исследованиях, они приводят данные об особенностях состояния и развития речи у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Анализируя различные литературные издания можно отметить, что ряд авторов, в частности такие как Р.И. Мартынова и О.В. Правдина, выделяют несколько форм нарушения звукопроизношения:

- фонетическое недоразвитие речи;
- фонематическое недоразвитие речи;
- фонетико-фонематическое недоразвитие речи.

На сегодняшний день проблема коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у детей младшего школьного возраста, восстановление их нормальных речевых функций, посредством программы коррекции с помощью игровых приемов и упражнений остается мало разработанной. Этим и определяется актуальность проведенного исследования, посвященного теме «Эффективность программы коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у детей с задержкой психического развития».

Выбор данной темы исследования обусловлен в первую очередь ее особой важностью для теоретической и практической логопедии.

При проведении коррекционных мероприятий устраняющих нарушение фонетико-фонематической стороны речи у детей, в частности использование игровых приёмов и упражнений должно способствовать наиболее быстрому и эффективному преодолению различных речевых расстройств.

Цель работы – разработать программу коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у детей с задержкой психического развития.

Объект исследования – процесс формирования фонетико-фонематических компонентов речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования – программа коррекции по устранению фонетико-фонематических нарушений у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: используя программу коррекции можно добиться существенных результатов в нарушении формирования фонетико-фонематических процессов у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой в исследовании были поставлены следующие задачи:

1. Анализ литературных данных с позиции комплексного подхода к проблеме;
2. Провести экспериментальное исследование с целью изучения фонетико-фонематических процессов у детей с задержкой психического развития;
3. Разработка программы коррекции, направленной на коррекцию нарушений фонетико-фонематических процессов у детей с задержкой психического развития;
4. Анализ результатов проведения формирующего эксперимента с целью определения эффективности выбранной программы.

Методологической основой работы выступили фундаментальные исследования в области логопедии, специальной психологии, коррекционной педагогики следующих авторов: Л.С. Выготского [6], А.Р.Лурия [30], Д.Б. Эльконина [59], Р.Е. Левиной [29], Г.А. Каше [17, 18], О.А. Токаревой [47], Л.Н. Ефименковой [13], Р.И. Лалаевой[29], Т.Б.Филичевой [51], Г.В.Чиркиной [53], М.Ф. Фомичевой [55], Л.Г.Парамоновой [48], Садовниковой И.Н.[40].

Глава 1. Теоретические основы изучения проявлений фонетико-фонематического недоразвития речи на фоне задержки психического

развития у младших школьников.

1.1 Современные аспекты развития задержки психического развития

Одной из актуальных проблем современной школы остается проблема повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и преодоление школьной неуспеваемости. Ее решение предполагает совершенствование методов и форм организации обучения, поиск новых более эффективных путей формирования знаний, которые учитывали бы реальные возможности учащихся и условия, в которых протекает их учебная деятельность. Особенно актуальной эта проблема становится в связи с появлением альтернативных учебных заведений и введением государственных стандартов на все виды образования (Б. П. Пузанов 1999 г.).

Происходящие социально-экономические изменения в жизни нашего общества, постоянное повышение требований к уровню общего образования обострили и проблему школьной неуспеваемости. Практика показала, что, несмотря на большое внимание, уделяемое совершенствованию содержания образования и методик обучения, оснащению школьных кабинетов современными техническими средствами обучения, улучшению условий труда учителей, учить всех и учить хорошо невозможно.

Количество учащихся, которые по различным причинам не в состоянии за отведенное время и в необходимом объеме усвоить программу, постоянно увеличивается, и по данным различных исследований, колеблется в пределах 20-30% общего числа детской популяции младшего школьного возраста.

Неуспеваемость, возникающая на начальных этапах обучения, создает реальные трудности для нормального развития ребенка, так как, не овладев основными умственными операциями и навыками, учащиеся не справляются с возрастающим объемом знаний в средних классах и вследствие усугубляющихся трудностей на последующих этапах выпадают из процесса обучения

Необходимо правильно и своевременно диагностировать причины

неуспеваемости в каждом индивидуальном случае и по возможности устранять или корректировать их последствия.

Как показывают исследования, среди неуспевающих учащихся есть школьники с педагогической запущенностью, задержкой психического развития, неярко выраженными сенсорными, интеллектуальными, речевыми нарушениями, причинами которых являются остаточные поражения центральной нервной системы, минимальные мозговые дисфункции.

Дети с задержкой психического развития составляют примерно 50% неуспевающих школьников (Б. П. Пузанов, 1999). Для их обучения созданы специальные учебные заведения - школы и классы выравнивания.

В современных условиях с учетом вышесказанного особую социальную и педагогическую значимость приобретает проблема целесообразности и эффективности дифференцированных форм организации обучения. Одной из острейших является проблема определения критериев отбора таких учащихся в классы и группы, где были бы созданы необходимые условия для их успешного обучения, а в дальнейшем и социальной адаптации.

Изучение детей с задержкой психического развития началось сравнительно недавно - в конце 50-х годов XX века. Ряд исследователей (Т. А. Власова, М. С. Певзнер, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский и др.) выявили среди неуспевающих младших школьников учащихся, неуспеваемость и особенности поведения которых часто давали основания считать их умственно отсталыми. Эти ученики были выделены в особую категорию. В ходе дальнейших исследований Т. А. Власова и М. С. Певзнер выделили две наиболее многочисленные группы и охарактеризовали их как детей с психофизическим и психическим инфантилизмом.

В *первую группу* вошли дети с нарушенным темпом физического и умственного развития. Исследователи высказали мнение о том, что задержка их развития вызвана медленным темпом созревания лобной доли коры головного мозга и ее связей с другими областями коры и подкорки. Эти дети уступают сверстникам в физическом развитии, отличаются инфантилизмом в познавательной

деятельности и волевой сфере, с трудом включаются в учебную деятельность, быстро утомляются, отличаются низкой работоспособностью. Отставая в учении, они становятся более нервными и всё более «трудными» для учителей.

Вторую группу составили учащиеся с функциональными расстройствами психической деятельности (цереброастенические состояния, которые чаще всего являются следствием мозговых травм). Для этих школьников характерна слабость основных нервных процессов, хотя глубоких нарушений познавательной деятельности у них нет, и в периоды хорошего состояния они добиваются высоких результатов в учебе.

Основной причиной отставания являются слабовыраженные (минимальные) органические повреждения головного мозга, врожденные или возникшие во внутриутробном, природном или в раннем периоде жизни ребенка, а в некоторых случаях и генетически обусловленная недостаточность центральной нервной системы и её основного отдела - головного мозга; интоксикации, инфекции, обменно-трофические расстройства, травмы и т. п., которые ведут к негрубым нарушениям темпа развития мозговых механизмов или вызывают легкие церебральные органические повреждения.

Задержка психического развития является одной из наиболее распространенных форм психической патологии детского возраста.

К. С. Лебединская предложила клиническую систематику детей с задержкой психического развития. Ею было выделено четыре основных варианта задержки психического развития - конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально-органического происхождения. Данная классификация наиболее распространена, часто используемая с задержкой психического развития конституционального характера.

1. Задержка психического развития конституционального характера. Эмоционально-волевая сфера ребенка находится как бы на более ранней ступени развития и во многом напоминает нормальную структуру эмоционального склада детей более младшего возраста. Характерно преобладание эмоциональной мотивации. Не мотивирован повышенный фон настроения.

Непосредственность и яркость эмоций, которые оказываются поверхностными и нестойкими. Для детей данной группы характерна повышенная внушаемость. У них очень живая мимика, быстрые и порывистые движения.

В младшем школьном возрасте дети не самостоятельны и не критичны к своему поведению, могут плакать по пустякам. Дети любят фантазировать, заменяя и вытесняя своими вымыслами, неприятные для них жизненные ситуации. Им свойственна неустойчивость в игре, быстрая истощаемость при выполнении практических заданий. Особенно быстро утомляются при выполнении заданий, требующих сосредоточения внимания на длительное время. Для этих детей уход в игру - является желанием уйти от непосильного вида деятельности. Сюжетно-ролевая игра не формируется самостоятельно. Затруднения в обучении связано с незрелостью личности и особенностью мотивационной сферы - преобладание игровой деятельности. При данном виде задержки психического развития может наблюдаться отставание в физическом развитии на 1,5 - 2 года. Эта группа будет наиболее благоприятной в плане прогноза.

2. Задержка психического развития соматогенного происхождения. Задержка психического развития обусловлено длительной соматической недостаточностью различного генеза - это могут быть хронические заболевания, инфекции, аллергические состояния, врожденные и приобретенные пороки развития соматической среды (дыхательная, сердечно-сосудистая система, желудочно-кишечный тракт).

В замедлении темпа психического развития у детей значительная роль принадлежит стойкой астении. Задержка эмоционального развития обычно выражена соматогенным инфантилизмом, чувствуют себя маленькими «старичками». Могут быть наслоения в виде повышенной неуверенности, боязливости, капризности. Возникновение инфантилизма связано с ощущением ребенком собственной физической неполноценности или вызвано режимом запретов и ограничений, в котором пребывает соматически ослабленный ребенок. В детском коллективе такие дети выделяются робостью, чрезмерной

привязанностью к привычной обстановке, с большим трудом адаптируются в коллективе. Во время учебных занятий пассивны, испытывают страх устного ответа. Дети с задержкой психического развития данной группы подвержены возникновению школьных неврозов. Такой ребенок любыми средствами пытается оттянуть поход в школу, так как он боится выйти из привычной обстановки (например, из дома). Трудности адаптации к школе ведут к снижению усвоения учебного материала, накоплению пробелов в знаниях, дальнейшему ухудшению всех психических процессов. Таких детей нужно сначала лечить, затем учить. Прогноз зависит от степени заболевания, и насколько своевременно и успешно будут проведена коррекционная работа.

3. Задержка психического развития психогенного происхождения. Возникновение данной группы задержки психического развития связано с неблагоприятными условиями обитания, которые накладываются на минимальные мозговые дисфункции.

а) В условиях гипоопеки: может сформироваться патологическое развитие личности ребенка с задержкой психического развития по типу психической неустойчивости. Это проявляется в неумении тормозить свои желания и эмоции, импульсивность, склонность к аффективным вспышкам и конфликтам. С раннего возраста замедленно формируются навыки коммуникативно-познавательной деятельности. Особенно проявляется проблема дефицита общения, неумение строить свои отношения с детьми и взрослыми (проявляется с началом школьного обучения, в связи с необходимостью школьной адаптации). Эти дети не умеют самостоятельно организовывать свою деятельность, испытывают трудности в планировании и вычленении её этапов, не могут адекватно оценить результаты своей работы.

б) В условиях гиперопеки: формируются эгоцентрические установки. Недостаточно развиваются самостоятельность, воля, желание и умение преодолевать трудности. В школе такие дети учатся неровно, что связано с их неумением трудиться и нежеланием самостоятельно выполнять и проверять учебные задания. Адаптация таких детей в ученическом коллективе затруднена

из-за присущих детям негативных черт характера. Нежелание посещать школу возникает из-за пробелов в знаниях. Может развиваться невротическое состояние.

4. Задержка психического развития церебрально-органического происхождения. Этот вариант занимает основное место в группе задержки психического развития, встречаются чаще других, и обладает большой стойкостью и выраженностью нарушений, как в эмоционально-волевой, так и в познавательной деятельности. В анамнезе присутствует негрубая органическая недостаточность центральной нервной системы: патология беременности и родов, асфиксии, постнатальные нейроинфекции, токсикодистрофирующие заболевания первых лет жизни. С раннего детства у детей наблюдается замедленная смена возрастных фаз развития, т.е. запаздывание в формировании статических функций, ходьбы, речи, навыков опрятности, этапов игровой деятельности. У детей этой группы наблюдаются нарушения черепно-мозговой иннервации, явления вегетососудистой дистонии. При обследованиях ЭЭГ довольно часто выявляет очаговые корковые нарушения, особенно в теменных отделах коры. Незрелость коры головного мозга наиболее выражена в лобных долях, особенно левого полушария. Эмоционально-волевая незрелость представлена органическим инфантилизмом. Игровую деятельность характеризует бедность воображения, монотонность и однообразие, преобладание компонента двигательной расторможенности. Само стремление к игре обычно выглядит как способ ухода от затруднения в занятиях, чем потребность. Желание играть возникает в ситуации необходимости целенаправленной деятельности, приготовления уроков. В формировании задержки психического развития церебрально-органического генеза большая роль принадлежит и нарушениям познавательной деятельности, которые обусловлены недостаточностью памяти.

Ж. Пиаже раскрыл когнитивный (интеллектуальный) базис развития речи. По его мнению, важнейшей предпосылкой возникновения речи у ребенка является развитие сенсомоторного интеллекта.

Развитие сенсомоторного интеллекта проходит несколько стадий. На

начальной стадии, стадии сенсомоторной логики, ребенок усваивает логику действий с объектами, которые он воспринимает непосредственно.

В дальнейшем ребенок переходит от логики действий к «концептуальной» логике, которая основывается на представлении и на мышлении. Появляется способность мыслить о вещи, которая непосредственно не воспринимается. Именно в этот период и возникает семиотическая (знаковая), символическая функция. Этот период соответствует второму году жизни ребенка.

Язык, по мнению Ж. Пиаже, появляется на базе семиотической (символической) функции и является её частным случаем. Ж. Пиаже делает вывод, что мышление предшествует языку, так как язык представляет собой лишь частный случай символической функции, которая формируется лишь к определенному периоду развития ребенка. Таким образом, возникновение речи основывается на определенном когнитивном базисе. Появившись, речь оказывает огромное влияние на мышление ребенка, существенно перестраивая его. Соотношение речи и мышления на последующих этапах развития ребенка можно рассматривать в различных аспектах. Прежде всего встает вопрос: каким образом интеллектуальное развитие ребенка оказывает влияние на процесс речевого развития. Отвечая на этот вопрос, можно выделить три основных плана когнитивных предпосылок развития речи.

