

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

федеральное государственное бюджетное учреждение высшего профессионального образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им.В.П.АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им.В.П.Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики
Специальность - 050700.62. Специальное (дефектологическое) образование
Профиль: Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой _____
(полное наименование кафедры)

(подпись)

(И.О.Фамилия)

« _____ » _____ 2015 г.

Выпускная квалификационная работа

ПРОЯВЛЕНИЕ НАРУШЕНИЙ ФОНЕТИЧЕСКОГО СЛУХА У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Выполнил студент 41 группы

У.Н.Бастан _____
(подпись, дата)

Форма обучения - очная

Научный руководитель:

Доцент, к.п.н. А.В. Мамаева _____
(подпись, дата)

Рецензент

Доцент, к.п.н. Л.А. Брюховских _____
(подпись, дата)

Дата защиты _____

Оценка _____

Красноярск
2015

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования.	
1.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР.....	7
1.2. Развитие слухового восприятия в онтогенезе.....	14
1.3. Особенности слухового восприятия у детей с ОНР.....	24
1.4. Обзор методик логопедической работы по развитию слухового восприятия.....	30
Глава 2. Констатирующий эксперимент и его анализ.	
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	40
2.2. Анализ констатирующего эксперимента	47
2.3. Методические рекомендации по развитию фонетического слуха у детей 5-6 лет с ОНР III уровня.....	54
Заключение.....	60
Список литературы.....	62

Введение

Актуальность исследования определяется тем, что общее недоразвитие речи часто встречается в дошкольном возрасте и представляет собой значительную трудность для коррекции. В связи с этим необходимо правильно понимать структуру ОНР, причин, лежащих в его основе, чтобы выбрать наиболее эффективные приемы коррекции первичных и вторичных нарушений, а также своевременного предупреждения возможных осложнений в процессе школьного обучения.

Звуковая сторона речи является одной из обязательных компонентов речевой системы, который нарушен у ребенка, имеющего общее недоразвитие речи. Именно эта сторона речи, ее особенность, механизм нарушения очень важны в контексте нашей работы.

Проблема исследования общего недоразвития речи раскрывается в трудах многих авторов (Р.И. Лалаева, Т.В. Туманова, Н.В. Серебрякова, Л.Г. Парамонова, Е.М. Мастюкова, Н.В. Нищева, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина, Л.С. Волкова, М.Е. Хватцев и др.). Но, к настоящему времени, проблема повышения эффективности процесса коррекции языкового и речевого развития у детей дошкольного возраста с ОНР является недостаточно изученной в свете процесса образования.

Умение сосредоточиться на звуках речи – очень важная способность человека. Без нее нельзя научиться понимать речь – основное средство общения между людьми. Умение слушать необходимо также для того, чтобы сам ребенок научился правильно говорить – произносить звуки, отчетливо выговаривать слова, использовать все возможности голоса (говорить выразительно, менять громкость и скорость речи). Способность слышать, различать на слух звуки речи не возникает сама собой, даже если у ребенка хороший физический (неречевой) слух. Эту способность нужно развивать с первых лет жизни.

Особенно, потребность в развитии речевого слуха стоит одной из главных задач в работе с детьми, которые имеют общее недоразвитие речи, а также другие патологии в речевом развитии.

По мнению Т.В. Волосовец термин «речевой слух» обозначает способность различать в речевом потоке отдельные звуки речи, обеспечивающие понимание слов и их значений. Без речевого слуха речевое общение невозможно.

На важность и необходимость своевременного формирования слухового внимания и фонематического слуха у детей с речевой патологией указывали многие исследователи (В.И. Бельтюков, Г.И. Жаренкова, Г.А. Каше, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, А.Д. Салахова, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина и др.). Однако, при всем разнообразии диагностических методик, направленных на изучение речевого слуха, нет достаточно разработанной диагностической методики по изучению сформированности речевого слуха у детей с общим недоразвитием речи. К тому же, методическая литература по изучению и развитию фонематического слуха в настоящее время весьма ограничена и встречается в единичных случаях. Может быть, это объясняется тем, что нарушения фонематического слуха отражается на письме (в виде смешений и замен), а нарушение фонематического слуха на ошибки в письме не влияет. Тем не менее, изучение данной проблемы, применительно к детям с ОНР, актуально.

Проблема исследования заключается в ответе на вопрос – каковы проявления нарушений фонематического слуха у детей с общим недоразвитием речи III уровня?

Объект – звуковая сторона речи.

Предмет – особенности фонематического слуха у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель – выявить особенности и механизмы нарушения фонематического слуха у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Гипотеза - мы предполагаем, что на нарушение звукопроизношения по типу искажений предрасполагает к нарушению фонетического слуха.

В соответствии с целью и гипотезой исследования предполагалось решить следующие **задачи**:

- 1) Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
- 2) Выявить состояние звукопроизношения и фонетического слуха и их взаимосвязь у испытуемых экспериментальной группы;
- 3) Составить методические рекомендации по развитию фонетического слуха у детей 5-6 лет с ОНР III уровня.

Методологическая и теоритическая основа исследования: теория о специфике речи детей с различными нарушениями речи (Р.Е. Левина); концепции о детях с различными нарушениями речи (Л.С. Волкова); положение о системных расстройств речевой деятельности у детей с ОНР (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Р.И. Лалаева); теория формирования фонематического восприятия (Н.Х. Швачкин, Т.В. Волосовец, Г.Р. Шашкина).

Для решения поставленных задач использовались **методы**:

- Теоретический анализ литературы по проблеме исследования;
- Практический анализ результатов проведенного констатирующего эксперимента;
- Практическое составление методических рекомендаций по развитию фонетического слуха.

Организация исследования. Базой исследования явился «МБДОУ №330 комбинированного вида». На базе была сформирована экспериментальная группа, в состав которой вошли 10 детей из старшей группы компенсирующего вида. При комплектовании группы учитывались следующие факторы: 1) Возраст испытуемых (5-6 лет); 2) Характер дефекта (ОНР III уровень, наличие дефекта звукопроизношения по типу искажения); 3) Отсутствие сочетанных дефектов (нарушение интеллекта, зрения, слуха,

опорно-двигательного аппарата). Констатирующий эксперимент включал две серии заданий: 1) Обследование звукопроизношения; 2) Обследование фонетического слуха.

Этапы работы:

1. Сентябрь-октябрь 2014г. – анализ психолого-педагогической литературы, определение содержания констатирующего эксперимента;
2. Ноябрь 2014г. – проведение констатирующего эксперимента;
3. Декабрь 2014г. – январь 2015г. – анализ результатов констатирующего эксперимента;
4. Февраль – март 2015г. – составление методических рекомендаций по развитию фонетического слуха у детей 5-6 лет с ОНР III уровня;
5. Апрель – май 2015г. – оформление выпускной квалификационной работы, обобщение результатов исследования.

Структура и объем работы - работа состоит из двух глав: анализ литературы и констатирующий эксперимент, в которую также вошли методические рекомендации логопедического воздействия. Также в работе присутствует заключение, список литературы и приложение.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР.

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

Теоретическое обоснование изучения проблемы общего недоразвития речи впервые было сформировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей школьного и дошкольного возрастов, проведенных Р.Е. Левиной [22] и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии, ныне НИИ коррекционной педагогики (Никашина Н. А., Каше Г. А., Спирина Л. Ф., Жаренкова Г. М., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В., Филичева Т. Б. и др.). С их точки зрения, у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, под общим недоразвитием речи следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой сторонам речи.

Подробное изучение детей с ОНР выявило крайнюю неоднородность описываемой группы по степени проявления речевого дефекта, что позволило Р.Е. Левиной определить три уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у этих детей [22].

Первый уровень речевого развития характеризуется полным или почти полным отсутствием вербальных средств общения, причем именно в том возрасте, когда у нормально развивающихся детей речь в основном сформирована. В литературе этот уровень обозначается как «отсутствие общеупотребительной речи». Дети 5-6 лет, а иногда и старше имеют скудный активный словарь, состоящий из звукоподражаний и звуковых комплексов. Эти звуковые комплексы, сопровождаемые жестами, образованы самими детьми и непонятны для окружающих [22].

Из-за грубого нарушения фонематического восприятия возникают трудности даже при отборе сходных по названию, но разных по значению слов (*молоток - молоко, копает - катает - купает*). Задания, направленные на выработку навыка звукового анализа слов, детям данного уровня непонятны.

Второй уровень речевого развития определяется в литературе как «начатки общеупотребительной речи». Отличительной чертой является появление в речи детей двух-трехсловной, иногда даже четырехсловной фразы. Объединяя слова в словосочетания и фразу, ребенок может правильно использовать способы согласования и управления, может и нарушать их.

Высказывания детей обычно бедны, ребенок ограничивается перечислением непосредственно воспринимаемых предметов и действий.

Т.В. Волосовец считает, что углубленное обследование детей позволяет легко выявить недостаточность фонематического слуха, а также их неподготовленность к освоению навыков звукового анализа и синтеза (то есть, ребенку трудно правильно выбрать картинку с заданным звуком, определить позицию звука в слове и т.д.) [32].

Третий уровень речевого развития характеризуется развернутой фразовой речью с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Использование простых, распространенных, а также некоторых видов сложных предложений, является типичным для детей данного уровня. При этом, их структура может нарушаться, например, за счет отсутствия главных или второстепенных членов предложения [22].

Недостаточное развитие фонематического слуха и восприятия приводит к тому, что у детей не формируется самостоятельно готовность к звуковому анализу и синтезу слов, что, в результате, не позволяет им успешно овладеть грамотой в школе без помощи логопеда.

Четвертый уровень речевого развития, представлен в работах Т. Б. Филичевой. Данный уровень характеризуется отдельными пробелами в развитии лексики. Не смотря на то, что такие пробелы кажутся

несущественными, однако, их совокупность ставит ребенка в затруднительное положение при обучении письму и чтению. Учебный материал воспринимается ребенком слабо, степень его усвоения совсем низкая, правила грамматики не усваиваются [46].

Понимание структуры ОНР, причин, лежащих в его основе, понимание соотношения первичных и вторичных нарушений необходимо при направлении детей в специальные учреждения, а также выборе адекватных коррекционных мероприятий, предупреждении нарушений чтения и письма в начальной школе.

В клиническом аспекте дети с ОНР представляют весьма разнородную группу. Так, по данным Е.М. Мастюковой [28], среди них можно выделить три основные группы:

1. Неосложненный (дизонтогенетический) вариант ОНР;
2. ОНР в сочетании с рядом неврологических и патопсихологических нарушений (усложненный вариант ОНР);
3. ОНР вследствие моторной алалии.

Дети, входящие в первую группу, имеют признаки лишь общего недоразвития речи без других выраженных нарушений нервно-психической деятельности. Это неосложненный вариант ОНР. У таких детей не выявлены признаки локального поражения центральной нервной системы. Четких указаний на выраженные отклонения в протекании беременности и родов в анамнезе данных детей нет. В психической сфере этих детей отмечаются отдельные черты эмоциональной, волевой незрелости, а также слабая регуляция произвольной деятельности.

У детей второй группы ОНР сочетается с рядом психопатологических и неврологических синдромов. Этот вариант Е.М. Мастюкова характеризует как осложненный вариант общего недоразвития речи, при котором имеет место энцефалопатический симптомокомплекс нарушений. Среди

неврологических синдромов у детей второй группы наиболее частыми являются:

1. *Гипертензионно-гидроцефальный синдром* (синдром повышенного внутричерепного давления). Данный синдром включает в себя следующие симптомы: незначительное увеличение размеров головы; выступающие лобный бугры; посинение вен на висках; головные боли; головокружение; снижение работоспособности; раздражительность, возбудимость; нарушение произвольной деятельности.

2. *Церебро-астенический синдром* (повышенная нервно-психическая истощаемость на фоне поражения ЦНС). Наблюдается при данном синдроме следующий симптомокомплекс: нарушение произвольной памяти, внимания; эмоциональная неустойчивость; может быть повышение, либо понижение возбудимости; присутствует СДВГ (синдром дефицита внимания и гиперактивности) и нервно-психическая истощаемость.

3. *Синдромы двигательных расстройств* (нарушения мышечного тонуса). При изучении этого синдрома можно выделить следующие особенности: не выраженные нарушения равновесия, координации; не сформированность общей, мелкой, артикуляционной моторики; нервозоподобные синдромы (энурез, тики, судорожные реакции на повышение температуры, вязкость и инертность эмоциональных реакций и поведения).

Клиническое и психолого-педагогическое обследование детей второй группы выявляет у них наличие характерных нарушений познавательной деятельности, обусловленных самим речевым дефектом, а также низкой работоспособностью на занятиях.

У детей третьей группы имеет место наиболее стойкое и специфическое речевое недоразвитие. Е.М. Мастюкова этот вариант характеризует как ОНР при моторной алалии. Моторная алалия – это нарушение экспрессивной речи центрально-органического характера, обусловленном несформированностью

языковых операций в процессе порождения речевого высказывания при относительной сохранности смысловой и сенсо-моторной операций [28].

У детей с моторной алалией имеют место сложные дизонтогенетически-энцефалопатические нарушения. У таких детей клинические и энцефалографические исследования показывают не только локальные поражения коры головного мозга, но и поражение подкорковых мозговых структур.

Г.Р. Шашкина, учитывая клинический подход к проблеме общего недоразвития речи, предусматривает необходимость постановки медицинского диагноза. Такой диагноз, по мнению Шашкиной, вскроет структуру речевой недостаточности при различных формах речевого недоразвития. Правильное понимание структуры речевого недоразвития в каждом случае является необходимым условием наиболее эффективной логопедической и медицинской помощи детям [49].

Недостаток функционирования речевой деятельности, в свою очередь, накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной, и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченная возможность его распределения в необходимой степени. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы задания и его последовательность (Е.Ф. Архипова) [2].

Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Т.Н. Волковская и Г.Х. Юсупова отмечают, что дети с недоразвитием речи затрудняются в дифференциации понятий «справа» и «слева», обозначающих местонахождение предмета. У таких детей также наблюдаются трудности ориентировки в собственном теле. Такие дети не редко испытывают

затруднения при классификации предметов, обобщении явлений и признаков. Зачастую их суждения и умозаключения достаточно бедны и отрывочны. Логические связи в высказываниях таких детей также нарушены [6].

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина отмечают, что нарушение артикуляционной моторики проявляется в ограниченности, неточности или слабости движений подвижных органов артикуляции – языка, мягкого неба, губ, нижней челюсти. Правильная артикуляция звуков речи не возможна, когда все перечисленные подвижные органы артикуляционного аппарата не образуют смычки и щели между собой или между неподвижными органами – твердым небом и зубами. Поэтому, нарушение артикуляции звуков приводит к их дефектному произношению, а зачастую и к общей невнятности смазанности речи [46].

К тому же, у детей данной категории недостаточность базового слухового восприятия влияет на формирование фонематического слуха, а в дальнейшем и фонематического восприятия. Нарушения фонематического восприятия отмечаются у всех детей с ОНР.

Специфические особенности мышления обуславливают связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития. Как утверждает Л.С. Волкова, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, обладая при этом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту. Поэтому, такие дети, без специального обучения, с трудом овладевают навыками анализа и синтеза, сравнения и обобщения, а также другими значительно важными для обучения грамоте навыками [25].

Т.А. Ткаченко [40] также указывает на то, что речь и мышление тесно связаны между собой. Отсюда можно заключить, что словесно-логическое мышление детей с речевым недоразвитием несколько ниже возрастной нормы. Типичным является недостаточный самоконтроль при выполнении заданий.

Правильная оценка неречевых процессов необходима для выявления закономерностей атипичного развития детей с общим недоразвитием речи и в то же время для определения их компенсаторного фона.

По данным Л.С. Волковой и С.Н. Шаховской, детей с общим недоразвитием речи следует отличать от детей, имеющих сходные состояния — временную задержку речевого развития. При этом следует иметь в виду, что у детей с общим недоразвитием речи в обычные сроки развивается понимание обиходно-разговорной речи, интерес к игровой и предметной деятельности, эмоционально избирательное отношение к окружающему миру [24]. Чтобы отграничить проявление общего недоразвития речи от замедленного речевого развития, необходимы тщательное изучение анамнеза и анализ речевых навыков ребенка.

У детей с общим недоразвитием речи, как указывают Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина [45], в обычные сроки развивается понимание обиходно-разговорной речи, интерес к игровой и предметной деятельности, эмоционально избирательное отношение к окружающему миру. Психическое развитие детей с общим недоразвитием речи протекает более благополучно, чем развитие речи. Их отличает критичность к речевой недостаточности. *«Первичная патология задерживает формирование потенциально сохраняемых умственных способностей, препятствуя нормальному функционированию речевого интеллекта»* [Т.Б. Филичева] [45]. Но по мере формирования словесной речи и устранения собственно речевых трудностей, приближается к норме и интеллектуальное развитие. У детей с ОНР не существует общих и более частных понятий, их речевые связи не выходят за пределы недифференцированных ситуационных связей.

Особенности познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы детей с общим недоразвитием речи проявляются не только на занятиях, но и в игровой, бытовой и прочей деятельности. У многих из них наблюдается медлительность или излишняя беспорядочная двигательная активность, повышенная утомляемость и отвлекаемость, снижение

познавательного интереса. Нередки личностные проблемы: сниженная самооценка, коммуникативные нарушения, тревожность, агрессивность и пр. (Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская) [24].

Наличие общего недоразвития у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей, что создает серьезные проблемы на пути их развития как личности и обучения.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы (Л.С. Волковой, Р.Е. Левиной, С.Н. Шаховской, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, Т.А. Ткаченко, Е.М. Мастюковой, Т.В. Волосовец и др.) позволил сделать следующие выводы о клинко-психолого-педагогической характеристике детей с ОНР:

1. У всех детей с общим недоразвитием речи отмечаются нарушения фонематического восприятия;
2. Нарушенное фонематическое восприятие у данных детей, в большинстве случаев, обусловлено нарушением звукопроизношения;
3. В меньшей степени нарушение фонематического восприятия связано с нарушением других компонентов речевой системы (трудность формирования языковых обобщений, недоразвитие неречевых психических процессов: памяти, мышления);
4. При этом возникает необходимость коррекционной работы для формирования фонематического восприятия у детей, имеющих общее недоразвитие речи.

1.2. Развитие слухового восприятия в онтогенезе

Важнейшим условием социального и познавательного развития ребенка является овладение речью как средством общения и познания окружающего мира. Развивающееся слуховое восприятие имеет решающее значение для возникновения и функционирования словесной речи у человека.

По мнению Л.А. Головниц, слуховое восприятие речи предполагает наличие в долговременной памяти слуховых и кинестетических образов слов и привычных словосочетаний, а также образов, соответствующих таким фонетическим элементам речи, как фонемы, словесное ударение, интонация. [10]

Развитие навыка слухового восприятия устной речи представляет собой сложный процесс, который неразрывно связан с усвоением языка, произносительных умений, развитием познавательной деятельности ребенка, накоплением у него жизненного опыта.

В младенческом возрасте слуховые реакции отражают активный процесс реализации языковой способности и приобретения слухового опыта, а не пассивные реакции организма на звук.

Совершенствование слуховой системы происходит уже в течение первого месяца жизни и выявляется врожденная приспособленность слуха человека к восприятию речи. В первые месяцы жизни ребенком реагирует на голос матери, выделяя его среди других звуков и незнакомых голосов.

Е.М. Мастюкова считает, что у новорожденных детей, даже недоношенных, в ответ на громкий голос или звук погремушки появляются различные двигательные реакции: ребенок закрывает глаза, наморщивает лоб, у него появляется гримаса плача, учащается дыхание. Иногда реакции могут быть другими: ребенок вытягивает ручки, растопыривает пальцы, открывает рот, делает сосательные движения. Реакция на громкий звук может также сопровождаться подергиванием глазных яблок, сужением, а затем расширением зрачков [28]. На 2-ой неделе жизни появляется слуховое сосредоточение - плачущий ребенок умолкает при сильном слуховом раздражителе и прислушивается.