Дети с задержкой психического развития отличаются своеобразием речевого развития. Это проявляется как в задержке темпа развития отдельных сторон речи, так и в характере недостатков речевого развития.

Поступающим в школу детям с задержкой психического развития присущ ряд специфических особенностей. В целом у них не сформированы нужные для усвоения программного материала умения, навыки и знания, которыми нормально развивающиеся дети обычно овладевают в дошкольный период. В связи с этим дети оказываются не в состоянии (без специальной помощи) овладеть счетом, чтением и письмом. Им трудно соблюдать принятые в школе нормы поведения. Они испытывают трудности в произвольной организации деятельности: они не умеют последовательно выполнять инструкции учителя,

переключаться по его указанию с одного задания на другое. Испытываемые ими трудности усугубляются ослабленностью их нервной системы: учащиеся быстро утомляются, работоспособность их падает, а иногда просто перестают выполнять начатую деятельность.

У большинства детей с задержкой психического развития имеются нарушения как импрессивной, так и экспрессивной речи, нарушения устной и письменной речи, неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи.

Импрессивная речь этих детей характеризуется недостаточностью дифференциации речеслухового восприятия, речевых звуков, неразличением смысла отдельных слов, тонких оттенков речи.

Экспрессивной речи этих детей свойственны нарушения звукопроизношения, бедность словарного запаса, недостаточная сформированность грамматического строя речи, наличие аграмматизмов (Н. Ю. Борякова, Е. В. Мальцева, Е.С. Слепович, Е. Ф. Собонович, Р. Д. Тригер, С. Г. Шевченко и др.).

Нарушения звукопроизношения у детей с задержкой психического развития встречаются гораздо чаще, чем у детей без нарушений психического развития.

Обычно процесс бурного словотворчества у нормально развивающихся детей заканчивается к старшему дошкольному возрасту. У детей с задержкой психического развития этот процесс затягивается вплоть до конца начальной школы. Дети используют атипичные грамматические формы, имеющие характер неологизмов. Создание детьми неологизмов свидетельствует о способности их к выделению значений корней слов и использованию закономерностей родного языка для построения новых слов.

В связи со сниженной познавательной активностью у детей с задержкой психического развития отмечается бедный словарный запас, отражающий неточные представления об окружающем мире. Речь состоит в основном из существительных и глаголов, прилагательные используются только для обозначения видимых свойств предметов. Связь слова и обозначаемого им

предмета нестойкая. Дети затрудняются в использовании антонимических и синонимических средств языка, при этом большие трудности вызывает подбор синонимов [4].

При задержки психического развития отмечается более позднее развитие фразовой речи, даже в старшем дошкольном возрасте дети затрудняются в воспроизведении логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные взаимоотношения. В собственной речи они употребляют в основном самые простые конструкции, что связано с бедностью их смысловых связей.

Характерны выраженные затруднения в грамматическом и семантическом оформлении предложений. Исследования грамматического строя речи у детей с задержкой психического развития выявили значительное недоразвитие у них процессов словоизменения, словообразования, синтаксической структуры предложения [5].

Для детей с задержкой психического развития характерно запоздалое появление первых слов и первых фраз. Затем отмечается замедленное расширение как активного, так и пассивного словарного запаса. Наблюдается их ограниченность и недифференцированность. Это происходит из-за нарушения познавательной деятельности, функциональной недостаточности высших психических функций (внимания, памяти и т.д.) и речевой активности [6].

Большинство детей страдают дефектами звукопроизношения. Преобладающим видом нарушения звукопроизношения является смешение звуков, имеющих сложную артикуляцию и требующих тонких акустических дифференцировок [с-ш, з-ж, с-ч, с-щ, р-л]. При этом смешение звуков имеет место в речевом потоке, в то время как при произношении отдельных слогов или слов этого может не наблюдаться [4].

Такого рода нарушение звукопроизношения может быть обусловлено общей вялостью артикуляции, что, как правило, является проявлением неврологической патологии – снижением тонуса артикуляционных мышц, а также нарушением фонематического восприятия и ослаблением контроля со

стороны ребенка за артикуляцией звуков, когда основное внимание его сосредоточено на смысловой стороне высказывания. Осуществление одновременного контроля за несколькими действиями, сложная межанализаторная деятельность зрительного, слухового и тактильного анализаторов для детей с задержкой психического развития представляет значительную трудность.

Нарушение звукопроизношения у детей с задержкой психического развития носит полиморфный характер. Чаще всего бывают нарушены артикуляторно сложные звуки: свистящие, шипящие, сонорные [7].

Таким образом, можно сделать вывод, что в данных исследователей подробно изучены и раскрыты механизмы, причины речевого нарушения и психического недоразвития, однако недостаточно разработана сама технология обучения детей, страдающих таким сложным по своей структуре дефектом. У детей с задержкой психического развития наблюдается отставание в развитии внимания, восприятия, мышления, памяти, речи, произвольной регуляции деятельности и других функций. Причем по ряду показателей актуального уровня развития дети с задержкой психического развития оказываются часто близкими к умственной отсталости. Но вместе с тем у них обнаруживаются значительно большие потенциальные возможности. Специальная психология для детей с задержкой психического развития заключается в том, чтобы вовремя заметить данный факт и приложить всевозможные усилия для того, чтобы ребенок не чувствовал себя неполноценным человеком.

1.2 Клинические особенности проявления фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – это нарушение процессов формирования произношения у детей с различными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем.

Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи – это дети с ринолалией, дизартрией, дислалией акустико-фонематической и артикуляторно-

фонематической формы.

При дислалиях общепринятая методика исправления неправильного звукопроизношения обеспечивает полное исправление звуковых дефектов в условиях амбулаторных занятий через день. (Исключение составляют тяжелые случаи механических дислалий.)

Дислалии делятся на органические (так называемые механические) и функциональные [29].

К функциональным дислалиям принято относить все те случаи неправильного звукопроизношения, когда не имеется органической основы. Таким образом, в раздел функциональных дислалий попадают случаи, зависящие от неправильного речевого воспитания (неправильное произношение маленького ребенка не поправляют, а иногда даже культивируют), от неправильной или иноязычной речи окружающих, а также случаи, связанные с повышенной возбудимостью или некоторой отсталостью ребенка. Что мешает образованию тонких дифференцировок в речи как моторного, так и сенсорного характера.

Механическими дислалиями называют те случаи неправильного звукопроизношения, которые обусловлены органическими дефектами периферического речевого аппарата, его костного и мышечного строения или его периферической иннервации.

Нарушения периферического речевого аппарата могут быть врожденными и приобретенными. К врожденным дефектам относятся несращения верхней губы, челюсти, мягкого и твердого нёба.

Сравнительно частым дефектом развития является укороченная и слишком массивная уздечка языка (подъязычная связка). При этом дефекте могут быть затруднены движения языка, так как слишком короткая уздечка фиксирует его у дна полости рта.

Ринолалия, или гнусавость, бывает трех видов: открытая, закрытая и смешанная. Все виды гнусавости, в основе которых лежат нарушения в строении периферического речевого аппарата (а нарушение речи характеризуется

неправильным звукопроизношением), относятся к механическим дислалиям. [29]

Закрытая гнусавость — следствие гипертрофического насморка, тканевых разрастаниях в носу и носоглотке, которые закрывают проход в носовую полость.

У ребенка с закрытой гнусавостью затруднено носовое дыхание, иногда он совсем не может дышать носом. Вследствие этого страдает произношение носовых звуков [м] и [н]. Звук [м] заменяется звуком [б], звук [н] — [д] (мама звучит как *баба*, а няня — как *дядя*). Изменяется тембр голоса вследствие нарушения резонанса в носовой полости. При частичной закупорке носа [м] звучит как [с], а [д] — как [нд].

Открытая гнусавость — следствие врожденного дефекта нёба — так называемых нёбных расщелин. Причиной этих расщелин является недоразвитие периферической части речевого аппарата в период эмбрионального развития, на 2—3 месяце беременности матери. Этиологией такого тяжелого нарушения развития зародыша считают токсоплазмоз, нарушения питания плода в связи с перенесенными заболеваниями матери, а также психическими травмами.

При расщелинах неба дыхательный и голосовой отделы периферического речевого аппарата не имеют никаких анатомических нарушений, а верхний его отдел (артикуляционный) грубо нарушен в своем строении, нарушается возможность изоляции между ротовой и носовой полостями.

Наличие врожденной нёбной расщелины нарушает весь сложный комплекс согласованных рефлекторных движений, участвующих в основных механизмах звучной речи (дыхании, голосо-образовании и артикуляции):

1. Выдох ринолалика во время речи при достаточно хорошем и полном вдохе остается коротким, толчкообразным, дифференцированное ротовое и носовое дыхание не формируется.

2. Звучание голоса, помимо гнусавого оттенка, отличается бедностью модуляций.

3. В ротовой полости особенно характерно высокое положение корня языка, что является приспособительным положением для закрытия расщелины

нёба. Такое положение языка ограничивает подвижность, как всего тела языка, так и его кончика, который оказывается оттянутым к середине ротовой полости. Таким образом, движения самого подвижного органа артикуляции — языка, участвующего в формировании всех звуков речи, резко ограничены.

Анализ звукопроизношения ринолалика выявляет, что наиболее пострадавшими оказываются свистящие и шипящие звуки, которые заменяются выдохом в нос, иногда с призвуком какого-то кряхтения или храпа, и задненёбные звуки, которые либо отсутствуют, либо заменяются взрывным звуком, возникающем у краев расщепленного маленького язычка или стенки глотки с высоко поднятым корнем языка. Гласные звуки произносятся при помощи выдыхаемой через нос слегка озвонченной струи воздуха и мало отличаются друг от друга.

Дизартрия — тяжелое и сложное нарушение звуковой стороны речи. В практике сложилось несколько иное понимание этого термина — как расстройство двигательной моторной стороны устной речи. [29]

В тяжелых случаях речь превращается в какое-то подобие мычания и делается совершенно непонятной. Такие крайние, наиболее тяжелые случаи дизартрии носят название анартрии, т.е. полной невозможности произносительной речи.

С неврологической точки зрения различают следующие основные виды дизартрии, бульбарную, псевдобульбарную, подкорковую и корковую. Между перечисленными видами имеется много общего, но выявляются и глубокие различия между ними. Все это должно быть учтено в логопедической работе.

У всех больных дизартрией расстройства произношения заключаются в смазанной, невнятной артикуляции звуков с наличием как полных, так и частичных замен (литеральных парафазий, а также в нарушениях плавности, темпа и громкости речи.

Для детской практики наиболее существенна псевдобульбарная форма дизартрии. Дети, страдающие псевдобульбарной дизартрией, особенно часто встречаются во вспомогательных школах, так как внешние проявления ее

настолько тяжелы, что заставляют врачей и педагогов направлять детей с нормальным интеллектом только из-за их речи во вспомогательные школы, а иногда даже и в учреждения социального обеспечения.

Сложность и неоднозначность патогенеза детской псевдобульбарной дизартрии определяет и особенности ее клинических проявлений.

Эта форма дизартрии у детей обычно входит в синдром детского церебрального паралича, возникающего в раннем детском возрасте (преимущественно до 2 лет) в связи с травматическими или воспалительными заболеваниями головного мозга. Нередко детский церебральный паралич является последствием родовой травмы.

Клинически различают паралитическую, спастическую, гиперкинетическую, смешанную и стертую формы детского псевдобульбарного паралича.

Чаще всего встречаются смешанные формы, когда у ребенка имеются налицо все указанные явления нарушения моторики— почти одинаково выраженные симптомы пареза, спастичности и гиперкинеза.

Паретичность проявляется в виде вялости, уменьшения силы движения, его замедленности и истощаемости, любое артикуляционное движение производится медленно, часто не доводится до конца: язык доходит только до зубов, он не удерживается там длительно, и повторное движение производится с еще большим затруднением, а иногда и совсем не может быть повторено.

Спастическое (напряженное) состояние всех артикуляционных органов также мешает движению.

Иногда на первом месте стоит не паретичность, а насильственные движения всего речевого аппарата, или даже всего тела, которые возникают при любой попытке движения губ, языка.

Р.Е.Левина [29], Н.А.Никашина [33], Р.М.Боскис [3], Г.А.Каше [18] отводят большую роль формированию фонематического восприятия, т.е. способности воспринимать звуки речи (фонемы).

По данным Т.А.Ткаченко [45], развитие фонематического восприятия

положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи и слоговой структуры слов.

Несомненна связь в формировании лексико-грамматических и фонематических представлений. При специальной коррекционной работе по развитию фонематического слуха дети намного лучше воспринимают и различают окончания слов, приставки в однокоренных словах, общие суффиксы, предлоги, слова сложной слоговой структуры.

Без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно становление его высшей ступени – звукового анализа. Звуковой анализ – это операция мысленного деления на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов.

Р.Е. Левина [29] писала, что «узловым образованием, ключевым моментом в коррекции речевого недоразвития является фонематическое восприятие и звуковой анализ слов.

У детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся акустико-артикуляционными признаками.

Р.М. Боскис [2], Р.Е. Левина [29], Н.Х. Швачкин [57], Л.Ф. Чистович [58], А.Р. Лурия [30] считают, что при нарушении артикуляции слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие. Р.Е. Левина [29] и В.К. Орфинская [35] на основе психологического изучения речи детей пришли к выводу о важнейшем значении фонематического восприятия для полноценного усвоения звуковой стороны речи. Было установлено, что у детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками.