Также Т.В. Волосовец отмечает, что в первые недели жизни ребенок, услышав звук человеческого голоса, перестает сосать грудь матери, перестает плакать, когда с ним начинают говорить. К концу третьего месяца

жизни он поворачивает голову в сторону говорящего и следит за ним глазами. [32]

С каждым месяцем жизни слуховые реакции ребенка совершенствуются. Как отмечает Л.А. Головчиц [10] слышащий ребенок в возрасте 7-8 недель, а более отчетливее - с 10-12-й недели поворачивает голову в сторону звукового раздражителя, реагируя таким образом как на звучание игрушек, так и на речь. Эта новая реакция на звуковые системы связана с возможностью локализации звука в пространстве. Реакция, выражающая способность ребенка устанавливать источник звука в пространстве, возникает прежде всего на звук голоса и лишь затем на другие звуки.

Д.И. Тарасов указывает на то, что в возрасте двух месяцев ребенок способен воспринимать интервалы между звуками. Эта способность является необходимым условием для овладения языком, поскольку языковая способность заключается в овладении дискретным (прерывистым) характером единиц речи, имеющих последовательный временной характер. Одновременно ребенок начинает различать ударение в слове, а также основную частоту голоса говорящего, интонацию и ритм речи [39].

В возрасте 3-6 месяцев ребенок определяет источник звука в пространстве, избирательно и дифференцированно реагирует на него. Способность к различению звуков получает дальнейшее развитие и распространяется на голос и элементы речи. Ребенок по-разному реагирует на различные интонации и разные слова, хотя они воспринимаются им на первых порах нерасчлененно.

На протяжении первого года жизни у ребенка формируется обратная связь, стимулированная звуками внешней среды. Ребенок пользуется этой связью для контроля собственного голоса. Благодаря обратной связи с 4-5-го месяцев жизни ребенок воспроизводит ритм, интонацию, длительность и частоту речевых звуков.

Г.А. Волкова [5] отмечает, что к 6 месяцам ребенок различает голоса близких, обращение взрослого к нему лично и к другим детям, движениями

реагирует на свое имя, начинает понимать приказы: «Дай ручку», «Иди ко мне».

Возраст 6-9 месяцев характеризуется интенсивным развитием интегративных и сенсорно-ситуационных связей. Важнейшим достижением этого возраста является ситуационное понимание обращенной речи, формирование готовности к подражанию речи, расширение диапазона звуковых и интонационных комплексов. В основе формирования этих умений лежит согласованная деятельность слухового анализатора и сохранность проприоцептивной чувствительности артикуляционного аппарата. Ребенок, вслушиваясь в звуковые и интонационные ряды в речи взрослого, стремится воспроизводить за ним цепочки слогов. Это время закономерного появления лепета, который к девяти месяцам обогащается новыми звуками, интонациями и становится постоянным ответом на голосовое общение взрослого.

Также Л.А. Головниц отмечает, что ребенок демонстрирует ситуационное понимание обращенной к нему речи, отвечая действиями на словесные инструкции и вопросы к девяти месяцам. Нормальный лепет, адекватные реакции ребенка на обращения окружающих являются признаком сохранности слуховой функции и развивающегося слухового восприятия речи [10]. Адекватность реакции ребенка в 7-8 месяцев на слово зависит от его расположения в пространстве, привычности обстановки, интонации говорящего. Лишь постепенно слово начинает выделяться ребенком из всего комплекса воздействующих на него раздражителей. До этого времени ритмико-мелодическая структура слов и словосочетаний ребенок улавливает лишь общий звуковой облик слов, их ритмический контур. Однако входящие в состав слова фонемы воспринимаются еще очень обобщенно.

В 10-11 месяцев у ребенка развивается понимание имен окружающих людей, названий предметов. Он смотрит в направлении указательного жеста взрослого, выбирает по требованию взрослого предмет из ряда других («Дай куклу»). (Г.А. Волкова) [5].

Слуховое восприятие играет решающую роль в развитии лепета, отмечает Л.А. Головчиц [10], а затем и в фонетической стороне речи, позволяя ребенку воспринимать звучащую речь окружающих и сличать с нею собственное звукопроизношение. Успешное выполнение этих функций предполагает надлежащий уровень аналитико-синтетических процессов в сфере речеслухового анализатора. В процессе восприятия речи окружающих лепет по своему звуковому составу все более начинает приближаться к фонетическому строю родного языка. К концу первого года жизни ребенок различает слова и фразы по их ритмическому контуру и интонационной окраске, а к концу второго года и началу третьего малыш обладает способностью различать на слух все звуки речи. Ребенок приобретает способность улавливать сначала грубые, а затем и более тонкие акустические различия, с помощью которых в языке осуществляется противопоставление фонем. При этом развитие дифференцированного слухового восприятия звуков речи происходит в тесном взаимодействии с развитием произносительной стороны речи. Это взаимодействие носит двусторонний характер. С одной стороны, дифференцированность произношения зависит от состояния слуховой функции, с другой - умение произнести звук облегчает ребенку различение его на слух. (Л.А. Головчиц). [10]

В процессе восприятия речи ребенок слышит множество вариантов звуков, которые, сливаясь в слоговые последовательности, образуют непрерывно меняющиеся компоненты. Ему необходимо извлечь из них фонему, при этом отвлекаясь от всех вариантов звучания одной и той же фонемы. Затем ему нужно опознать извлеченную фонему по постоянным различительным признакам, которыми одна фонема (как единица языка) противопоставлена другой. Если же ребенок такому навыку не научится, то он, впоследствии, не сможет узнать слово, а также отличить одно слово от другого.

В процессе речевого развития у ребенка, в первую очередь, формируется *фонематический слух* (тонкий систематизированный слух, осуществляющий

операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова). По мнению Н.Х. Швачкина, в основе формирования фонематического слуха ребенка лежит постепенный переход от грубых слуховых дифференцировок ко все более тонким. При этом конкретная последовательность в усвоении фонематических противопоставлений в значительной степени связана с вмешательством речедвигательных дифференцировок [50].

Далее, в речевом онтогенезе, на основе фонематического слуха развивается фонетический слух. *Фонетический слух* – это тонкий, систематизированный слух, осуществляющий контроль непрерывного потока слогов в речи и направленный на различение правильного звучания фонемы от искаженного аналога [42].

Поскольку фонемы реализуются в произносительных вариантах – звуках (аллофонах), важно, чтобы эти звуки произносились нормировано, т.е. в общепринятой, привычной реализации, иначе их трудно опознавать слушающим. Непривычное для данного языка произношение оценивается фонетическим слухом как неправильное.

Фонетический и фонематический слух осуществляют не только прием и оценку чужой речи, но и контроль за собственной речью, что крайне важно, в дальнейшем, при обучении грамоте. Речевой слух (это совместный фонетический и фонематический слух) является важнейшим стимулом формирования нормированного произношения.

В процессе овладения языком у ребенка сначала формируется фонематический слух, обеспечивающий возможность понимать обращенную к нему речь окружающих взрослых, затем фонетический (когда ребенок начинает слышать самого себя), и обеспечивающий сравнение своего произношения и произношения другого человека (Л.В. Лопатина) [26].

В течение второго и третьего годов жизни ребенка в связи с формированием его речи происходит дальнейшее развитие слуховой

функции, характеризующееся уточнением восприятия звукового состава речи.

М.Ф. Фомичева подчеркивает, что восприятие и воспроизводство звуков родного языка – это согласованная работа речеслухового и речедвигательного анализаторов, где хорошо развитый фонематический слух позволяет выработать четкую дикцию – подвижность и тонкую дифференцированную работу артикуляционных органов, обеспечивающих верное произношение каждого звука. Фонематическое восприятие является важнейшим стимулом формирования нормированного произношения. [47] Поэтому, при нарушении речевого фонематического слуха и фонетического слуха у ребенка возникает нарушение звукопроизношения.

Л.В. Лопатина отмечает, что способность дифференцировать в собственной речи звуки, являющиеся реализациями разных фонем родного языка (фонетический слух) может быть использовано для характеристики процесса порождения речи. Далее автор упоминает, что сравнение произношения путем «подлаживания» собственной артикуляции с целью достижения определенного акустического эффекта, соответствующего нормативному, является основой для формирования фонетического слуха, создавая условия для преодоления имеющихся фонетических нарушений [26]

Акустические образы речи окружающих запечатлеваются в слуховой памяти ребенка и служат основой для их воспроизведения. Сличая собственную звуковую продукцию с запечатленными в памяти образцами речи окружающих, ребенок путем поиска требуемых артикуляционных движений совершенствует свое произношение, пока не добивается полного совпадения с произношением взрослых.

Такие исследователи, как Ф.Ф. Рау [34], А.Н. Гвоздев [9], В.И. Бельтюков [4], Н.Х. Швачкин [50] отмечали, что дифференцированное слуховое восприятие фонем служит одним из необходимых условий их правильного воспроизведения в произношении. Важнейшее значение для усвоения звуков речи имеет развитие речедвигательной сферы, в частности

развитие аналитико-синтетической деятельности речедвигательного анализатора, характер моторных трудностей, связанных с овладением артикуляцией различных фонем.

Первые годы жизни ребенка являются критическим периодом, когда мозг в высокой степени чувствителен к восприятию и использованию таких стимулов окружающей среды, как звуки речи. Применительно к развитию слуховой функции это означает наличие такой стадии в развитии мозга, при которой звуки необходимы для имитации речи, речевой активности, обратной акустической связи и осознания смыслового содержания слов и фраз. Если на данной стадии ребенок не будет воспринимать звуки, то врожденная языковая способность не сможет полностью реализоваться.

На основе данных Р.Е. Левиной [22] можно выделить несколько этапов усвоения фонематической системы языка в онтогенезе.

1. Дофонематический (доязыковой) этап. (0-6 мес.)

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

2. Фонематический (языковой) этап.

Начальный этап. (6 мес. – 2 года). Дифференцируются контрастные фонемы. Активно развивается понимание. Критика к своей и чужой речи снижена. Правильное и неправильное произношение не различаются. Звукопроизносительная сторона речи искажена.

(2 – 4 года). На протяжении от двух до трех лет совершенствуются реакции ребенка на неречевые звуки. Различает звуки в соответствии с их фонематическими признаками. Сенсорные эталоны фонематического восприятия еще не стабильны. Замечет различие между правильным и неправильным произношением. Звукопроизношение несовершенно.

В норме, к четырем годам, фонематическое восприятие и представления сформированы. Формируется критика к собственной речи.

Ребенок различает на слух все фонемы языка. Правильно произносятся большинство фонем.

(к 5-ти годам).