1.3 Особенности развития детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Многие авторы: А.Н. Гвоздев [8], В.И. Бельтюков [3], Н.Х. Швачкин [58], Г.М. Лямина [29] считают, что фонематический слух у ребенка начинает формироваться очень рано. На второй неделе жизни ребенок, услышав звук человеческого голоса, перестает сосать грудь матери, прекращает плакать, когда с ним начинают говорить. К концу первого месяца жизни младенца можно успокоить колыбельной песней. К концу третьего месяца жизни он поворачивает голову в сторону говорящего и следит за ним глазами.

В период появления лепета ребенок повторяет видимую артикуляцию губ взрослого, пытается подражать. Многократное повторение кинестетического ощущения от определенного движения ведет к закреплению двигательного навыка артикулирования.

С 6 месяцев ребенок путем подражания произносит отдельные фонемы, слоги, перенимает тон, темп, ритм, мелодику и интонацию речи. Уже к 2 годам дети различают все тонкости родной речи, понимают и реагируют на слова, отличающиеся всего одной фонемой (*мишка-миска*). Так формируется фонематический слух – способность воспринимать звуки человеческой речи. От 3 до 7 лет у ребенка все более развивается навык слухового контроля за своим произношением, умение исправлять его в некоторых случаях.

К 3-4 годам фонематическое восприятие ребенка настолько улучшается, что он начинает дифференцировать сначала гласные и согласные звуки, потом мягкие и твердые, сонорные, шипящие и свистящие.

К 4 годам в норме ребенок должен дифференцировать все звуки, т. е. у него должно быть сформировано фонематическое восприятие. К этому же времени у ребенка заканчивается формирование правильного звукопроизношения.

Формирование правильного произношения зависит от способности ребенка к анализу и синтезу речевых звуков, т. е. от определенного уровня развития фонематического слуха, обеспечивающего восприятие фонем данного языка. Фонематическое восприятие звуков речи происходит в ходе взаимодействия поступающих в кору слуховых и кинестетических раздражений. Постепенно эти раздражения дифференцируются и становятся возможным

вычленение отдельных фонем. При этом большую роль играют первичные формы аналитико-синтетической деятельности, благодаря которым ребенок обобщает признаки одних фонем и отличает их от других.

При помощи аналитико-синтетической деятельности происходит сравнение ребенком своей несовершенной речи с речью старших и формирование звукопроизношения. Недостаточность анализа или синтеза сказывается на развитии произношения в целом. Однако, если наличия первичного фонематического слуха достаточно для повседневного общения, то его недостаточно для овладения чтением и письмом. А. Н. Гвоздев [8], В. И. Бельтюков [3], Н. Х. Швачкин [58], Г. М. Лямина [29] доказали, что необходимо развитие более высоких форм фонематического слуха, при которых дети могли бы делить слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, т. е. производить анализ звуковой структуры слова.

Д. Б. Эльконин [59] назвал эти специальные действия по анализу звуковой структуры слов фонематическим восприятием. В связи с обучением грамоте эти действия формируются в процессе специального обучения, при котором детей обучают средствам звукового анализа. Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма.

Готовность к обучению грамоте заключается в достаточном уровне развития аналитико-синтетической деятельности ребенка, т. е. умений анализа, сравнения, синтеза и обобщения языкового материала.

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 усвоение звуковой стороны языка входят два взаимосвязанных процесса: процесс развития произносительной стороны речи и процесс развития восприятия звуков речи.

Развитие произносительной стороны речи берёт начало от первых голосовых проявлений (крик и лепет). Однако средством общения язык начинает служить с появления первых слов (к одному году). К двум годам произношение ещё несовершенно: нечётко произносятся многие звуки, смягчаются согласные звуки, неточно передаётся слоговая структура слов. К трём годам сохраняется несовершенство произнесения многосложных слов, наблюдаются частые замены звуков, сокращения слов, пропуски слогов. К четырем годам почти исчезает общая картина смягчения речи, появляются шипящие звуки, но ещё часты замены (р-л, р-ч), удлиняется структура многосложных слов. К пяти-шести годам ребёнок должен правильно произносить все звуки, отчетливо воспроизводить звукослоговую структуру слов.

Для полноценного усвоения звуковой структуры речи большое значение имеет фонематическое восприятие.

Раннее понимание ребёнком слов и фраз, произносимых взрослым, строится не на восприятии их фонематического состава, а на улавливании общей ритмико-мелодической структуры слова или фразы. Слово на этой стадии воспринимается ребёнком как единый нерасчленённый звук, обладающий определённой ритмико-мелодической структурой. Период дофонемного развития речи длится до одного года, затем сменяется периодом фонематического развития речи. Р.Е.Левина [29] наметила несколько этапов развития языкового сознания детей: от различия далёких друг от друга фонем до формирования тонких и дифференцированных звуковых образов слов.

Выделяют несколько уровней фонематического развития детей. Первоначально формируется фонематическое восприятие, под которым понимается процесс узнавания и различения звуков речи. При восприятии речи слова не расчленяются, их звуковой состав не осознаётся. Позднее дети овладевают фонематическим анализом и синтезом.

Р.Е. Левина [29] характеризует состояние звукопроизношения детей с ФФНР следующими особенностями:

Отсутствие в речи тех или иных звуков и замены звуков. Сложные по артикуляции звуки заменяются простыми по артикуляции, например: вместо [с], [ш] – [ф], вместо [р], [л] – [л`], [й], вместо – глухих; свистящие и шипящие (фрикативные) заменяются звуками [т], [т`], [д], [д`]. Отсутствие звука или замена его другим по артикуляционному признаку создаёт условия для смешения соответствующих фонем. При смешении звуков, близких артикуляционно или акустически, у ребёнка формируется артикулема, но сам процесс фонемообразования не заканчивается. Трудности различения близких звуков, принадлежащих разным фонетическим группам, приводят к их смешению при чтении и на письме. Количество неправильно употребляемых в речи звуков может достигать большого числа – до 16 – 20. Чаще всего оказываются несформированными свистящие и шипящие ([с]-[с`],[з]-[з`], [ц],[ш],[ж],[ч],[щ]);[т`] и [д`]; звуки [л],[р],[р`]; звонкие замещаются парными глухими; недостаточно противопоставлены пары мягких и твёрдых звуков; отсутствует согласный [й];гласный [ы].

Замены группы звуков диффузной артикуляцией. Вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков произносится средний, неотчётливый звук, вместо [ш] и [с]-мягкий звук [ш], вместо [ч] и [т]-нечто вроде смягчённого [ч].

Причинами таких замен является недостаточная сформированность фонематического слуха или его нарушения. Такие нарушения, где одна фонема заменяется другой, что ведёт к искажению смысла слова, называют фонематическим.

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

Искажённое произношение одного или нескольких звуков. Ребёнок может

искаженно произносить 2-4 звука или говорить без дефектов, а на слух не различать большее число звуков из разных групп. Относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов.

Причиной искаженного произношения звуков обычно является недостаточная сформированность артикуляционной моторики или её нарушения. Это фонетические нарушения, которые не влияют на смысл слов.

Знание форм нарушения звукопроизношения помогает определить методику работы с детьми. При фонетических нарушениях большое внимание уделяют развитию артикуляционного аппарата, мелкой и общей моторики, при фонематических нарушениях развитию фонематического слуха.

При наличии большого количества дефектных звуков у детей с ФФНР нарушается слоговая структура слова и произношение слов со стечением согласных: вместо скатерть – они говорят «катель» или «катеть», вместо велосипед – «сипед».

Кроме перечисленных особенностей произношения и фонематического восприятия у детей с ФФНР наблюдаются: общая смазанность речи, нечеткая дикция, некоторая задержка в формировании словаря и грамматического строя речи (ошибки в падежных окончаниях, употребление предлогов, согласовании прилагательных и числительных с существительными).

Проявления речевого недоразвития у данной группы детей выражены в большинстве случаев не резко. И только при специальном обследовании речи выявляются разнообразные ошибки.

Таким образом, анализ существующих подходов к пониманию языковой способности как одного из направлений коррекции фонетико-фонематической системы позволил нам дать следующее определение: языковая способность – система ориентировочных действий, направленных на улавливание регулятивных и продуктивных явлений в языке. Для развития фонетико-фонематической системы необходимо уделять внимание не только развитию произношения, звукового анализа и синтеза, фонематического восприятия, но и

как одно из необходимых условий коррекции данной проблемы – развитие интеллекта, творческих способностей и создание полноценной речевой среды.

1.4. Методы диагностики фонетико-фонематического недоразвития речи у детей младшего школьного возраста

Для выявления уровня сформированности фонетико-фонематической стороны речи детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи на фоне задержки психического развития были определены следующие направления методики констатирующего эксперимента:

1. исследование состояния звукопроизношения;
2. исследование восприятия и дифференциации звуков ребенка;
3. исследование сформированности фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений.

Методику обследования мы сформировали с учетом применяемых диагностических методик, представленных в работах О. Б. Иншаковой [30], Т. А. Ткаченко [62], А. Г. Арушанова [3], Е. Ф. Архипова, И. Д. Коненковой, Р. Е. Левиной, Г. В. Чиркиной, Н. Ю. Григоренко [22], Е. В. Мазановой.

Предлагаемая методика предназначена для выявления особенностей речевого развития детей младшего школьного возраста: качественной и количественной оценки нарушения, получения и анализа структуры дефекта речевого профиля, структуры дефекта. В предлагаемом пособии приведены рекомендуемые для обследования речевые задания и критерии оценки их выполнения.

При обследовании звукопроизношения применялись методические приемы отраженного и самостоятельного воспроизведения лексического материала.

Одним из основных требований к лексическому материалу было понимание значения слов, предлагаемых ребенку для воспроизведения при обследовании звукопроизношения.

При изучении состояния звукопроизношения определялось количество нарушенных звуков, характер нарушения произношения звуков (искажение, отсутствие, замена, смешение) в различных фонетических условиях.

Серия 1. *Исследование состояния звукопроизношения.*

Инструкция: Послушай и повтори предложения.

- Собака ест мясо. Звук [с].
- Сима и Сеня весело смеялись. Звук [сь].
- У Зои заболели зубы. Звук [з].
- У Зины зимой зябнет нос. Звук [зь].
- Курица с цыплятами около колодца. Звук [ц].
- У Маши новая шуба и шапка. Звук [ш].
- Жук жужжит. Звук [ж].
- Щеткой чищу я щенка. Звук [щ].
- Девочки и мальчики скачут как мячики. Звук [ч].
- Лампа упала со стола. Звук [л].
- Лида и Лена гуляли на улице. Звук [ль].
- У Раи на руке рана. Звук [р].
- Рита с Риммой варят рис. Звук [рь].
- Яша ел сладкие яблоки.
- Ежик у елки наколол гриб на иголки.
- Юра играет в хоккей клюшкой. Звук [ж].
- Катя кладет кубики в коробку. Звук [к].
- Гена играет на гармони. Звук [г].
- Тихон покупает духи для мамы. Звук [х].
- Дина будет доктором. Звуки [д-дь].
- Кот с пушистым хвостиком тянет бантик. Звуки [т—ть].
- Нарушения других звуков (если имеются).

Оценка результатов:

3 балла – безукоризненное произношение всех звуков группы в любых речевых ситуациях;

1,5 балла – один или несколько звуков группы изолированно и отраженно правильно произносятся, но иногда подвергаются заменам или искажениям в самостоятельной речи, т.е. недостаточно автоматизированы;

1 балл – в любой позиции искажается или заменяется только один звук группы, например, как это часто бывает, страдает только твердый звук Р, в то время как мягкий вариант произносится правильно;

0 баллов – искажениям или заменам во всех речевых ситуациях подвергаются все или несколько звуков группы (например, дефектно произносятся все свистящие звуки, либо страдают звуки С, З, Ц, а СЬ и ЗЬ сохранены).

Серия 2. Исследование навыка дифференциации звуков во фразе.

Инструкция: Послушай и повтори предложения.

- У Саши шесть стеклышек. Звуки [с-ш].
- У Зои желтый зонт. Звуки [з-ж].
- У кошки лежат ложки в лукошке. Звуки [ш-ж].
- Соня отдала Зое зайку и сачок. Звуки [с-з].
- У Сонечки семечки. Звуки [сь-ч].
- Надо чинить выключатель. Звуки [ть-ч].
- Часовщик чинит часы. Звуки [ч—щ].
- Чайка отличается от цапли. Звуки [ч-ц].
- Чебурашка пьет из чашки. Звуки [ч-ш].
- Лисица сцапала курицу. Звуки [с-ц].
- У щуки усищи. Звуки [щ-сь].
- Клава рвала спелые груши. Звуки [л-р].
- Дети гостили в деревне. Там собака Линда сторожила дом.
Звуки [д-т, дь-ть].
- Катя на кухне. Звуки [к-х].
- В столовой в буфете фарфоровая ваза. Звуки [в-ф].
- У Кати Гагариной короткие косы. Звуки [к-г].
- Тиме в окошко светит солнце. Звуки [ц-ть].
- У Миши Щукина хорошие товарищи. Звуки [ш-щ].

- Борин папа купил машину Победу. Звуки [б-п].
- Нарушения других звуков.

Оценка результатов:

2,5 - балл правильное воспроизведение пробы.

0 - баллов неверное воспроизведение пробы.

2. Обследование фонематического восприятия

2.1. Инструкция: «Скажи, какой звук встречается чаще»

Материалом обследования явились стихотворные тексты.

Тексты предъявлялись вне зависимости от правильности произношения звуков и были подобраны на основе частотности нарушаемых звуков: соноров, шипящих и свистящих. Предлагались следующие тексты:

Дятел жил в дупле пустом,

Дуб долбил, как долотом.

(С. Маршак.)

Аи ду-ду, ду-ду, ду-ду,

Сидит ворон на дубу.

Сидит ворон на дубу,

Он играет во трубу.

Динь-дон! Динь-дон!

В переулке ходит слон.

Старый, серый, сонный слон.

Динь-дон! Динь-дон!

Стало в комнате темно:

Заслоняет слон окно.

Или это снится сон?

Динь-дон! Динь-дон!

(И. Токмакова)

Куда-куда? Куд-куда?

Ну-ка ну-ка все сюда!

Ну-ка к маме под крыло!

Куд-куда вас понесло!

(В. Берестов)

Шел по берегу петух,

Поскользнулся,

В речку — бух!

Будет знать петух,

Что впредь

Надо Под ноги

Смотреть!

(М. Пляцковский)

Вышла курочка гулять,

Свежей травки пощипать,

А за ней ребятки —

Желтые цыплятки.

«Ко-ко-ко, ко-ко-ко!

Не ходите далеко.

Лапками гребите,

Зернышки ищите!»

(Т. Волгина)

У меня есть лейка.

Ой, какая лейка!

Видели вы лейку Новую мою?

Как луна сияет...

Если будет сухо,

Я ее наполню

И цветы полью.

(Л. Деляну)

Оценивалась правильность выделения в тексте наиболее часто встречаемых звуков после обычного предъявления и предъявления с акцентированным произнесением звуков.

Критерии оценки:

4 балла – правильное определение всех частотных звуков без предъявления акцентированного произнесения;

3 балла – правильное определение всех частотных звуков, но только после акцентированного произнесения;

2 балла – правильное определение 2-3 частотных звуков после их утрированного произнесения;

1 балл - невозможность определить часто встречающийся в тексте звук даже после предъявления с акцентированным его произнесением.

2.2. Инструкция: «Распредели картинки по группам: слева – картинки, в названиях которых есть звук [С], справа – звук [Ш]» (соответственно предлагаются картинки с другими оппозиционными звуками)

Материалом обследования являются картинки (см. приложение), в названии которых присутствуют оппозиционные звуки: Звонкие – глухие (kozy-косы, зайка-сайка, жар-шар, род-рот, год-кот), свистящие – шипящие (крыша-крыса, мишка-миска, каска-кашка, розы-рожи), свистящие (шипящие)-аффрикаты (свет-цвет, кочка-кошка, пешка-печка, ночь-нож, цель-щель, челка-щелка, чепцы-щипцы), соноры [Р]-[Л], [Р][Л'], [Р]-[И], [Р']-[И] (ложки-рожки, лак-рак, Марина-малина, уголь-угорь, майка-марка, койка-корка, йод-лед, галька-гайка, твердые-мягкие [Б]-[Б'], [В]-[В'], [Г]-[Г'], [Д]-[Д'], [З]-[З'], [К]-[К'], [Л]-[Л'], [М]-[М'], [Н]-[Н'], [П]-[П'], [Р]-[Р'], [С]-[С'], [Т]-[Т'], [Ф]-[Ф'], [Х]-[Х'] (был-бил, вол-вел, лом-лен, пол-пел, руда-река, нос-нес, тол-тел и т.д.)

Критерии оценки:

4 балла – правильный подбор всех картинок;

3 балла – затруднения в подборе картинок на 1 пару оппозиционных звуков;

2 балла - затруднения в подборе картинок на 2-3 пары оппозиционных звуков;

1 балл – ошибки в подборе картинок на все пары оппозиционных звуков.

3. Исследование звукового анализа и синтеза

3.1 Исследование звукового анализа.

Инструкция: « Определи первый звук в слове

Материалом для обследования в первой серии заданий являются слова для определения ударного гласного в начале слова: Алла, Оля,, Инна, аист, осот, улитка, улица, облако (на слух); предметные картинки: рак, ворона, дуло, булка, трава, миска, кошка, танк, блоха, собака.

Затем предлагается инструкция для второй серии заданий: « Назови первый и последний звук в названиях картинок»

Критерии оценки:

4 балла – правильное определение всех звуков;

3 балла – одна ошибка в определении гласного либо согласного в начале или конце слова;

2 балла - правильное определение только первого ударного гласного звука;

1 балл – невозможность определить гласные и согласные звуки в начале и в конце слов.

3.2. Исследование звукового синтеза в словах.

Инструкция: «Назови слово целиком»

Материалом для обследования являются слова, произнесенные с паузами после каждого звука: [ч]-[а]-[с], [п]-[ы]-[ль], [м]-[а]-[к], [п]-[а]-[р]-[к], [з]-[в]-[у]-[к], [м]-[у]-[х]-[а], [ф]-[у]-[т]-[б]-[о]-[л], [с]-[у]-[х]-[а]-[р]ь.

Критерии оценки:

4 балла - правильное называние всех предлагаемых слов.

3 балла – правильное называние односложных и двусложных слов, но возможны ошибки в узнавании остальных слов;

2 балла – правильное называние только односложных слов;

1 балл - задание вызывает затруднения даже в понимании односложных слов.

4. Обследование звуко-слоговой структуры слов

Инструкция: «Повтори за мной»

Материалом для обследования явились словосочетания и предложения, содержащие слова различной слоговой структуры: цветная бумага, спутники в

космосе, регулировщик на перекрестке, высокая температура, заржавленная сковородка. Аквалангист ныряет с аквалангом. Милиционер дежурит на проспекте. На центральной площади идет строительство многоэтажного дома. Пингвин гуляет с пингвиненком. Экскаваторщик управляет экскаватором. Мотоциклист догоняет велосипедиста.

Критерии оценки:

- 4 балла** - правильное воспроизведение слоговой структуры слов в словосочетаниях и предложениях;
- 3 балла** – правильное воспроизведение слоговой структуры слов в словосочетаниях, но затруднения при передаче слов сложной слоговой структуры в предложениях;
- 2 балла** – правильное воспроизведение слоговой структуры слов в словосочетаниях, но значительные трудности в воспроизведении слов, в удержании их в памяти при повторении предложений;
- 1 балл** – наличие многочисленных искажений слоговой структуры даже на уровне словосочетаний.

5. Исследование слухомоторных координации

Методика строилась на основе повторения ребенком простых и сложных ритмов.

Инструкция: «Послушай и прохлопай как я».

Сначала детям предлагались простые ритмы: II — I — III ; III — II — I; II — III. Если ребенок легко воспроизводил простые ритмы, то ему предлагалось повторить сложные ритмы: I — I — II — II; III — I — III — II; II-III — I — II; III — I — II - II (Выделены более сильные удары).

При оценке результатов теста учитывались ошибки в воспроизведении ритма и в подсчете ударов.

Критерии оценки:

- 4 балла** – правильное воспроизведение простых и сложных ритмов, правильное воспроизведение количества ударов с первого предъявления;
- 3 балла** - правильное воспроизведение простых ритмов со второго

предъявления, ошибки в воспроизведении сильных ударов;

2 балла - нарушения воспроизведения простых ритмов; правильное воспроизведение количества ударов после третьего предъявления; невозможность выполнения теста на сложные ритмы;

1 балл – невозможность выполнения обоих тестов.

1.5 Выводы по 1 главе

Формирование правильного произношения зависит от способности ребенка к анализу и синтезу речевых звуков, т. е. от определенного уровня развития фонематического слуха, обеспечивающего восприятие фонем данного языка.

Фонематическое восприятие звуков речи происходит в ходе взаимодействия поступающих в кору слуховых и кинестетических раздражений. Постепенно эти раздражения дифференцируются и становятся возможным вычленение отдельных фонем. При этом большую роль играют первичные формы аналитико-синтетической деятельности, благодаря которым ребенок обобщает признаки одних фонем и отличает их от других.

А. Н. Гвоздев [8], В. И. Бельтюков [2], Н. Х. Швачкин [57], Г. М. Лямина [28] доказали, что необходимо развитие более высоких форм фонематического слуха, при которых дети могли бы делить слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, т. е. производить анализ звуковой структуры слова. Д. Б. Эльконин [59] назвал эти специальные действия по анализу звуковой структуры слов фонематическим восприятием.

В связи с обучением грамоте эти действия формируются в процессе специального обучения, при котором детей обучают средствам звукового анализа. Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма.

Для полноценного усвоения звуковой структуры речи большое значение имеет фонематическое восприятие.

Раннее понимание ребёнком слов и фраз, произносимых взрослым, строится не на восприятии их фонематического состава, а на улавливании общей ритмико-мелодической структуры слова или фразы. Слово на этой стадии воспринимается ребёнком как единый нерасчленённый звук, обладающий определённой ритмико-мелодической структурой.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – это структурная единица в системе организации логопедической помощи.

Выделяют несколько уровней фонематического развития детей.

Первоначально формируется фонематическое восприятие, под которым понимается процесс узнавания и различения звуков речи. При восприятии речи слова не расчленяются, их звуковой состав не осознаётся. Позднее дети овладевают фонематическим анализом и синтезом.

Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи – это дети с ринолалией, дизартрией, дислалией акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы.

При наличии большого количества дефектных звуков у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи нарушается слоговая структура слова и произношение слов со стечением согласных. Кроме перечисленных особенностей произношения и фонематического восприятия у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи наблюдаются: общая смазанность речи, нечеткая дикция, некоторая задержка в формировании словаря и грамматического строя речи (ошибки в падежных окончаниях, употребление предлогов, согласования прилагательных и числительных с существительными).

Глава 2. Эффективность программы коррекции фонетико-фонематических нарушений речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

2.1 Особенности проявления фонетико-фонематического недоразвития речи на констатирующем этапе эксперимента

Целью констатирующего эксперимента явилось выявление нарушений формирования фонетико-фонематических нарушений у детей с задержкой психического развития.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи:
- Разработать содержание констатирующего эксперимента.

- Выявить и проанализировать особенности формирования речевых и неречевых функций у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

В соответствии с целями и задачами проводимого исследования выполнены три этапа эксперимента:

Первый этап – констатирующий: на данном этапе выполнялась диагностика развития фонетико-фонематических нарушений у детей с задержкой психического развития.

Второй этап – формирующий: составление программы коррекции направленной на развитие фонетико-фонематических нарушений у детей с задержкой психического развития и применение данной программы с учащимися.

Третий этап – контрольный: осуществляется повторная диагностика развития фонетико-фонематических нарушений у детей с задержкой психического развития по ранее примененным методикам. На основании полученных результатов исследования выполняется сравнительный анализ с данными первого этапа исследования, что позволяет выявить динамику развития у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Методику обследования мы сформировали с учетом применяемых диагностических методик, представленных в работах О. Б. Иншаковой [30], Т. А. Ткаченко [62], А. Г. Арушанова [3], Е. Ф. Архипова, И. Д. Коненковой, Р. Е. Левиной, Г. В. Чиркиной, Н. Ю. Григоренко [22], Е. В. Мазановой, Р. И. Лалаевой (1988) и Е. В. Мальцевой (1991), А. Р. Лурия.

В процессе проведения констатирующего эксперимента детям были предложены практические задания, подборка иллюстративного и словесного материала, понятного по содержанию младшему школьному возрасту.

Обследования проводились с каждым ребенком индивидуально, после установления с ними положительного эмоционального контакта.

Исследование проводилась на базе ООШ № 21, в исследовании принимали участие 12 учащихся 2^б класса, в возрасте 8-9 лет, с фонетико-фонематическим недоразвитием речи на фоне задержки психического развития.

Подбор детей с задержкой психического развития для участия в исследовании осуществлялся на основании анализа медицинской документации и заключений специалистов областной и городской ПМПК с учетом психофизических возможностей испытуемых.

Сведения о детях представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сведения о детях участвующих в исследовании

№	Имя ребенка	Дата рождения	Возраст	Заключение
1	Санжар	12.12.2008	8	Фонетико-фонематическое недоразвитие речи при задержке психического развития
2	Дарья	25.02.2007	9	Фонетико-фонематическое недоразвитие речи при задержке психического развития
3	Кирилл	03.11.2007	9	Фонетико-фонематическое недоразвитие речи при задержке психического развития
4	Амина	12.05.2008	8	Фонетико-фонематическое недоразвитие речи при задержке психического развития
5	Алексей	21.07.2008	8	Фонетико-фонематическое недоразвитие речи при задержке психического развития
6	Татьяна	16.01.2007	9	Фонетико-фонематическое недоразвитие речи при задержке психического развития
7	Дмитрий	14.08.2007	9	Фонетико-фонематическое недоразвитие речи при задержке психического развития

8	Алина	04.02.2007	9	Фонетико-фонематическое недоразвитие речи при задержке психического развития
9	Максим	25.08.2008	8	Фонетико-фонематическое недоразвитие речи при задержке психического развития
10	Камила	18.06.2008	8	Фонетико-фонематическое недоразвитие речи при задержке психического развития
11	Виктория	21.08.2008	9	Фонетико-фонематическое недоразвитие речи при задержке психического развития
12	Маргарита	16.10.2007	9	Фонетико-фонематическое недоразвитие речи при задержке психического развития

У всех детей в ходе общего обследования были выявлены различные нарушения звукопроизношения, недоразвитие фонематического слуха, нарушения слоговой структуры, недоразвитие словаря, аграмматизм, недоразвитие фразовой речи.

После подробного изучения состояния звукопроизношения, фонематического восприятия и простых форм звукового анализа и синтеза у детей, нами был проведен качественный и количественный анализ полученных результатов, который показал следующее.

1. Обследование звукопроизношения.

По результатам обследования звуковой стороны речи детей нами были составлена таблица, отражающие состояние звукопроизношения у каждого ребенка. На ее основе мы провели качественный анализ выявленных недостатков звуковой стороны речи у детей с задержкой психического развития.