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

Заключительный этап (к 6-7 годам). Наступает осознание звуковой стороны слова.

Т.В. Волосовец также утверждает, что 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 [32].

Г.Р. Шашкина [49] также отмечает, что фонематические процессы у детей к пяти годам совершенствуются: они узнают звук в потоке речи, могут подобрать слово на заданный звук, различают повышение или понижение громкости речи и замедление или ускорение темпа. К шести годам дети способны правильно произносить все звуки родного языка и слова различной слоговой структуры. Данные исследования Е.Н. Белоус [3] доказывают то, что будущая грамотность письменной речи дошкольников находится в прямой зависимости от фонематического восприятия и фонематического слуха.

Поэтому, хорошо развитый фонематический слух позволяет ребенку выделить слоги или слова с заданным звуком из группы других слов, дифференцировать близкие по звучанию фонемы. В свою очередь, нужно уделять важное место работе и над фонетическим слухом, который также является важным компонентом для правильного усвоения речевой системы. Тем более, что развитие речевого слуха продолжается и в последующие школьные годы.

Таким образом, анализ литературы таких исследователей, как Ф.Ф. Рау, А.Н. Гвоздев, В.И. Бельтюков, Н.Х. Швачкин, Р.Е. Левина, Т.В. Волосовец, М.Ф. Фомичева, Л.А. Головниц и других, позволили сделать следующие выводы:

1. У нормально развивающегося ребенка в процессе онтогенеза активно развивается слуховое восприятие речи (речевой слух, состоящий из фонетического и фонематического слуха);
2. В контексте нашей работы под фонетическим слухом следует понимать тонкий, систематизированный слух, осуществляющий контроль непрерывного потока слогов в речи и направленный на различение правильного звучания фонемы от искаженного аналога. А под фонематическим слухом – тонкий систематизированный слух, осуществляющий операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова;
3. Фонетический и фонематический слух осуществляют не только прием и оценку чужой речи, но и контроль за собственной речью, что крайне важно, в дальнейшем, при обучении грамоте;
4. Способность дифференцировать в собственной речи звуки, являющиеся реализациями разных фонем родного языка (фонетический слух) может быть использовано для характеристики процесса порождения речи;
5. При нарушении речевого фонематического слуха и фонетического слуха у ребенка возникает нарушение звукопроизношения;
6. В норме, к четырем годам, фонематическое восприятие и представления сформированы. Формируется критика к собственной речи. Ребенок различает на слух все фонемы языка. Правильно произносится большинство фонем.

1.3. Особенности слухового восприятия у детей с ОНР.

Проблема преодоления нарушения слухового восприятия речи у детей с речевой патологией издавна привлекает внимание специалистов различных

областей научного знания. Значимость исследования фонематического фактора связана с тем, что на сегодняшний момент большая часть детской популяции имеет задержку речевого развития в звене звукоразличения, вредоносно влияющую на устную (импрессивную и экспрессивную) и письменную речь.

Развитие правильного звукопроизношения, по мнению Л.С. Волковой, зависит от сохранности двигательно-кинестетической функции речевого аппарата, слухового восприятия и развития взаимосвязи между ними, а также от аналитико-синтетической деятельности мозга, которая определяет возможность постоянного сравнения своего произношения с эталоном (с правильным произношением) и стремления к этому эталону [5].

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.

В соответствии с этим, по данным Л.С. Волковой [25], недостатки звукопроизношения у детей с нарушением речи могут быть сведены к следующим **характерным проявлениям:**

1. **Отсутствие** звука в речи ребёнка, обусловлено несформированностью правильного артикуляционного уклада. Ребенок не может произнести звук изолированно и, соответственно, пропускает его в употребляемых языковых единицах (словах, предложениях и т.д.).

2. **Замена** одного звука на другие другим, имеющимся в фонетической системе родного языка.

3. Наличие **диффузной артикуляции** звуков, заменяющей целую группу звуков;

4. **Нестабильное** использование звуков в различных формах речи;

5. **Искажённое** произношение звуков, т.е. звук не исключается из слова, а получает собственное, аномальное звучание, не характерное для фонетической системы родного языка.

В логопедии также выделены **3 уровня** неправильного звукопроизношения:

1-й уровень: полное неумение произнести звук или всю группу звуков (ни во фразах, ни в отдельных словах, ни изолированно);

2-й уровень: неправильное произношение звуков в речевом потоке при наличии умения правильно произносить их изолированно или в отдельных словах;

3-й уровень: недостаточное дифференцирование — смешение двух близких по звучанию или по артикуляции звуков при умении правильно произносить их изолированно.

Как показала практика, у учащихся с нарушением слухового восприятия наблюдается много ошибок на грамматические правила, например на безударные гласные, на удвоенные согласные, на разделительный мягкий знак. Ребёнок не слышит ударный гласный, поэтому затрудняется в определении безударного гласного, а, следовательно, и в правильном подборе проверочного слова. (Е.Л. Горбенко) [11].

Причина замены звуков обычно заключается в несформированности фонематического слуха, отсюда дети не слышат разницы между звуком и его заменителем. Одна фонема заменяется другой и при этом нарушается смысл слова (лак/рак). Так, по мнению Е.Л. Горбенко, нарушение звукопроизношения является немало важным признаком нарушения фонематического слуха [11].

М.Е. Хватцев отмечал, что искажения детской речи также вызываются неправильной речью окружающих ребенка людей (неясные, дефектное или торопливое произношение), их диалектными особенностями, разговором в раннем детстве на нескольких языках [48].

Во всех языках наблюдается следующая последовательность усвоения различий между группами фонем в произношении: вокальные - консонантные, ротовые - носовые, лабиальные - дентальные, велярные - палатальные. Взрывные формируются раньше щелевых, а щелевые раньше

аффрикат [9]. Если на ранних этапах онтогенеза процесс усвоения фонем детерминирован биологическими, врожденными и, следовательно, универсально-языковыми факторами, то по мере дальнейшего формирования звукопроизношения порядок усвоения фонем все больше начинает подчиняться закономерностям фонематической системы усваиваемого языка.

Выделение фонем в процессе их фонематического противопоставления происходит в определенной последовательности. Ребенок усваивает различия между гласными раньше, чем различия между согласными. Существуют закономерности в порядке восприятия гласных, зависящие от их основных артикуляционных характеристик. Артикуляционные характеристики гласных строятся на основании двух главных признаков: степени подъема языка и степени продвинутости языка вперед или назад. А.Н. Гвоздев описывал крики новорожденных как выдыхание при более или менее раскрытой полости рта, вследствие чего получается звук гласного типа разной степени открытости. Характерным является то, что крик невозможно развить на отдельные составляющие его элементы, выделить в нем те или иные звуки. При условии своевременного формирования фонематического слуха (в норме к 1г.2 мес. – 2 годам) у ребенка в норме к пяти годам нормализуется звуковая структура речи [9].

Д.Б. Эльконин определяет фонематическое восприятие как «слышание отдельных звуков в слове и умение производить анализ звуковой формы слов во внутреннем их проговаривании». Можно отметить, что фонематическое восприятие не требует специального обучения. Оно формируется в период от года до четырёх лет [51].

По данным Р.Е. Левиной [22] и других ученых, в этот период развитие фонематического восприятия происходит параллельно с овладением произносительной стороны речи. Особенностью передачи звуков в начальный период их усвоения является неустойчивость артикуляции и произношения. Но благодаря слуховому контролю двигательный образ звука соотносится, с одной стороны, с произношением взрослого (с образцом), а с

другой – с собственным произношением. Различение этих двух образов и лежит в основе совершенствования артикуляции и произношения звуков ребёнком. Правильное произношение возникает только тогда, когда оба образца совпадают.

Особенности звуковой стороны речи и фонематического восприятия впервые были представлены в работах Р.Е. Левиной [22].

У детей ***I уровня речевого развития*** фонетико-фонематическая сторона речи характеризуется фонематической неопределенностью и нестойким фонетическим оформлением. Произношение звуков носит диффузный характер, что обусловлено неустойчивой артикуляцией и низкими возможностями слухового распознавания. У таких детей дефектных звуков может быть значительно больше, чем правильно произносимых [22].

Н.А. Ухина отмечает, что существование нечетких артикуляционных образов приводит к стиранию граней между слуховыми дифференциальными признаками звуков, создавая помехи при их различении, а в дальнейшем и при выборе фонемы. Отсутствие четкого слухового восприятия и контроля способствует стойкому сохранению звукопроизносительных дефектов в речи [42]. Также Н.А. Ухина в ходе своего исследования выявила определенную закономерность: чем больше звуков дифференцируются в произношении, тем успешнее проходит различение фонем на слух. И чем меньше имеется «опор» в произношении, тем хуже условия для формирования фонематических образов [42].

Фонетическая и фонематическая сторона речи детей ***II уровня речевого развития*** характеризуется наличием множества искажений, замен и смешений; у них нарушено произношение мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, аффрикат, звонких и глухих. При этом звуки, находящиеся в изолированной позиции, дети могут произносить правильно, ошибки возникают при спонтанном произношении. При правильном воспроизведении контура слов нарушается их звукозаполняемость («морашки» вместо ромашки, «кукика» вместо клубника). Одной из

характерных особенностей детей II уровня речевого развития является недостаточность фонематического восприятия, неподготовленность к усвоению навыков звукового анализа и синтеза [22].

Для детей **III уровня речевого развития** характерно недифференцированное произнесение звуков (свистящих, шипящих, сонорных), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. Кроме того, звуки, сложные по артикуляции, заменяются простыми.

Фонематическое недоразвитие детей данной группы проявляется в несформированности процессов дифференциации звуков. Недоразвитие фонематического восприятия отмечается при выполнении элементарных действий звукового анализа – при узнавании звука, придумывании слова на заданный звук [22].

Также Т.В. Александрова [1] выделяет три уровня речевого развития, применительно к детям, имеющим общее недоразвитие речи. Для каждого из уровней характерны следующие **особенности фонетико-фонематического компонента речевой системы**:

Первый уровень: произношение звуков диффузно, что обусловлено неустойчивой артикуляцией и низкой возможностью их слухового распознавания. У детей фонематическое развитие находится в зачаточном состоянии, речь лепетная. Они не могут выделять отдельные звуки, ограниченно воспринимают и воспроизводят слоговую структуру слова [1].