Таблица 2. Результаты обследования состояния звукопроизношения

№	Имя ребенка	Группы нарушенных звуков						Виды звуковых нарушений		
		Свистящие звуки С, С', З, З', Ц	Шипящие звуки Ш, Ж, Щ, Ч	Звуки Л, Л'	Звуки Р, Р'	Звуки К, К', Г, Г', Х, Х'	Звуки Т, Т', Д, Д'	Искажение	Замена	Смещение
1	Санжар	N	Смещение [ш, ж] на [с, з]	N	N	N	Смещение [т, т', д, д']	+	-	+
2	Дарья	N	N	N	Замена [р] на [л]	N	N	-	+	-
3	Кирилл	N	Замена [ш, ж] на [с, з]	Замена [л] на [в]	Замена [р] на [л]	N	N	+	+	-
4	Амина	N	Замена [ш, ж] на [с, з]	N	N	N	N	+	+	-
5	Алексей	N	N	Замена [л] на [в]	Замена [р] на [л]	N	N	-	+	-
6	Татьяна	Смещение [з, з'] на [с, с']	N	N	Искажение [р, р']	N	N	+	-	+
7	Дмитрий	N	Замена [ш, ж] на [с, з]	N	Искажение [р, р']	N	N	+	+	-
8	Алина	N	N	Замена [л] на [ы]	N	Смещение [к, к', г, г']	N	-	+	+
9	Максим	N	Смещение [ш, ж] на [с, з]	N	N	N	Смещение [т, т', д, д']	+	-	+
10	Камила	N	Искажение [ж] на [з]	Замена [л] на [в]	N	N	N	+	+	-
11	Виктория	N	Смещение [ш, ж] на [с, з]	N	Замена [р] на [л]	N	N	+	+	+
12	Маргарита	Замена [ц] на [с]	N	N	Замена [р] на [г]	N	Смещение [т, т', д, д']	+	+	-

Условные обозначения:

м – межзубное произношение;

г\з – губно-зубное произношение;

б – боковое произношение

[-] – отсутствует;

N- произношение в норме

Обследование звукопроизношения показало, что ни один ребенок не выполнил задание на высоком уровне. У 83,3% детей нарушение произношения нескольких групп звуков. У 16,6%, например, как у Даши обнаружено нарушение произношения звуков [Р], а у Амины [Ш], [З] находились на стадии автоматизации.

Фонетические (антропофонические) нарушения звукопроизношения – искажения – были характерны для 9 детей (75%).

Замена звуков - у 9 детей (75%)

Смещение звуков – у 5 детей (41,6%)

Фонематические (фонологические) нарушения звукопроизношения – замены и смешения – были свойственны 2 детям (16,6%).

Сочетание искажений и смешениями наблюдалось у 4 детей (33,3%).

Сочетание искажений с заменами отмечалось у 6 детей (50%).

Сочетание искажений, замены и смешениями было выявлено у 1 ребенка (8,3%).

В результате обследования звуковой стороны речи детей были выявлены следующие виды звуковых нарушений и их сочетаний:

- недостатки произношения (сигматизмы) свистящих звуков были выявлены у 2 детей (16,6%): межзубное произношение – у 2 детей (16,6%); смешение свистящих и шипящих звуков – у 6 детей (50%);

- недостатки произношения (сигматизмы) шипящих звуков отмечались у 7 детей (58,3%): межзубное произношение – у 1 ребенка 8,3%); замена шипящих свистящими звуками – у 6 детей (50%);

- смешение свистящих и шипящих звуков – у 4 детей (33,3%);

- недостатки произношения саноров (переднеязычных смычно-проходных) [Л, Л'] (ламбдацизмы) были характерны для 4 детей (33,3%): замена [Л] на двугубный звук [в] – у 3 детей (25%); замена [Л] на [ы] – у 1 ребенка (8,3%).

- недостатки произношения саноров (переднеязычных, дрожащих) [Р, Р'] (ротацизмы) были выявлены у всех 7 детей (58,3%); горловое произношение

(велярное) – у 2 детей (16,6%); замена [Р] на [г]- у 1 ребенка 8,3%), замена [Р] на [Л]- у 4 детей(33,3%).

- недостатки произношения заднеязычных звуков выразившиеся в смешении [К, К', Г, Г'] и [Т, Т', Д, Д'] у 4 детей (33,3%).

Исследования речевой моторики показали, что движения языка характеризуются неточностью, излишним напряжением или вялостью, трудностью удержания позы, переключения от одного движения к другому. Речь детей часто была аритмичная, смазанная. В то же время отдельные слова и слоги дети могли произносить четко. Наибольшие трудности дети испытывали при произнесении слов и фраз, содержащих звуки, близкие по артикуляции или звучанию. Предположительно, причина трудностей кроется в недоразвитии слуховой дифференциации (фонематического восприятия).

По результатам исследования состояния фонематического восприятия и простых форм звукового анализа и синтеза у детей, была составлена сводная таблица, отражающая балловую оценку выполнения заданий каждым ребенком.

На основе полученных данных был проведен качественный анализ выявленных нарушений фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза у детей с задержкой психического развития.

Таблица 2. Результаты выполнения заданий, направленных на оценку состояния фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза, звуко-слоговой структуры слова и слухомоторных координаций

№	Имя ребенка	Фонематическое восприятие		Звуковой анализ и синтез		Звуко-слоговая структура слов	Слухомоторные координации
		Умение различать и опознавать на слух фонемы	Слухо-произносительная дифференциация звуков речи	Звукового анализа	Звуковой синтез		
1	Санжар	2	2	3	2	1	2

2	Дарья	3	1	2	2	3	2
3	Кирилл	1	1	2	2	2	1
4	Амина	1	1	2	1	1	1
5	Алексей	2	2	1	1	1	1
6	Татьяна	3	2	3	3	2	2
7	Дмитрий	2	2	1	2	1	2
8	Алина	2	1	2	2	1	1
9	Максим	3	2	2	1	3	2
10	Камила	2	2	1	2	2	2
11	Виктория	1	1	1	2	2	2
12	Мargarита	3	3	2	1	1	1
Средний балл выполнения каждого задания		2,2	2,1	1,2	1,9	2,0	1,6

В ходе анализа результатов констатирующего эксперимента были получены следующие данные:

2. Выделение частотного звука на слух.

Ни один ребенок не смог полностью справиться с заданием. Дозированная помощь со стороны экспериментатора акцентированное произнесение частотного звука – помогало детям выделить его среди других. У 33,3% детей наибольшие трудности возникали при выделении на слух звуков [Ш] и [С]. 25% детей не справились с заданием даже после прослушивания текстов с акцентированным произношением частотных звуков. 41,6% детей, например, Алина смогла выполнить задание только после развернутой помощи экспериментатора. Санжару

потребовалось утрированное произнесение частотных звуков во всех стихотворениях.

3. Распределение на группы картинок, названия которых содержат оппозиционные звуки

Задание вызвало трудности у 41,6% детей. Они затруднялись в дифференциации всех пар оппозиционных звуков ([С], [Ш], [Л],[Р], [Ч], [Щ], [Т], [Ж]). 50% детей испытали затруднения в подборе картинок на 2-3 пары оппозиционных звуков. Наибольшие сложности представляли задания на дифференциацию свистящих, шипящих [С], [Ш], и аффрикатов [Щ], [Ч]. Только 8,3% детей ошиблись в подборе картинок по одной паре оппозиционных звуков. Маргарита ошиблась в дифференциации [З]- [Ж].

4. Исследование звукового анализа. Определение первого звука в слове

Особенно большие трудности дети испытывали при выполнении заданий на определение начального согласного и конечного гласного звука в слове. Никто из детей не выполнил самостоятельно предложенного им задания. Только 16,6% детей смогли выполнить задание лишь при небольшой помощи со стороны экспериментатора; 50% правильно определили ударные гласные в начале слов; 33,3% детей не справились с заданием в полном объеме, допустив ошибки и в определении начального, и конечного звука.

5. Исследование звукового синтеза в слове.

Исследование уровня сформированности звукового синтеза дало аналогичные результаты. Из всех детей только 8,3% справились с данным заданием, но с ошибками: Татьяна не смогли определить слово «сухарь». 58,3% детей правильно определили все односложные слова; 33,3% детей допустили многочисленные ошибки, выполнили предложенное им задание лишь с помощью экспериментатора.

Результаты задания на определение сформированное языкового анализа и синтеза показали, что эта функция у младших школьников недостаточно сформирована.

6. Обследование звуко-слоговой структуры слов.

Анализ полученных результатов показал, что дети испытывают значительные трудности в воспроизведении слоговой структуры сложных слов. Никто из детей не смог выполнить задание в полном объеме; только 16,6% правильно воспроизвели слоговую структуру слов в предложениях, допустив единичные ошибки. 33,3% испытывали трудности при воспроизведении слов сложной слоговой структуры в некоторых предложениях; 50% детей испытывали трудности при воспроизведении слоговой структуры словосочетаний.

7. Исследование слухомоторных координации.

Задание оказалось для всех детей необычным. Испытуемые допустили большое количество ошибок при воспроизведении акцентированных ритмов, когда ритмический рисунок не носил характера простого повторения односложных или двусложных ударов. 58,3% детей справились с заданием, но допустили при его выполнении незначительные ошибки; 41,6% детей, справились с заданием, но допустили много грубых ошибок. Неспособность к точному воспроизведению ритмического рисунка обусловлена нарушением слухового различения звуковых ритмов, восприятия структуры ритма, забыванием заданного ритма, что позволяет сделать вывод о слабости слухового восприятия, слабости акустических следов и несформированности слухомоторной координации.

Таким образом проведенное исследование позволило выявить детей имеющих серьезные трудности в речевом развитии, развитии мелкой моторики, а также нуждающихся в коррекционно-логопедической работе. У детей имеются определенные потенциальные возможности развития фонематических процессов. При создании оптимальных условий и соблюдении специфики работы большинство учащихся с задержкой психического развития активно включаются в учебный процесс, выполняют инструкции учителя, переключаются с одного вида посильной деятельности на другой.

Результаты проведенного обследования позволили выявить основные трудности, с которыми столкнулись дети при диагностике. Так, наибольшие

трудности возникли у детей при обследовании сенсомоторного уровня речи, который включает в себя фонематический слух, уровень развития звукопроизношения, навыки звуко-слоговой структуры слова и слухомоторных координаций.

2.2. Формирующий этап эксперимента

Целью формирующего этапа экспериментального исследования – это коррекция и развитие фонетико-фонематического недоразвития речи младших школьников с задержкой психического развития.

Формирующий этап эксперимента включает в себя:

- составление программы коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи детей с задержкой психического развития;
- обучение детей при помощи специальных упражнений;
- применение данной коррекционно-развивающей программы с учащимися на практике.

Цель программы: коррекция фонетико-фонематической стороны речи обучающихся, подготовка детей, имеющих трудности в обучении к овладению значимыми умениями и навыками для обучения.

Главной задачей начального этапа коррекционно-развивающего обучения является нормализация звуковой стороны речи.

Основными задачами коррекционного обучения учащихся с фонетико-фонематическим недоразвитием речи стали:

- формирование и развитие слухового внимания, слуховой памяти и фонематического восприятия;
- формирование звукопроизношения;
- формирование навыков дифференциации звуков;
- формирование звукослогового анализа и синтеза слова;
- развитие лексики, грамматического строя и связной речи;

- развитие познавательных процессов (мышления, образной, оперативной памяти, слухового и зрительного внимания, а также способности к концентрации, распределению и переключению внимания);

Преодоление фонетико-фонематического недоразвития речи достигается целенаправленной логопедической работой по коррекции звукопроизношения и развитию фонематического восприятия. Система обучения и воспитания таких детей включает коррекцию речевого дефекта и подготовку к полноценному овладению грамотой.

Коррекционное обучение предусматривает развитие круга знаний и представлений об окружающем, развитие словаря, звукового анализа и синтеза, речевых умений и навыков, которые должны быть усвоены детьми на данном возрастном этапе.

Коррекционная работа с детьми направлена на преодоление у них речевых и психофизических нарушений путём проведения индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий.

Программа включает в себя занятия в течение одного года, проводятся 3 раза в неделю.

Коррекционно-развивающая программа включает в себя 3 периода.

Первый период обучения (сентябрь - ноябрь).

На индивидуальных и подгрупповых занятиях в первом периоде идет:

1. Отработка правильной артикуляции, закрепление и автоматизация навыков правильного произношения имеющихся в речи детей звуков : [а], [о], [у], [и], [э], [ы]; доступных согласных: [м], [м'], [н], [н'], [п], [п'], [т], [т'], [к], [к'], [ф], [ф'], [в], [в'], [б], [б'], [д], [д`], [г], [г']. В речевом потоке детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи эти звуки произносятся смазанно из-за нечеткой артикуляции. Дети учатся восприятию на слух сохранных звуков и таким образом создается база для появления в речи отсутствующих звуков.

2. Постановка отсутствующих у ребенка звуков.

3. Выработка подвижности органов артикуляционного аппарата, используя зрительный, слуховой, кинестетический анализаторы.

4. Различение звуков на слух.

5. Дифференциация поставленных или сохранных звуков в произношении.

На фронтальных логопедических занятиях:

1. Изучение гласных звуков: [а], [о], [у], [и], [о], [э], [ы]; согласных звуков: [п], [п'], [т], [к], [к'], [т'], [j], [л']. Последовательная отработка звуков обеспечивает поэтапность работы над фонемами и переход от более легких к более сложным по артикуляции звукам.

2. Одновременно проводится работа по формированию фонематического восприятия. Дети утрированно произносят названные выше звуки, угадывают их по беззвучной артикуляции, воспринимают на слух и определяют в ряду других звуков, удерживают в памяти звуковой ряд из 3-4 гласных звуков. Отработка четкой артикуляции простых согласных звуков сочетается с формированием умения слышать, выделять слоги с изучаемыми звуками среди других слогов, определять наличие звука в слове (начальная позиция звука, конечная позиция звука). Ведется работа по запоминанию слоговых рядов и по выделению ударного слога. Дети учатся отстукивать ритм, угадывать количество слогов. После сформированного умения выделять в слогах гласные и согласные звуки можно переходить к анализу и синтезу обратных слогов.

Второй период обучения (декабрь - февраля).

На фронтальных логопедических занятиях акцентируется внимание:

1. На дифференциацию на слух и в произношении звуков по твердости - мягкости, глухости - звонкости; на занятиях закрепляются и дифференцируются следующие звуки: [л']-[ы], [с], [с]-[с'], [з]-[з'], [с]-[з], [с']-[з'], [ц], [б]-[п], [ш]-[ж], [з]-[ш], [з]-[ж], [с]-[ш].

2. На грамматических категориях: рода, числа, падежа и времени.

3. На синтаксической работе по составлению предложений, их распространению.

4. На развитии связной монологической речи: составлении короткого рассказа с опорой на наглядность.

5. На закреплении навыков звукового анализа и синтеза: определении позиции звука в слове (в начале, середине, конце); определении ударного гласного в положении после согласного; анализе прямых и открытых слогов, их преобразовании.

6. На усвоении терминов и понятий слог, слово, предложение, звук, согласные, гласные, глухие и звонкие, мягкие и твердые звуки.

Третий период обучения (март - май).

Индивидуальная и подгрупповая логопедическая работа проводится с детьми, у которых есть трудности в дифференциации звуков, усвоении анализа и синтеза, автоматизации поставленных звуков.

Главное в этом периоде:

1. Закрепить навык употребления поставленных звуков в самостоятельной речи детей.

2. Изучить и дифференцировать следующие звуки: [л], [р], [л]-[л'], [р]-[р'], [л]-[р], [р']-[л'], [ч], [Щ], [ч]-[щ].

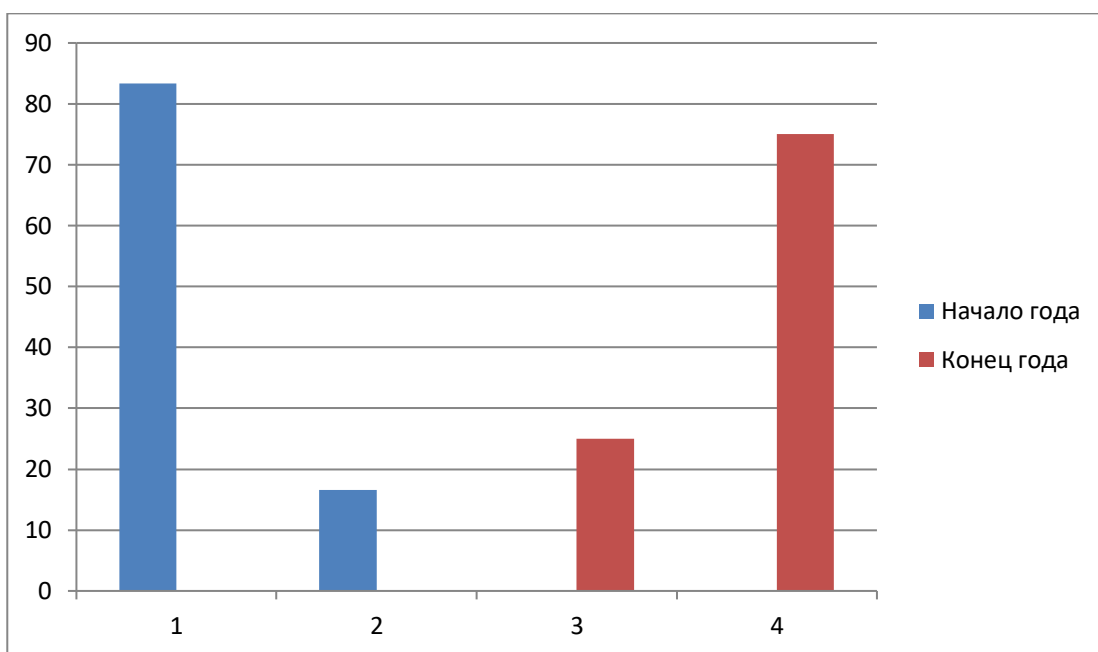
3. Закрепить лексико-грамматические конструкции, конструкции сложносочиненного и сложноподчиненного предложений в самостоятельной связной речи детей в процессе рассказывания.

2.3. Уровень проявления фонетико-фонематического недоразвития речи на контрольном этапе эксперимента

Цель контрольного эксперимента – оценить эффективность обучающего эксперимента.

Для того чтобы реализовать поставленную цель, были проведены повторные диагностики на контрольном этапе эксперимента, развития фонетико-фонематических нарушений речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития по ранее примененной диагностики.

Гистограмма 1. Сравнение результатов обследования звукопроизношения (в %)



Сравнительные результаты проведенной повторной диагностики показан в таблице 3.

Таблица 3

	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года	Начало года	Конец года
	Умение различать и опознавать на слух фонемы		Слухо-произносительная дифференциация звуков речи		Звуковой анализ		Звуковой синтез		Звуко-слоговая структура слов		Слухоомогорная координация	
Санжар	2	3	2	3	3	3	2	3	1	4	2	3
Дарья	3	4	1	4	2	3	2	3	3	3	2	3
Кирилл	1	4	1	4	2	2	2	2	2	3	1	4
Амина	1	3	1	3	2	2	1	2	1	2	1	3
Алексей	2	4	2	3	1	3	1	3	1	3	1	3
Татьяна	3	3	2	4	3	3	3	4	2	3	2	2
Дмитрий	2	3	2	4	1	2	2	2	1	2	2	2
Алина	2	3	1	2	2	3	2	3	1	2	1	2

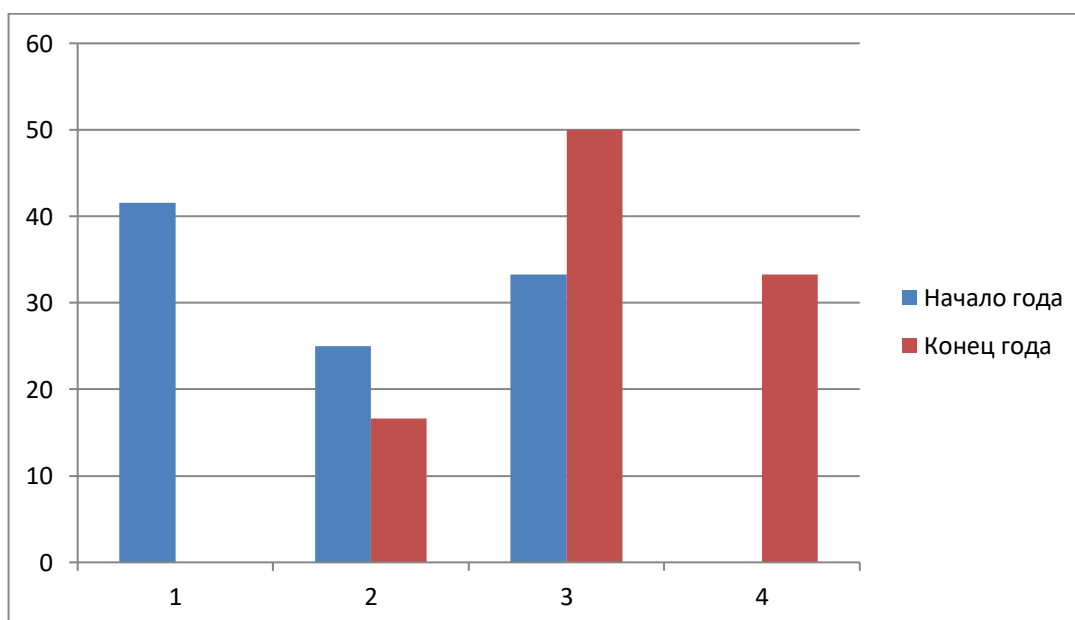
Максим	3	4	2	3	2	3	1	3	3	3	2	4
Камила	2	3	2	2	1	2	2	3	2	4	2	3
Виктория	1	3	1	3	1	3	2	2	2	4	2	3
Маргарита	3	3	3	3	2	2	1	4	1	2	1	3

На основании полученных результатов исследования выполнен сравнительный анализ с данными первого этапа исследования, что позволяет выявить динамику развития фонетико-фонематического недоразвития речи и эффективность примененной программы коррекции.

1. Выделение частотного звука на слух.

33,3% детей правильно определили всех частотных звуков без предъявления акцентированного произнесения; 66,6% детей правильно определили всех частотных звуков, при небольшой помощи.

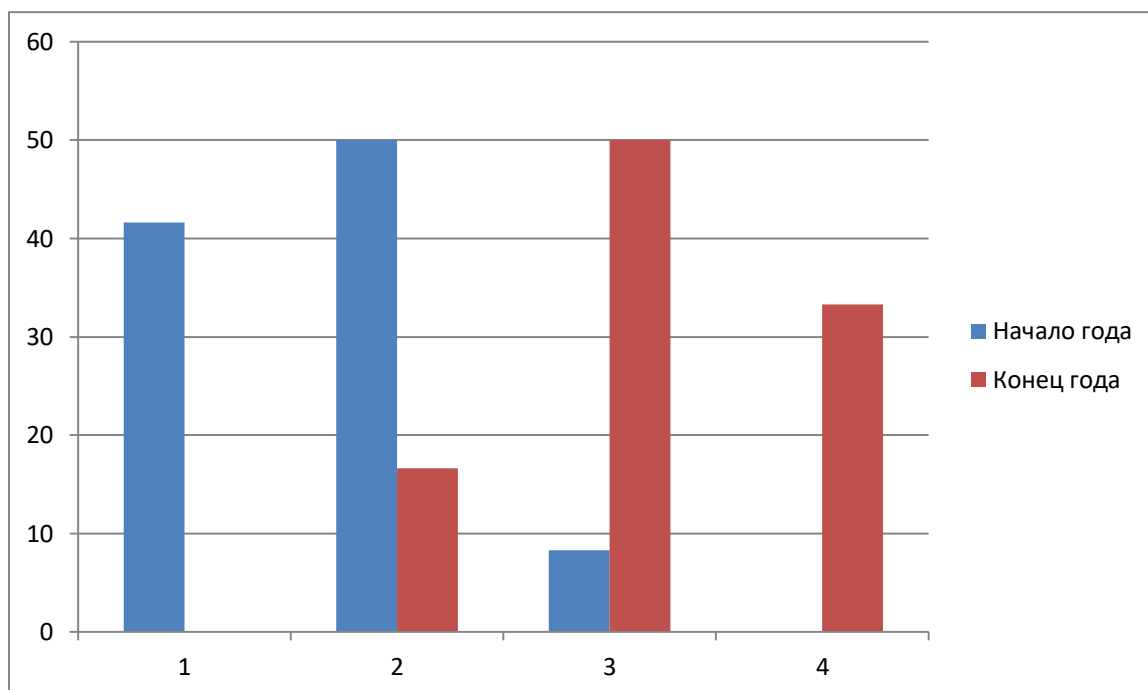
Гистограмма 2. Сравнение результатов обследования «Выделение ребенком частотного звука на слух»



2. Распределение на группы картинок, названия которых содержат оппозиционные звуки

Правильный подбор всех картинок у 33,3% детей; у 50% детей вызвали затруднения в подборе картинок на 1 пару оппозиционных звуков; затруднения в подборе картинок на 2-3 пары оппозиционных звуков у 16,6% детей.

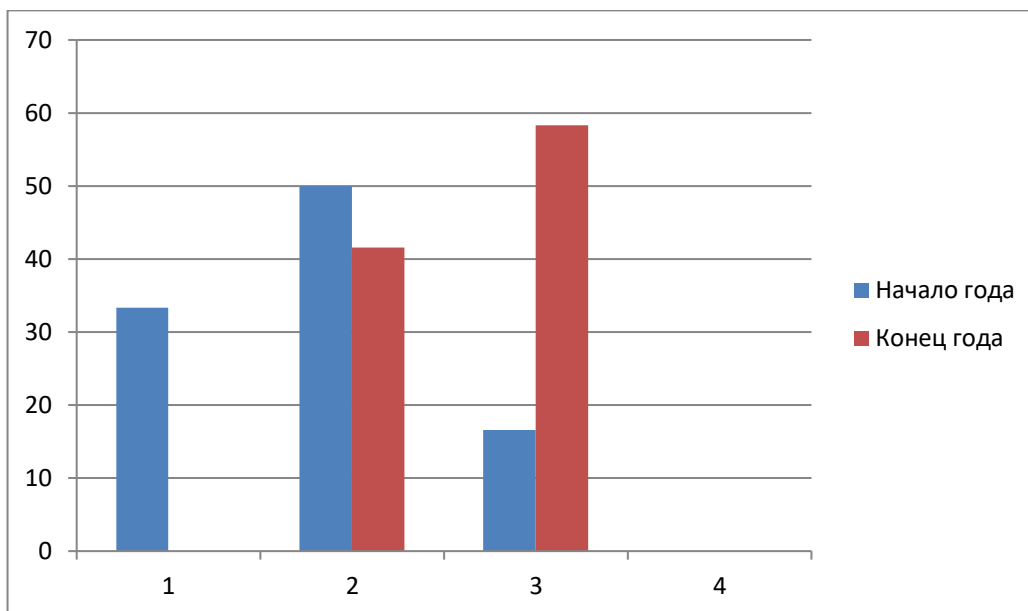
Гистограмма 3. Сравнение результатов обследования «Распределение на группы картинок, названия которых содержат оппозиционные звуки»



3. Исследование звукового анализа. Определение первого звука в слове

58,3% детей смогли выполнить задание лишь при небольшой помощи со стороны экспериментатора, допустили одну ошибку в определении гласного либо согласного в начале или конце слова; правильное определение ударные гласные в начале слов 41,6% детей.