Второй уровень: фонетическая сторона речи характеризуется наличием многочисленных искажений звуков, замен и смешений. Для детей типично нарушение произношения мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, аффрикат, звонких и глухих, проявление диссоциации между способностью правильно произносить звуки в изолированном положении и их употреблением в спонтанной речи, затруднения в усвоении звуко-слоговой структуры. При правильном воспроизведении контура слов может нарушаться звукозаполняемость: перестановки слогов, замены и

уподобления слогов (асалет – самолет, сеавик – снеговик, няик – мячик). У детей выявляется недостаточность фонематического восприятия, их неготовность к овладению звуковым анализом и синтезом [1].

Третий уровень: для речи детей характерным является недифференцированное произношение звуков, когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы ([С] заменяет [С], [Ш], [Щ], [Ц] – сяни – сани, сюба – шуба, сяпля – цапля), замены групп звуков более простыми по артикуляции. Детям свойственны нестойкие замены, при которых звук в разных словах произносится по-разному; смешение звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет. Кроме того, множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки, замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове [1].

Учет уровня речевого развития и характерных этому уровню особенностей фонетико-фонематической стороны речи определяет задачи всей коррекционно-развивающей работы. Преодоление нарушений фонематического слуха является одним из основных направлений логопедической работы в процессе коррекции различных нарушений речи.

Таким образом, анализ литературы таких исследователей, как Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, Е.Л. Горбенко, М.Е. Хватцев, А.Н. Гвоздев, Т.В. Александрова, Д.Б. Эльконин и других, позволяет сделать следующие выводы:

1. Нарушение звукопроизношения напрямую взаимосвязано с нарушением слухового восприятия, а именно – фонематического слуха;
2. Развитие правильного звукопроизношения зависит от сохранности двигательной-кинестетической функции речевого аппарата, слухового восприятия и развития взаимосвязи между ними, а так же от аналитико-синтетической деятельности мозга, которая определяет

возможность постоянного сравнения своего произношения с эталоном (с правильным произношением) и стремления к этому эталону;

3. Чем больше звуков дифференцируются в произношении, тем успешнее проходит различение фонем на слух. И чем меньше имеется «опор» в произношении, тем хуже условия для формирования фонематических образов;
4. В соответствии с этим, преодоление нарушений фонематического слуха является одним из основных направлений логопедической работы по преодолению речевых нарушений у детей.

:

1.4. Обзор методик логопедической работы по развитию слухового восприятия.

Развитие фонематического восприятия является одной из важнейших задач, стоящих перед логопедами, в работе с детьми с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Нормальное развитие фонематического восприятия имеет большое значение для процесса становления и развития речи: на его основе дети учатся выделять в речи окружающих фразы, понимать смысл слова, различать слова-паронимы, соотносить их с конкретными предметами, явлениями, действиями.

Р. Е. Левина, доктор наук и профессор, писала: «При выборе путей и средств преодоления и предупреждения речевых нарушений у детей необходимо ориентироваться на узловые образования, от которых зависит нормальное протекание не одного, а целого ряда речевых процессов». Таким узловым образованием, ключевым моментом в коррекции речевых нарушений являются фонематическое восприятие и звуковой анализ. «Формирование узловых образований, - отмечает далее Р. Е. Левина, - позволяет с наибольшей экономией и целесообразностью достигать педагогического эффекта» (т.е. коррекции речевого недоразвития) [22].

В логопедии проблема развития слухового восприятия у детей с нарушениями речи рассматривается с различных позиций. Методическим аспектам, развития слухового восприятия дошкольников с речевыми нарушениями значительное внимание уделяется в работах Г.А. Волковой, Л.Р. Давидович, Н.С. Жуковой, Г.А. Каше, Р.И. Лалаевой, В.И. Селиверстова, Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной и др.

Авторы Л.Ф. Спирина и А.В. Ястребова [37] предлагают проводить работу по устранению фонематического недоразвития речи по двум взаимосвязанным направлениям: 1) коррекция произношения, то есть постановку и уточнение артикуляции звуков; 2) последовательное и планомерное развитие звукового анализа и синтеза слова.

Т.А. Ткаченко [40] предлагает систему работы по развитию фонематического восприятия. Она предлагает задания на узнавание неречевых звуков, развитие речевого внимания, речевого слуха, формирование элементарных навыков звукового анализа и синтеза. Дети учатся выделять в ряду названных слов похожие по звучанию слова и отличающиеся (по звучанию, по количеству слогов), рифмовать слова, подбирать пропущенные в стихотворении слова. Задания расположены в порядке возрастания трудности. К каждому последующему заданию следует переходить после освоения предыдущего. Автор предлагает методические рекомендации по организации продуктивного взаимодействия между логопедом, воспитателями и родителями воспитанников.

Для развития фонематического восприятия В.И. Селиверстов [35] предлагает систему упражнений, включающую задания, направленные на:

1. развитие слухового внимания
2. развитие речевого слуха
3. развитие фонематического слуха.

Автор рекомендует проводить занятия с детьми по подгруппам в зависимости от уровня их развития (высокого, среднего или низкого уровня

развития). Комплектование подгрупп производится по результатам обследования детей в начале и середине учебного года.

Также, логопедическую работу для развития фонематического восприятия предлагают Т.Б. Филичева и Н.А. Чевелева [44]. Они не только выделили недоразвитие фонематического восприятия как одну из причин появления дефектов звукопроизношения, но и предложили последовательность работы по формированию фонематического восприятия. Параллельно авторы предложили проводить работу по развитию слухового внимания и слуховой памяти. Созданные впоследствии программы для детей с ФФН, а также методики по развитию фонематического восприятия опираются на указанные Т.Б. Филичевой и Н.А. Чевелевой этапы работы.

Всю систему логопедической работы Т.Б. Филичева и Н.А. Чевелева предлагают начинать с развития у детей способности дифференцировать фонемы. Авторы условно разделяют данную работу на **шесть этапов**:

I этап — узнавание неречевых звуков [44].

На этом этапе в процессе специальных игр и упражнений у детей развивают способность узнавать и различать неречевые звуки. Эти занятия способствуют также развитию слухового внимания и слуховой памяти (без чего невозможно успешно научить детей дифференцировать фонемы). На первых занятиях логопед предлагает детям послушать звуки за окном: Что шумит? (Деревья.) Что гудит? (Автомашина.) Кто кричит? (Мальчик.) Кто разговаривает? (Люди.) И т. д. Затем детям дается задание внимательно послушать и определить, какие звуки доносятся из коридора, из помещения соседней группы, из кухни, зала и т. д.

II этап — различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз [44]. На протяжении данного этапа дошкольников учат различать высоту, силу и тембр голоса, ориентируясь на одни и те же звуки, звукосочетания и слова. Этим целям служит целый ряд игр: «Три медведя», «Далеко-близко», «Большой-маленький» и т. д.

III этап — различение слов, близких по звуковому составу [44].

На этом этапе дети должны научиться различать слова, близкие по звуковому составу. Вначале проводится такая игра. Необходимо подчеркнуть, что начинать надо со слов, простых по звуковому составу, и постепенно переходить к сложным. Усложнение этих игр-упражнений может также состоять в том, что дети будут реагировать на неверно сказанное слово не хлопками, а подниманием кружка из цветного картона. Сначала воспитатель предлагает детям, услышав неверное слово, поднимать красный кружок, в дальнейшем — красный, если заметят ошибку, и зеленый, если слово произнесено верно. Последний вариант игры в большей степени способствует развитию у детей внимания.

IV этап — дифференциация слогов [44].

На данном этапе детей учат различать слоги. Начинать эту работу целесообразно с такой игры: Логопед произносит несколько слогов, например *на-на-на-на*. Дети определяют, что здесь лишнее (*на*). Затем слоговые ряды усложняются, например *на-но-на*; *ка-ка-га-ка*; *па-ба-па-па* и т. п. Необходимо подчеркнуть, что первый слог всегда называет логопед (воспитатель). То, что он делает это шепотом (на ухо водящему), повышает интерес детей к занятию, служит дополнительным средством для мобилизации их внимания.

V этап — дифференциация фонем [44].

На этом этапе дети учатся различать фонемы родного языка. Начинать нужно обязательно с дифференциации гласных звуков, например с такой игры: Логопед раздает детям картинки с изображением поезда, девочки, птички и объясняет: «Поезд гудит *у-у-у-у*, птичка поет *и-и-и-и*». Далее он произносит каждый звук длительно а дети поднимают соответствующие картинки. Аналогичным образом проводится работа по дифференциации согласных фонем.

VI этап — развитие навыков элементарного звукового анализа [44].

Задачей последнего, шестого, этапа занятий является формирование у детей навыков элементарного звукового анализа. Начинается эта работа с

того, что дошкольников учат определять количество слогов в слове и отхлопывать двух и трехсложные слова. Далее проводится анализ гласных звуков.

Также А.В. Семенович утверждает, что на первом этапе коррекционного процесса необходимо проводить подготовительную работу с ребенком, направленную на развитие слухового восприятия через различение неречевых звуков. Для этого автор предлагает различные игровые упражнения, представленных в своей работе [36].

Формирование фонематического восприятия (второе направление коррекционной работы) осуществляется и при помощи методики В.А. Ковшикова, адаптированной для детей раннего возраста [20].

Развитие понимания ребенком одноступенчатых, двухступенчатых и трехступенчатых инструкций (третье направление коррекционной работы) осуществляется при помощи методик, предложенных Н.С. Жуковой [16], М. Питерси и Р. Трилором [30].

Для дифференциации гласных и согласных фонем предлагаем предъявлять различные ряды звуков в определенной последовательности, предложенной А.М. Горчаковой [12], от максимально контрастных, к звукам, близким по акустико-артикуляционным характеристикам (оппозиционным): 1) В ряд не включаются звуки той же фонетической группы, что и заданный звук, парные по звонкости/глухости, одинакового способа образования; 2) В ряд не включаются только звуки той же фонетической группы; 3) Используются звуки той же фонетической группы.

Условия предъявления материала постепенно усложняются: восприятие артикуляции, использование экрана, восприятие звуков на слух с закрытыми глазами.

По мнению И.А. Григорьевой, в ходе специальных игр и упражнений, параллельно с автоматизацией звука в словах решаются задачи развития фонематического анализа (простых и сложных форм), синтеза,

представлений с использованием картинок и звуковых схем слов. Этот же автор утверждает, что компьютер на логопедических занятиях является средством, активизирующее коррекционную работу [13].

Проблемой развития фонематического восприятия у детей в настоящее время занимаются Н.А. Лукина и И.И. Никкинен [27]. В систему упражнений по развитию фонематического восприятия вошли игры, которые были собраны и систематизированы при изучении различных методик по развитию фонематического слуха у детей с ФФН. В частности, в нее включены игры, предложенные для работы по развитию фонематического восприятия в пособиях В.И Селиверстовым. [35], Е.Н. Краузе [21], Н.А. Лукиной и И.И. Никкинен [27]. В содержании некоторых игр изменена методика с целью использования их на логопедических занятиях, включены новые игры. Представлены возможные варианты включения предложенных игр в структуру логопедических занятий. Для этого разработаны конспекты фронтальных и индивидуальных логопедических занятий с использованием предложенных игр (они представлены в приложении). Была выбрана эта методика, т.к. в основе занятий, разработанных автором, лежит комплексно-игровой метод, сказочные сюжеты и лексические темы. Внесены изменения в занятия, они обогащены новыми игровыми заданиями для развития фонематического восприятия, которые включены во все этапы логопедических занятий.

Е.П. Яценко, Н.П. Пьянова и Е.В. Красноручная отмечают, что в конце коррекционного периода обучения проводится итоговая диагностика по результатам работы. В соответствии с этим они разработали мониторинг речевого развития, в соответствии с которыми может быть проведена корректировка программ индивидуальной и групповой (подгрупповой) работы, в том числе работы по развитию слухового восприятия у детей с нарушениями речи [52].

Таким образом, проанализировав работы таких исследователей, как Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, С.Н. Шаховская, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.А.

Ткаченко, Е.М. Мастюкова, Т.В. Волосовец и др. можно сделать следующие выводы:

1. Для развития фонематического восприятия В.И. Селиверстов предлагает систему упражнений, включающую задания, направленные на: 1. развитие слухового внимания; 2. развитие речевого слуха; 3. развитие фонематического слуха;
2. Всю систему логопедической работы Т.Б. Филичева и Н.А. Чевелева предлагают начинать с развития у детей способности дифференцировать фонемы. Авторы условно разделяют данную работу на шесть этапов: I этап — узнавание неречевых звуков; II этап — различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз; III этап — различение слов, близких по звуковому составу; IV этап — дифференциация слогов; V этап — дифференциация фонем; VI этап — развитие навыков элементарного звукового анализа.
3. Все подобранные методики логопедической работы по развитию слухового восприятия представляют богатый выбор методик развития фонематического восприятия. Однако, методики работы над фонетическим слухом (необходимые в контексте нашей работы) имеют единичный характер, что усиливает в них практическую потребность при логопедической работе.

Итак, изучение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования предполагает сделать следующие выводы.

Анализ данных о клинико-психолого-педагогической характеристике детей с общим недоразвитием речи (Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, С.Н. Шаховская, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.А. Ткаченко, Е.М. Мастюкова, Т.В. Волосовец и др.) позволил сделать выводы:

1. У всех детей с общим недоразвитием речи отмечаются нарушения фонематического восприятия;

2. Нарушенное фонематическое восприятие у данных детей, в большинстве случаев, обусловлено нарушением звукопроизношения;
3. В меньшей степени нарушение фонематического восприятия связано с нарушением других компонентов речевой системы (трудность формирования языковых обобщений, недоразвитие неречевых психических процессов: памяти, мышления);
4. При этом возникает необходимость коррекционной работы для формирования фонематического восприятия у детей, имеющих общее недоразвитие речи.

Проанализировав работы по развитию слухового восприятия в онтогенезе (Ф.Ф. Рау, А.Н. Гвоздева, Н.Х. Швачкина, Р.Е. Левиной, Т.В. Волосовец, М.Ф. Фомичевой и др.) можно сделать следующие выводы:

1. У нормально развивающегося ребенка в процессе онтогенеза активно развивается слуховое восприятие речи (речевой слух, состоящий из фонетического и фонематического слуха);
2. В контексте нашей работы под фонетическим слухом следует понимать тонкий, систематизированный слух, осуществляющий контроль непрерывного потока слогов в речи и направленный на различение правильного звучания фонемы от искаженного аналога. А под фонематическим слухом – тонкий систематизированный слух, осуществляющий операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова;
3. Фонетический и фонематический слух осуществляют не только прием и оценку чужой речи, но и контроль за собственной речью, что крайне важно, в дальнейшем, при обучении грамоте;
4. Способность дифференцировать в собственной речи звуки, являющиеся реализациями разных фонем родного языка (фонетический слух) может быть использовано для характеристики процесса порождения речи;

5. При нарушении речевого фонематического слуха и фонетического слуха у ребенка возникает нарушение звукопроизношения;
6. В норме, к четырем годам, фонематическое восприятие и представления сформированы. Формируется критика к собственной речи. Ребенок различает на слух все фонемы языка. Правильно произносится большинство фонем.

Исследуя в работах Л.С. Волковой, Р.Е. Левиной, Е.Л. Горбенко, М.Е. Хватцева, А.Н. Гвоздева, Т.В. Александровой, Д.Б. Эльконина и др. особенности слухового восприятия детей с ОНР, можно сделать следующие выводы:

1. Нарушение звукопроизношения напрямую взаимосвязано с нарушением слухового восприятия, а именно – фонематического слуха;
2. Развитие правильного звукопроизношения зависит от сохранности двигательной-кинестетической функции речевого аппарата, слухового восприятия и развития взаимосвязи между ними, а так же от аналитико-синтетической деятельности мозга, которая определяет возможность постоянного сравнения своего произношения с эталоном (с правильным произношением) и стремления к этому эталону;
3. Чем больше звуков дифференцируются в произношении, тем успешнее проходит различение фонем на слух. И чем меньше имеется «опор» в произношении, тем хуже условия для формирования фонематических образов;
4. В соответствии с этим, преодоление нарушений фонематического слуха является одним из основных направлений логопедической работы по преодолению речевых нарушений у детей.

И наконец, проанализировав методики логопедической работы по развитию слухового восприятия (Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, С.Н. Шаховская,

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Т.А. Ткаченко, Е.М. Мастюкова, Т.В. Волосовец и др.) можно сделать следующие выводы:

1. Для развития фонематического восприятия В.И. Селиверстов предлагает систему упражнений, включающую задания, направленные на: 1. развитие слухового внимания; 2. развитие речевого слуха; 3. развитие фонематического слуха;
2. Всю систему логопедической работы Т.Б. Филичева и Н.А. Чевелева предлагают начинать с развития у детей способности дифференцировать фонемы. Авторы условно разделяют данную работу на шесть этапов: I этап — узнавание неречевых звуков; II этап — различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз; III этап — различение слов, близких по звуковому составу; IV этап — дифференциация слогов; V этап — дифференциация фонем; VI этап — развитие навыков элементарного звукового анализа.
3. Все подобранные методики логопедической работы по развитию слухового восприятия представляют богатый выбор методик развития фонематического восприятия. Однако, методики работы над фонетическим слухом (необходимые в контексте нашей работы) имеют единичный характер, что усиливает в них практическую потребность при коррекционной работе.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

Глава 2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.

Цель констатирующего эксперимента — выявить особенности и механизмы нарушения фонетического слуха у детей 5-6 лет с ОНР III уровня.

Констатирующий эксперимент проводился в течение ноября 2014г. на базе «МБДОУ №330 комбинированного вида».

В структуре МБДОУ имеется 11 групп. 10 из них – физиологические группы и 1 – речевая логопедическая группа для детей с тяжелым нарушением речи (дети с 5-7 лет). Логопедическая помощь детям оказывается за рамкой образовательной программы по запросам родителей. ПМПК дети проходят по достижению трехлетнего возраста. Начиная со среднего возраста (старше 4 лет) возможно зачисление в логопедическую группу.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа. При комплектовании экспериментальной группы учитывались следующие факторы:

- 1) Возраст испытуемых (5-6 лет);
- 2) Характер дефекта (ОНР III уровень, наличие дефекта звукопроизношения по типу искажения);
- 3) Отсутствие сочетанных дефектов (нарушение интеллекта, зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата).

В состав экспериментальной группы вошли 10 детей из старшей группы компенсирующего вида. Их них: 50% испытуемых (5 человек) – девочки и 50% испытуемых (5 человек) – мальчики.

На основании данных, полученных во время беседы с психологом; на основе изучения психолого-медико-педагогической документации; бесед с испытуемыми экспериментальной группы; наблюдениями за детьми нами получены следующие данные об исследуемой группе.

Общее недоразвитие речи III уровня имеется у всех 100% испытуемых (10 чел.) Из них имеют логопедическое заключение: дизартрия у 20% испытуемых (2 чел.); у 60% испытуемых (6 чел.) дизартрический компонент и 20% испытуемых (2 чел.) имеют неосложненный вариант ОНР.

Хронические заболевания имеют 30% испытуемых (3 чел.).

У 40% испытуемых (4 чел.) уровень познавательного развития не соответствует возрасту, но, стойкого нарушения интеллекта нет. 70% испытуемых (7 чел.) расторможены, возбудимы, отвлекаемы. 40% испытуемых (4 чел.) – общительны, легко идут на контакт со взрослыми и сверстниками. 20% испытуемых (2 чел.) – малоконтактные, малообщительные дети.

У 30% испытуемых (3 чел.) наблюдается позднее появление речи. 60% испытуемых (4 чел.) справляется с программой на достаточном уровне. Трудности в понимании речи имеются у 40% испытуемых (4 чел.). У всех 100% испытуемых возникают трудности связной речи. Общая заторможенность и скованность движений возникает у 80% испытуемых (8 чел.).

Констатирующий эксперимент включал две серии заданий:

1. Обследование звукопроизношения;
2. Обследование фонетического слуха.

1 серия. Обследование звукопроизношения

При проведении обследования звукопроизношения использовались общепринятые методы в логопедии, стимульный материал О.Б. Иншаковой [ISBN 978-5-691-00179-6] [17] и бальная оценка, предложенная Т.А. Фотековой.