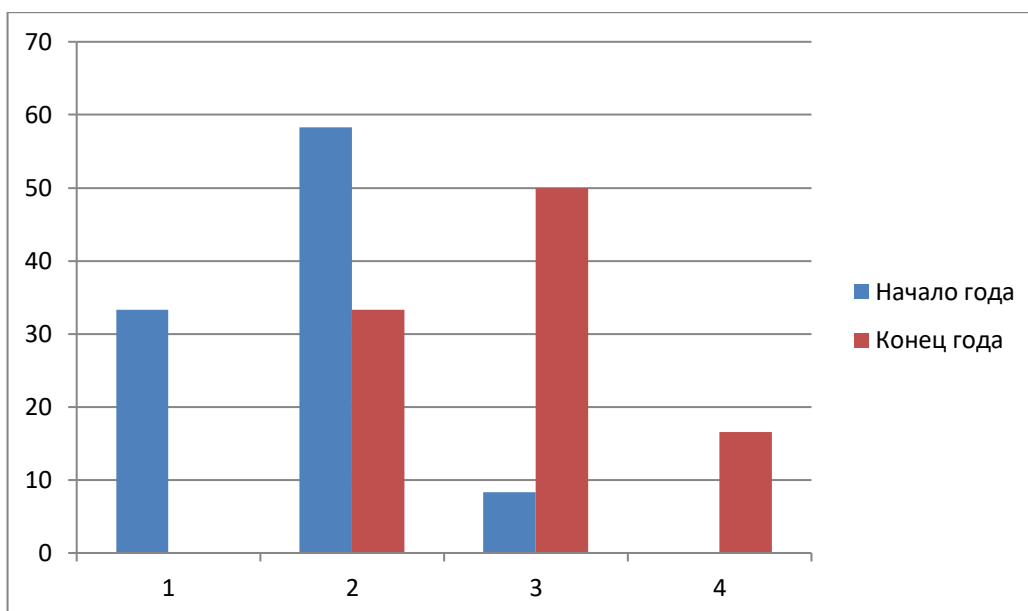
Гистограмма 4. Сравнительные результаты обследования «Выделение первого звука в слове»



4. *Исследование звукового синтеза в слове.*

Улучшились показатели уровня сформированности звукового синтеза. Из всех детей 16,6% справились с данным заданием, без ошибок. 50% детей допустили незначительные ошибки при определении двусложных слов; 33,3% детей правильно определили односложные слова.

Гистограмма 5. Сравнительные результаты обследования «Исследование умения синтезировать отдельные звуки в слово»

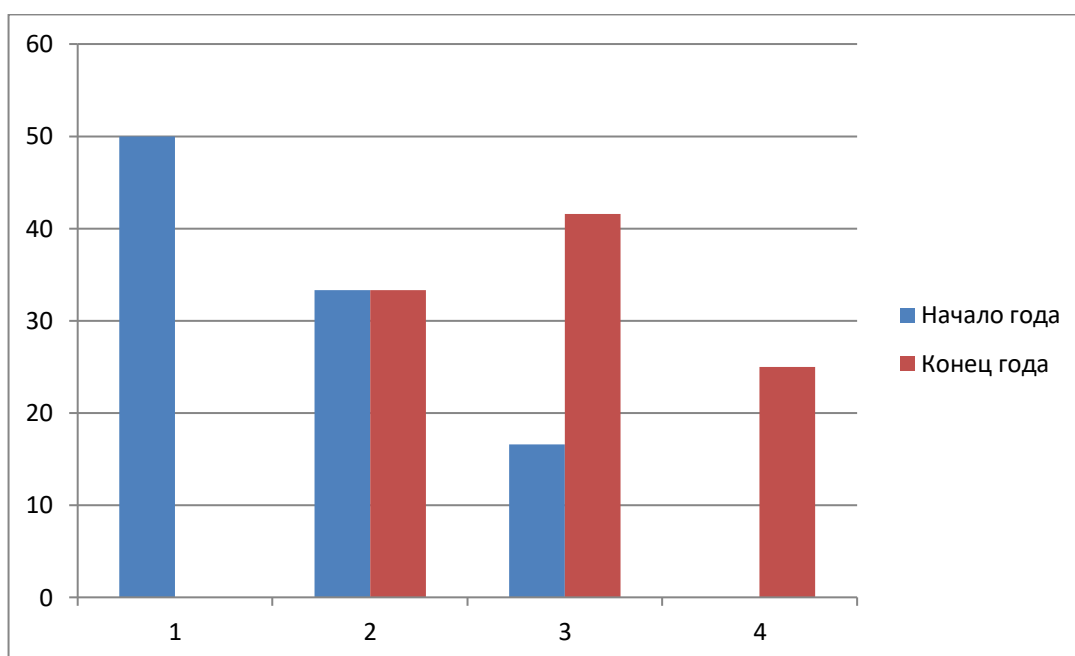


5. *Обследование звуко-слоговой структуры слов.*

По сравнению с диагностикой на начало года 25% детей правильно воспроизвели слоговые структуры слов в словосочетаниях и предложениях;

41,6% детей правильно воспроизвели слоговые структуры слов в словосочетаниях, но возникли затруднения при передаче слов сложной слоговой структуры в предложениях; правильно воспроизвели слоговые структуры слов в словосочетаниях, но испытывали значительные трудности в воспроизведении слов, в удержании их в памяти при повторении предложений у 33,3% детей.

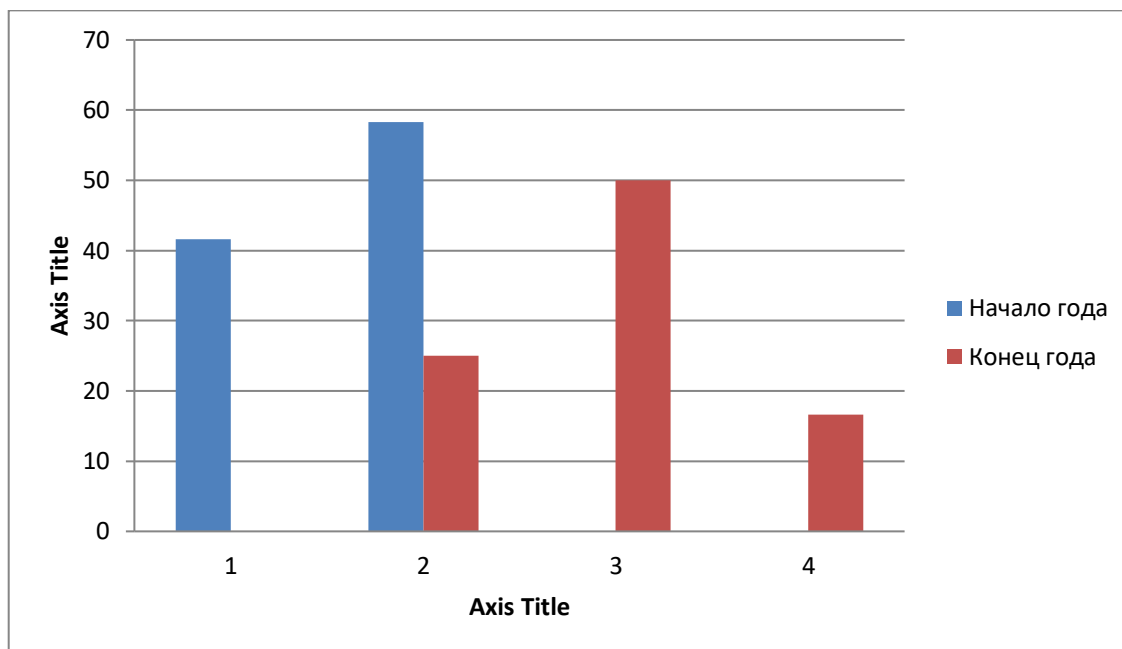
Гистограмма 6. Сравнительные данные обследования звуко-слоговой структуры слов



6. Исследование слухомоторных координации.

Правильно воспроизвели простые и сложные ритмы, правильно воспроизвели количество ударов с первого предъявления 16,6% детей; 41,6% детей справились с заданием, допустили ошибки в воспроизведении сильных ударов; 25% детей, справились с заданием, но допустили при его выполнении незначительные ошибки.

Гистограмма 7. Сравнительные результаты обследования слухомоторных координаций



Таким образом, развитие артикуляционных навыков и фонематического восприятия происходит одновременно с развитием анализа и синтеза звукового состава речи. Упражнения же в звуковом анализе и синтезе, в свою очередь, способствует осознанному овладению произношением звуков речи. Упражнения на анализ и синтез звукового состава речи помогают решить две задачи – нормализовать процесс фонемообразования и подготовить детей к усвоению грамоты.

2.4. Эффективность использования программы коррекции

Выводы ко второй главе:

Анализ данных констатирующего эксперимента свидетельствует о том, что основные изучаемые характеристики внимания среди исследуемой группы детей, такие как уровень объема внимания находится на среднем уровне. При этом следует отметить, что данный показатель выявлен не у всех исследуемых

детей, т.к. имеется группа лиц, которым необходимо провести коррекционную работу по развитию данного качества.

На основе полученных данных нами была определена коррекционная программа упражнений по развитию объема, устойчивости и концентрации внимания, которые вошли в опытно-экспериментальную работу по развитию внимания у младших школьников с умственной отсталостью.

Для того чтобы реализовать поставленную цель, были проведены повторные диагностики на контрольном этапе эксперимента, развития объема, устойчивости и концентрации внимания у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью в контрольной и экспериментальной группах, по ранее примененным методикам.

При сравнении результатов констатирующего и контрольного эксперимента в экспериментальной группе, видно что уроки со специальными упражнениями на развитие внимания постепенно расширили возможности учащихся замечать, интенсивно выполнять несложную однообразную работу, обобщать и осмысливать воспринятое. Они становились более сосредоточенными, самостоятельными, внимательными. Их деятельность приобретала осознанный, осмысленный и целенаправленный характер.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное исследование было направлено на изучение особенностей нарушения фонетико-фонематических процессов у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, а также на создание методических приемов коррекционно-логопедической работы по преодолению нарушений формирования фонетико-фонематических процессов у детей с ФФНР.

В исследовании был проведен научно-теоретический анализ формирования и нарушения фонетико-фонематических процессов у детей с ФФНР, изучены особенности формирования фонетико-фонематической стороны речи в онтогенезе, структура ФФНР и предпосылки его формирования, а также анализ литературы по данной проблеме. В теоретической части работы представлена характеристика детей с фонетико-фонематическим недоразвитием, особенности их речевой системы и высших психических функций. Также рассмотрены нарушения формирования фонетико-фонематических процессов у детей с ФФНР.

Констатирующая часть исследования, в которой проводилось изучение состояния фонетико-фонематических процессов у детей с ФФНР, позволила выявить недостаточный уровень фонетико-фонематических процессов у детей с ФФНР.

Экспериментальное обучение проводилось с учетом особенностей состояния речевого, сенсомоторного и психического развития детей. Была разработана и апробирована система заданий, игр и упражнений, базировавшаяся на принципах комплексности, наглядности и доступности, постепенного усложнения речевого материала и характера заданий.

Коррекционное обучение дошкольников экспериментальной группы проводилось по следующим направлениям:

- на основе формирования психофизиологических механизмов, обеспечивающих овладение фонетической стороной речи (сенсорных и моторных звеньев речевого процесса);
- коррекция звукопроизношения основана на уточнении правильной артикуляции звуков и автоматизма их произношения в различных фонетических условиях.

Результаты формирующего эксперимента позволили отметить у детей с ФФНР (экспериментальной группы) высокие показатели сформированности фонетико-фонематических процессов.

Можно полагать, что более высокие результаты обследования детей в ходе контрольного эксперимента по сравнению с констатирующим обусловлены включением в систему общепринятых коррекционно-логопедических занятий разработанных целенаправленных и дифференцированных приемов работы по преодолению нарушений фонетико-фонетических процессов у детей с ФФНР.

Полученные экспериментальные данные позволили сформулировать следующие выводы:

1. на основе анализа литературных источников и собственных наблюдений определены компоненты, составляющие основные предпосылки нарушения фонетико-фонетических процессов у детей с ФФНР.

2. экспериментальным путем выявлены особенности и недостатки в развитии этих компонентов у детей с ФФНР по сравнению с нормально говорящими сверстниками.

3. были определены преимущественные направления и приемы коррекционно-логопедической работы по преодолению нарушений фонетико-фонематических процессов у детей с ФФНР.

4. результаты формирующего эксперимента показали достаточную эффективность предложенного подхода, приемов и упражнений по развитию фонетических, фонематических компонентов речи у детей с ФФНР.

5. эффективность внедрения в логопедические занятия с детьми с ФФНР упражнений по преодолению фонетико-фонематических процессов выражаются в улучшении качества устной речи.

Таким образом, предложенные приемы и упражнения могут быть использованы как ступень по подготовке детей с ФФНР к преодолению нарушений формирования фонетико-фонематических процессов.

Ряд специальных приемов можно рекомендовать к использованию логопедами логопедических пунктов при дошкольных учреждениях в целях профилактики возможных нарушений фонетико-фонематических процессов у детей с менее выраженными речевыми дефектами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Алексеева М.М., Ушакова О.С. Взаимосвязь задач речевого развития детей на занятиях // Воспитание умственной активности у детей дошкольного возраста. - М., 1983. - С.27-43.
2. Арушанова А.Г. К проблеме определения уровня речевого развития дошкольника // в сб. научных статей: Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников / Отв. ред. А.М. Шахнарович. - М.: Институт национальных проблем образования МО РФ, 1993. - С. 4-16.

3. Быстрова Г. А., Сизова Э. А., Шуйская Т. А. Логопедические игры и задания. СПб.: “Каро”, 2002. – 16 с.
4. Балобанова В.П., Богданова Л.Г., Венедиктова Л.В. и др. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. – СПб.: Детство-пресс, 2001.
5. Варенцова Н.С., Колесникова Е.В. Развитие фонематического слуха у дошкольников. – М., 1997.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1996.
7. Гербова В.В. Занятия по развитию речи в средней группе детского сада. - М.: Просвещение, 1983.
8. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М., 1961.
9. Гаркуша Ю.Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи. – М., 1992.
10. Гуревич М. О., Озерецкий Н.И. Психомоторика. М., 1930. Т. 1, 2.
11. Гусарова Н.Н. Беседы по картинке: Времена года. – СПб., 1998.
12. Диагностика умственного развития дошкольников /Под ред. Л.А. Венгера, В.М. Хомловской. - М.: Педагогика, 1978.
13. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. – М., 1985.
14. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М., 1990.
15. Журова Л.Е., Эльконин Д.Б. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 1963.
16. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М.: “Просвещение”, 1998. – 340 с.
17. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. – М., 1985.
18. Каше Г.А., Филичева Т.Б. Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи. – М., 1978.

19. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Коррекционная работа воспитателя в подготовительной логопедической группе (для детей с ФФН). – М., 1998.
20. Коноваленко В.В., Коноваленко С.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»). – М.: Гном и Д, 2000-2001.
21. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. – М.: Гном и Д, 2001.
22. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с ФФН. – М., 1998.
23. Кобзарева Л.Г., Кузьмина. Ранняя диагностика нарушения чтения и его коррекция. – Воронеж, 2000.
24. Колесникова Е.В., Тельшева Е.П. Развитие интереса и способности к чтению у детей 6-7 лет. – М., 1998.
25. Колесникова Е.В. Развитие фонематического слуха у дошкольников. – М., 2002.
26. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи /Под ред. Гаркуша Ю.Ф. – М.: Секачев В.Ю., 2000.
27. Лебединский В. В. Нарушения психического развития у детей. М., 1985.
28. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии. СПб., 1994.
29. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений/Под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004.
30. Лурия А. Р. Нейропсихология памяти. М., - 1974.
31. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. – М., 1991.

32. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи. – СПб., 2001.
33. Нищева Н.В. Развивающие сказки. – СПб., 2002.
34. Новоторцева Н.В. Учимся писать. Обучение грамоте в детском саду. – Ярославль, 1998.
35. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.Ф.Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др.; Под ред. Т. В. Волосовец. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 200 с.
36. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. – 448 с.
37. Правдина О. В. Логопедия. Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. М., «Просвещение», 1973. 272 с с ил.
38. Программа воспитания в детском саду./ Под ред. Васильевой Г. И. М.: «Просвещение», 1997. – 192 с.
39. Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление/ под редакцией Ю.Ф. Гаркуши, Москва-Воронеж 2001.
40. Слепович Е. С. Особенности активной речи дошкольников, отстающих в развитии : Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1978.
41. Соботович Е. Ф. Недостатки звукопроизношения у детей дошкольного возраста и методы их преодоления // Педагогические пути устранения речевых нарушений у детей. Л., 1976.
42. Ткаченко Т.А. Если дошкольник плохо говорит. – СПб., 1997.
43. Ткаченко Т.А. В первый класс – без дефектов речи. – СПб., 1999.
44. Ткаченко Т.А. Логопедическая тетрадь. Формирование и развитие связной речи. – СПб., 1998.
45. Ткаченко Т.А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа. – СПб., 1998.

- 46.Ткаченко Т.А. Специальные символы в подготовке детей 4 лет к обучению грамоте. – М., 2000.
- 47.Парамонова Л.Г. Говори и пиши правильно. – СПб., 1996.
- 48.Пожиленко Е.А. Волшебный мир звуков и слов. – М., 2001.
- 49.Психокоррекционная и развивающая работа с детьми /Под ред. Дубровиной И.В.- М., 1999.
- 50.Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. – М., 1999.
- 51.Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. - М., 1999.
- 52.Филичева Т.Б., Чевелева Н.А. Логопедическая работа в специальном детском саду. – М., 1987.
- 53.Филичёва Т.Б., Соболева А.В. Развитие речи дошкольника. – Екатеринбург,1996.
- 54.Фомичёва М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. – Воронеж, 1997.
- 55.Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. – М., 2000.
- 56.Швайко Г.С. Занятия по изобразительной деятельности в детском саду. – М., 2000.
- 57.Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи. - М., 1983.
- 58.Эльконин Психология игры. – М., 1986.

Заключение

Внимание в жизни и деятельности учащихся с умственной отсталостью выполняет много разных функций. Оно активизирует нужные и тормозит ненужные в данный момент психологические и физиологические процессы, способствует организованному и целенаправленному отбору поступающей в организм информации в соответствии с его актуальными потребностями,

обеспечивает избирательную и длительную сосредоточенность на одном объекте или деятельности.

Поэтому, учитывая наличие данных недостатков внимания, необходимо проводить коррекционно-развивающую работу с учащимися с целью предупреждения и исправления имеющихся нарушений. При этом коррекция должна осуществляться с помощью определенных средств. В данной работе средством коррекции внимания является русский язык. Поэтому гипотеза научной работы заключалась в том что, если на уроках русского языка систематически проводить упражнения на внимание, то это окажет положительное влияние на развитие внимания школьников с умственной отсталостью.

Результаты теоретического анализа и обобщения данных научно-методической литературы позволяют отметить, что в исследованиях отечественных и зарубежных специалистов отмечается замедленное развитие внимания у детей с умственной отсталостью, особенно на ранних этапах постнатального онтогенеза.

На основании теоретического анализа различных подходов к проблеме формирования внимания у детей с умственной отсталостью и выдвинутой гипотезы, были выделены цели и задачи исследования. В соответствии с целями и задачами проводимого исследования выполнены три этапа психологического эксперимента.

По результатам констатирующего эксперимента было определено, что у младших школьников с умственной отсталостью нарушены все свойства внимания, но не у всех учащихся одинаково. Многие ученики не в состоянии активно переключать внимание, и в большей степени страдает объем. Другие наоборот имеют относительно высокую устойчивость и концентрацию.

На формирующем этапе психологического эксперимента, составлены уроки со специальными упражнениями направленными на развитие внимания младших школьников с умственной отсталостью.

Выполненная на контрольном этапе эксперимента, повторная диагностика

уровня развития внимания в контрольной и экспериментальной группах, по ранее примененным методикам, позволила на основании полученных результатов исследования выявить динамику развития внимания у детей с умственной отсталостью и эффективность примененных упражнений в экспериментальной группе.

Таким образом, в ходе экспериментального исследования была подтверждена гипотеза о влиянии упражнений на внимание у младших школьников с умственной отсталостью.

Цели и задачи дипломной работы так же подтвердились, об этом может свидетельствовать наличие тех недостатков внимания, которые были выявлены, изучая теоретические источники.

Тем не менее, проблема развития внимания у учащихся младших классов с умственной отсталостью остается актуальной на сегодняшний день. Поэтому разработанные рекомендации, а так же уроки и подобранные упражнения по русскому языку, направленные на развитие особенностей внимания, окажут помощь педагогам, родителям, воспитателям в устранении нарушений внимания у младших школьников вспомогательных школ.

Волкова Г. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи / Г. Волкова. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 144 с.

2. Смирнова И. Речевая карта дошкольника с недоразвитием фонетико-фонематической системы речи / И. Смирнова. – М.: Детство-Пресс, 2009. – 24 с.

3. Филичева Т. Б. Обследование детей с фонетико-фонематическим недоразвитием // Методическое наследие // Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи // Под ред. Л. С. Волковой, – М., 2003. – с.73.

4. Филичева Т. Б. Основы логопедии: Учебное пособие для студентов пед.ин-тов по спец.»Педагогика и психология» (дошк.) / Т. Б.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи: список литературы.

Шашкина, Г. Р. Логопедическая ритмика для дошкольников с нарушениями речи [Текст] : учеб.пособие для студ. вузов / Шашкина Г. Р. - М. : Академия, 2005. - 192 с.

Естественнонаучное обоснование понятия “ФФН”, История изучения ФФНР

Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками [Текст] : учеб.пособие для студ. дефектол. фак. пед. вузов / Шашкина Г. Р., Зернова Л. П., Зимина И. А. - М. : Академия, 2003. - 240 с.

Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст] : учеб.пособие для студ.сред.пед.учеб.заведений / под ред.Т.В.Волосовец. - М. : Академия, 2000. - 200 с.

Глава 2.Организация работы воспитателя в группе детей с фонетико-фонетическим недоразвитием речи. – С. 25-49.

Шестакова, Н. А.Для чего ребенку фонематический слух? [Текст]/ Шестакова, Н. А.// Начальная школа плюс До и После. - 2007. - № 9. - С. 34 - 38.

Теоретическое обоснование значения фонематического слуха.

Аманатова, М. М.Развитие фонематических процессов на логопедических занятиях [Текст] / Аманатова, М. М.// Логопедия. - 2007. - №1. - С. 20 - 27.

Дается определение: фонематический слух, фонематическое восприятие, анализ и синтез.

Буслаева, Е.Н. Состояние фонематического слуха у учащихся младших классов с нарушениями интеллекта [Текст] / Буслаева Е.Н. // Дефектология. - 2002. - №2. - с.17-24.

Этапы формирования фонематического слуха.

Репина, З. А. Дисграфия у учащихся с ринолалией [Текст] / Репина З. А. // Специальное образование. - 2008. - № 12. - С. 48-55; 2009. - № 1. - С. 91-99.

Репина, З. А. Роль артикуляции в процессах письма [Текст] / Репина З. А. // Специальное образование. - 2008. - № 10. - С. 60-63.

Лопатина, Л.Б. К вопросу о структуре фонетико-фонематического дефекта у дошкольников со стёртой дизартрией [Текст] / Лопатина Л. Б. // Логопед в детском саду. - 2007. - №5. - С. 17 - 19.

Семенович, А. В. Профилактика и коррекция дизонтогенеза фонетико-фонематических процессов в детском возрасте [Текст] / Семенович А. В., Ланина Т. В. // Практическая психология и логопедия. - 2004. - № 4. - С. 32 - 38.

Лобачева, Е. К. Развитие фонематического анализа и синтеза у старших дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Лобачева, Е. К. // Логопедия. - 2005. - №4. - С. 50 - 52 .

Щеткова, И. В. О приемах развития фонематического восприятия у дошкольников с ОНР [Текст] / Щеткова И. В., Рычагова Л. Д. // Логопед в детском саду. - 2007. - №1. - С. 56 - 62.

Новоселова, З. Н. Организация совместной коррекционной работы учителя-логопеда и воспитателя в группах для детей с ФФНР [Текст] / Новоселова З. Н., Фурсо О. В. // Дошкольная педагогика. - 2008. - № 6. - С. 44-50.

Виноградова, М. А. Состояние фонетической системы языка у детей с экспрессивной алалией [Текст] / Виноградова М. А. // Логопед в детском саду. - 2007. - № 6. - С. 5-13.

Шашкина, Г. Р. Двигательно-музыкальные и речевые средства логопедической ритмики при коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи дошкольников [Текст] / Шашкина Г. Р. // Практическая психология и логопедия. - 2005. - №2. - С. 48 - 54 .

Самарцева, Н. П. Обучение и воспитание детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с проблемами фонетико-фонематического развития [Текст] / Самарцева Н. П. // Практическая психология и логопедия. - 2008. - № 1. - С. 8-15.

Иванова, С. В. Развитие фонематических процессов у детей с задержкой психического развития [Текст]: усвоение темы " Мягкость и твердость согласных звуков" с применением "полезных моделей" / Иванова С. В. // Школьный логопед. - 2006. - №2. - С. 33 - 47.

Голубева, Г. Г. Нарушения фонетической стороны речи у дошкольников с ЗПР [Текст] / Голубева Г. Г. // Логопед в детском саду. - 2006. - №4. - С. 16 - 21.

Горчакова, А. М. Пути преодоления фонематического недоразвития у дошкольников [Текст] / Горчакова А. М. // Практическая психология и логопедия. - 2006. - №5. - С. 5 - 12.

Кудрова, Т. И. Использование игровых приемов при обследовании фонематического восприятия, навыков звукового анализа и синтеза у детей [Текст] / Кудрова Т. И. // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2008. - № 2. - С. 51-53.

Оскольская, Н. А. Типология индивидуальных различий в структуре фонетико-фонематического недоразвития речи [Текст] / Оскольская Н. А. // Дефектология. - 2001.-№ 2. - С.28-36.

Буслаева, Е. Н. Фонематическое развитие умственно отсталых учащихся младших классов / Буслаева Е. Н. // Логопедия. - 2004.-№ 3(5). - С.9-16.

Ткаченко, Т. А. Проблема коррекции фонетических нарушений у детей на современном этапе [Текст] / Ткаченко Т. А. // Логопедия. - 2004. - №1(3). - С.11-15.

Филичева, Т. Б. Обучение на занятиях [Текст]: [обучение и воспитание детей с ФФН] / Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. // Логопедия сегодня. - 2008. - № 3 - С. 30-35.

Курицына, А. М. Формирование связной речи у детей 5 - 6-летнего возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи [Текст] / Курицына А. М. // Дефектология. - 1998. - № 6. - С. 42-49.

Буслаева, Е. Н. Фонематическое развитие умственно отсталых учащихся младших классов [Текст] / Буслаева Е. Н. // Коррекционная педагогика. - 2004. - № 3(5). - С. 47-53.

20 мая 2002 г.

Чиннова С. В.