Обследование осуществлялось в 2 этапа:

1 этап – обследование звукопроизношения в самостоятельной активной речи ребенка. С этой целью организовывалась беседа с ребенком. Просили рассказать стих. Инструкция: «Расскажи, какое стихотворение ты знаешь». Если ребенок не мог сам вспомнить стихотворения, предлагалось рассказать из программы. Также просили составить рассказ по серии сюжетных картинок. Стимульный материал – сюжетные картинки [335510_html_cb26dfd]. Инструкция: «Скажи, что было в начале, а что было потом», «Составь рассказ по картинкам»

2 этап – обследование звукопроизношения на специально подобранном речевом материале (словах). Инструкция: «Назови картинку». Стимульный материал – предметные картинки на звуки:

[С] – собака, усы, нос, сумка, автобус, снеговик.

[С'] – сеть, синий, гусь, семь, письма, апельсин.

[З]– зубы, коза, зонт, замок, ваза, звезда.

[З']- узел, газета, обезьяна, зеленый, зебра, земляника.

[Ц]– цепь, яйцо, огурец, цветы, пуговица, индеец.

[Ш]– шапка, машина, душ, шахматы, мешок, шишка.

[Ж]– жук, желудь, ножи, ежики, ножницы, жираф.

[Ч] – чайник, мяч, очки, чемодан, ключ, бабочка.

[Щ] – щетка, ящик, плащ, щука, овощи, щепки.

[Р] – рыба, корова, топор, ведро, помидор, трактор.

[Р'] – репка, фонари, дверь, ремень, веревка, брюки.

[Л] – лук, пила, дятел, лампа, молоток, белка.

[Л'] – лейка, лимон, ель, лев, телефон, пальто.

При неумении произносить звук в словах проверялось изолированное произношение.

Бальная оценка 1 серии заданий констатирующего эксперимента:

3 балла – все звуки правильно произнесены;

2 балла – все звуки поставлены, но есть не автоматизированные звуки;

1 балл – не поставлен только 1 звук группы;

0 баллов – не поставлены 2 и более звуков.

Оценивались группы звуков отдельно: свистящие, шипящие, [Р]-[Р'], [Л]-[Л'] и другие звуки. Максимальная оценка за 1 серию констатирующего эксперимента составляет - 15 баллов.

2 серия. Обследование фонетического слуха.

При проведении 2 серии констатирующего эксперимента: Обследование фонетического слуха использовалась бальная оценка, предложенная Т.А.

Фотековой. Методы обследования были адаптированы в соответствии с целями и задачами констатирующего эксперимента.

Обследование проводилось в 3 этапа:

1 этап — обследование фонетического слуха на уровне слова. Задача ребенка — поочередно определить правильное звучание звуков: [С], [Ш], [Ц], [Р], [Л], стоящих в начале, в середине и в конце слова. Предлагается прослушать ряд правильно произносимых слов с разным местом звука и неправильно произносимых (искаженных). Инструкция: «Послушай внимательно и подними зеленый кружок с радостным лицом, когда услышишь правильный звук в слове, а красный — когда услышишь неправильный». Стимульный материал — красный кружок с печальным лицом и зеленый кружок с радостным лицом. Речевой материал — произношение разных вариантов звука в словах, где используется разное место звука в слове.

Варианты и порядок произношения:

[С]

[СОК]: СОК (межзубное искажение), СОК (нормированное произношение), СОК (щечное искажение), СОК (боковое искажение), СОК (нормированное произношение), СОК (носовое искажение), СОК (нормированное произношение).

[Ш]

[ШАПКА]: ШАПКА (боковое искажение), ШАПКА (нормированное произношение), ШАПКА (губно-зубное искажение), ШАПКА (межзубное искажение), ШАПКА (нормированное произношение), ШАПКА (щечное искажение).

[Ц]

[ЦАПЛЯ]: ЦАПЛЯ (носовое искажение), ЦАПЛЯ (боковое искажение), ЦАПЛЯ (нормированное произношение), ЦАПЛЯ (нормированное произношение).

произношение), ЦАПЛЯ (межзубное искажение), ЦАПЛЯ (призубное искажение), ЦАПЛЯ (нормированное произношение).

[Р]

[РАК]: РАК (двугубное искажение), РАК (нормированное произношение), РАК (горловое искажение), РАК (нормированное произношение), РАК (боковое искажение), РАК (одноударное искажение), РАК (увулярное искажение), РАК (нормированное произношение).

[Л]

[ЛУК]: ЛУК (нижнее искажение), ЛУК (нормированное произношение), ЛУК (губно-губное искажение), ЛУК (боковое искажение), ЛУК (нормированное произношение), ЛУК (носовое искажение), ЛУК (нормированное произношение).

2 этап — обследование фонетического слуха на уровне слога. Задача ребенка — поочередно определить правильное звучание звуков: [С], [Ш], [Ц], [Р], [Л], стоящих в начале, в середине и в конце слога. Предлагается прослушать ряд правильно произносимых слогов с разным местом звука и неправильно произносимых (искаженных). Инструкция: «Послушай внимательно и подними зеленый кружок с радостным лицом, когда услышишь правильный звук в слоге, а красный — когда услышишь неправильный». Стимульный материал — красный кружок с печальным лицом и зеленый кружок с радостным лицом. Речевой материал — произношение разных вариантов звука в слогах, где используется разное место звука в слоге.

Варианты и порядок произношения:

[С]

[СА]: СА (нормированное произношение), СА (носовое произношение), СА (межзубное искажение), СА (нормированное произношение), СА (губно-зубное искажение), СА (нормированное произношение), СА (боковое искажение).

[Ш]

[ШО]: ШО (нормированное произношение), ШО (щечное искажение), ШО (боковое искажение), ШО (нормированное произношение), ШО (губно-зубное искажение), ШО (нормированное произношение), ШО (межзубное искажение), ШО (нормированное произношение), ШО (нижнее искажение).

[Ц]

[ЦЕ]: ЦЕ (боковое искажение), ЦЕ (нормированное произношение), ЦЕ (призубное искажение), ЦЕ (межзубное искажение), ЦЕ (нормированное произношение), ЦЕ (призубное искажение), ЦЕ (нормированное произношение), ЦЕ (губно-зубное искажение).

[Р]

[РА]: РА (нормированное произношение), РА (горловое искажение), РА (двугубное искажение), РА (нормированное произношение), РА (одноударное искажение), РА (нормированное произношение), РА (боковое искажение), РА (увулярное искажение), РА (нормированное произношение).

[Л]

[ЛУ]: ЛУ (носовое искажение), ЛУ (нормированное произношение), ЛУ (боковое искажение), ЛУ (губно-губное искажение), ЛУ (нормированное произношение), ЛУ (боковое одноударное искажение), ЛУ (нормированное произношение).

3 этап — обследование фонетического слуха на уровне звука. Задача ребенка — поочередно определить правильное звучание звуков: [С], [Ш], [Ц], [Р], [Л] в ряду звуков (с правильным произношением и неправильно — искаженным произношением данного звука).

Инструкция: «Послушай внимательно и подними зеленый кружок с радостным лицом, когда услышишь правильный звук, а красный — когда услышишь неправильный». Стимульный материал — красный кружок с печальным лицом и зеленый кружок с радостным лицом. Речевой материал — произношение разных вариантов звука.

Варианты и порядок произношения:

[С]: С (нормированное произношение), С (боковое искажение), С (нормированное произношение), С (носовое искажение), С (нормированное произношение), С (нормированное произношение), С (межзубное искажение), С (нормированное произношение), С (губно-зубное искажение).

[Ш]: Ш (боковое искажение), Ш (нормированное произношение), Ш (щечное искажение), Ш (губно-зубное искажение), Ш (нормированное произношение), Ш (нижнее искажение), Ш (межзубное искажение), Ш (нормированное произношение), Ш (щечное искажение), Ш (нормированное произношение).

[Ц]: Ц (нормированное произношение), Ц (носовое искажение), Ц (межзубное искажение), Ц (нормированное произношение), Ц (призубное искажение), Ц (боковое искажение), Ц (нормированное произношение), Ц (носовое искажение), Ц (нормированное произношение).

[Р]: Р (горловое искажение), Р (нормированное произношение), Р (одноударное искажение), Р (боковое искажение), Р (нормированное произношение), Р (двугубное искажение), Р (нормированное произношение), Р (нормированное произношение), Р (носовое искажение), Р (нормированное произношение).

[Л]: Л (нормированное произношение), Л (губно-губное искажение), Л (носовое искажение), Л (нормированное произношение), Л (губно-губное искажение), Л (нормированное произношение), Л (губно-зубное искажение), Л (боковое одностороннее искажение).

Бальная оценка 2 серии констатирующего эксперимента:

3 балла – ребенок поднимал кружки правильно, либо допустил не более одной ошибки в одном виде искажения;

2 балла – допущено не более 3-х ошибок, в 2-х видах искажений, либо норме;

1 балл – допущено не более 4-х ошибок в 2-3-х видах искажений, либо норме;

0 баллов – допущено более 4-х ошибок в 4-5-ти видах искажений, либо норме.

На любом из этапов можно получить 15 баллов (по 3 балла за каждые из 5-ти звуков). Таким образом, за 2 серию эксперимента можно получить максимум 45 баллов.

Глава 2.2. Анализ констатирующего эксперимента

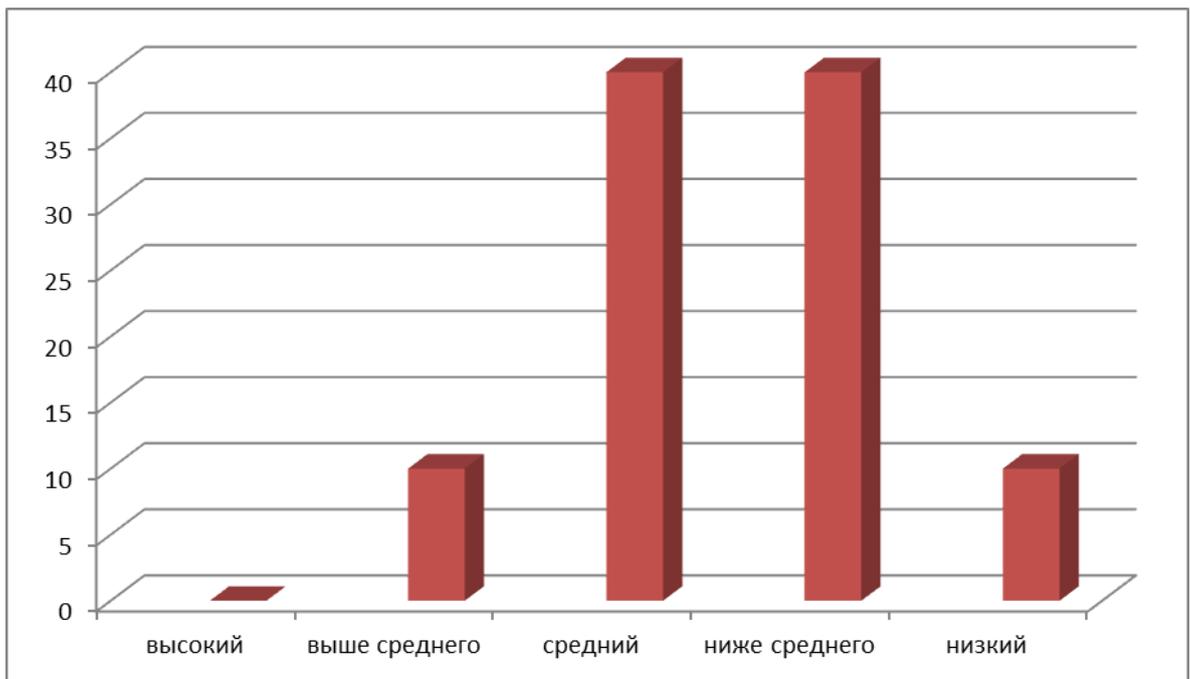
Нами проанализированы результаты по каждой серии констатирующего эксперимента.

На основе результатов 1 серии констатирующего эксперимента (обследование звукопроизношения) нами условно выделено 5 уровней успешностей:

1. Высокий: 15 баллов
2. Выше среднего: 13-14 баллов
3. Средний: 10-12 баллов
4. Ниже среднего: 5-9 баллов
5. Низкий: 4 баллов и ниже.

Результаты отражены в гистограмме (Рис.1)

Рис.1. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности звукопроизношения (%)



Как видно из гистограммы ни один из испытуемых не продемонстрировал высокого уровня успешности. 10% испытуемых (1 чел.) продемонстрировал уровень успешности выше среднего. 40% испытуемых (4 чел.) показали средний уровень успешности. Также 40% испытуемых (4 чел.) продемонстрировали уровень ниже среднего. 10% испытуемых (1 чел.) показали низкий уровень.

Все 100% испытуемых (10 чел.) продемонстрировали искажения на материале звуков [Р] и [Р']. Из них: у 90% испытуемых (9 человек) наблюдалось горловое искажение и у 10% испытуемых (1 чел.) – одноударное искажение.

У 40% испытуемых (4 чел.) наблюдались искажения группы шипящих звуков. Из них: 20% испытуемых (2 чел.) показали нижнее искажение на материале звуков [Ш] и [Ж], а 10% испытуемых (1 чел.) на материале звука [Щ]. 10% испытуемых (1 чел.) продемонстрировал боковое искажение на материале звуков [Ш], [Ж] и [Щ].

Наблюдались также искажения группы свистящих звуков у 40% испытуемых (4 чел.). Из них: межзубное искажение на материале звуков [З], [З'] оказалось у 10% испытуемых (1 чел.) и у 20% испытуемых (2 чел.) это же искажение наблюдалось на материале звуков [С], [С'], [Ц]. Призубное

искажение на материале звуков [З], [З'] наблюдалось у 10% испытуемых (1 чел.).

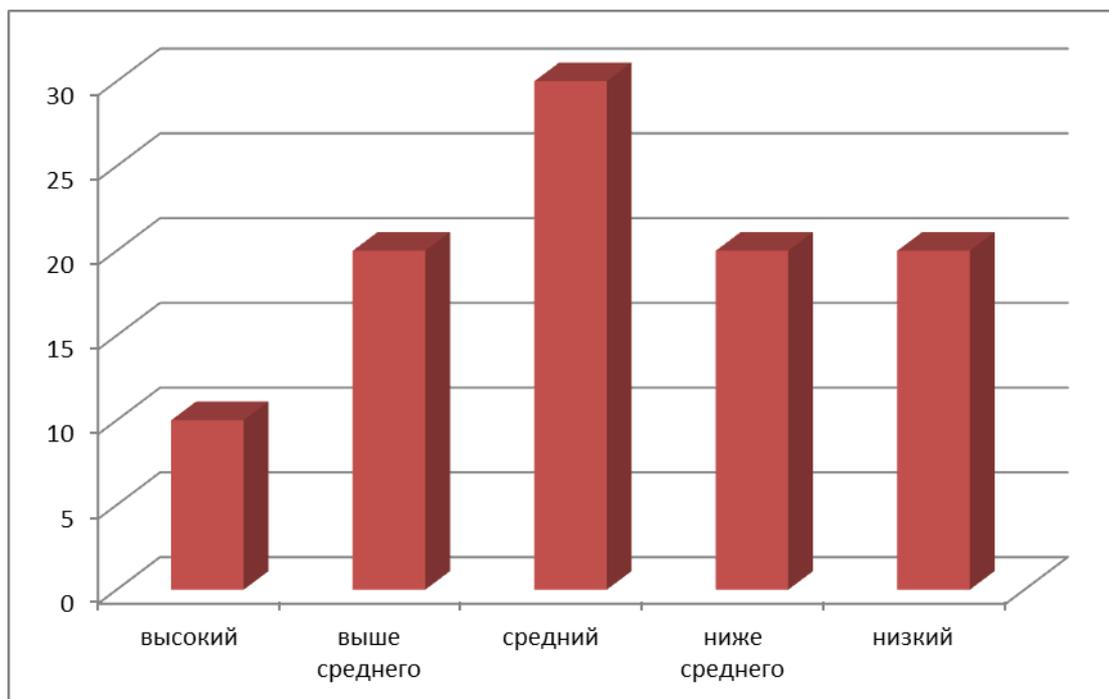
Наряду с искажениями у 40% испытуемых (4 чел.) наблюдались замены звуков. Из них: 10% испытуемых (1 чел.) [Л] заменяет на [Л']; 10% испытуемых (1 чел.) [Р] заменяет на [j]; 10% испытуемых (1 чел.) [Р'] заменяет на [Л']; 10% испытуемых (1 чел.) [Ц] заменяет на [С]. У 10% испытуемых (1 чел.) наряду с искажениями наблюдался пропуск звука [Л]. У 10% испытуемых (1 чел.) наблюдалось нестабильное произношение звука [Ш]: то замена на [С'] или [Щ], то его пропуск. У 10% испытуемых (1 чел.) наблюдался дефект смягчения звука [Ж].

Обратимся к анализу результатов по 2 серии констатирующего эксперимента. На основе результатов 2 серии констатирующего эксперимента (обследование фонетического слуха) нами условно выделено 5 уровней успешностей:

6. Высокий: 41-45 баллов
7. Выше среднего: 35-40 баллов
8. Средний: 30-34 баллов
9. Ниже среднего: 25-29 баллов
10. Низкий: 24 баллов и ниже.

Результаты анализа представлены в гистограмме (Рис. 2).

Рис.2. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности фонетического слуха (%)



Как видно из гистограммы, 10% испытуемых (1 чел.) продемонстрировал высокий уровень успешности и 30% испытуемых (3 чел.) показали средний уровень успешности. Остальные 60% испытуемых (6 чел.) в равной степени показали выше среднего, ниже среднего и низкий уровни успешности (по 20% испытуемых (2 чел.) на каждом уровне).

На материале звука [С]: 40% испытуемых (4 чел.) продемонстрировали ошибки на различение межзубного искажения звука [С]; 50% испытуемых (5 чел.) – на различение бокового искажения; 40% испытуемых (4 чел.) – на различение губно-зубного искажения; 50% испытуемых (5 чел.) – на различение нормированного звука [С]. При различении носового искажения звука [С] оказались еденичные ошибки. Преимущественно, данные ошибки на различение звука [С] оказались на уровне слова и звука.

На материале звука [Ш]: 60% испытуемых (6 чел.) показали ошибки на различение бокового искажения звука [Ш]; 60% испытуемых (6 чел.) – на различение щечного искажения; 50% испытуемых (5 чел.) – на различение межзубного искажения; 40% испытуемых (4 чел.) – на различение искажения нижнего подъема; 40% испытуемых (4 чел.) – на различение губно-зубного искажение. Еденичные ошибки выявились при различении носового

искажения звука [Ш], а также при различении нормированного звука [Ш]. Продимонстрированные ошибки в большей мере оказались на уровне слова и слога.

На материале звука [Ц]: ошибки на различение призубного искажения звука [Ц] выявились у 50% испытуемых (5 чел.); ошибки на различение бокового искажения – у 50% испытуемых (5 чел.); ошибки на различение межзубного искажения – у 50% испытуемых (5 чел.); также у 50% испытуемых (5 чел.) оказались ошибки на различение губно-зубного искажения; а при различении нормированного звука ошибки выявились у 30% испытуемых (3 чел.). При различении носового искажения и губно-губного искажения звука [Ц] выявились едичные ошибки. Практически все ошибки на различение звука [Ц] в данных видах искажения выявились на уровне слова.

На материале звука [Р]: большее количество ошибок выявились при различении горлового искажения звука [Р] – у 80% испытуемых (8 чел.), а также при различении бокового искажения – у 80% испытуемых (8 чел.). У 60% испытуемых (6 чел.) оказались ошибки на различение одноударного искажения; на различение двугубного искажения ошибки различения выявились также у 60% испытуемых (6 чел.). 40% испытуемых (4 чел.) показали ошибки на различение нормированного звука. Едичные ошибки выявились на различение носового искажения звука [Р]. Данные ошибки преимущественно выявлялись по разному: то на уровне слова, то на уровне слога, то на уровне звука.

На материале звука [Л]: у 70% испытуемых (7 чел.) выявились ошибки на различение губно-губного искажения; у 60% испытуемых (6 чел.) – на различение губно-зубного искажения; у 40% испытуемых (4 чел.) – на различение нормированного звука. При различении бокового и носового искажения выявились едичные ошибки. Большее количество ошибок данного звука пришлось на уровень слова.

При сопоставлении результатов по двум сериям констатирующего эксперимента (1 серия - обследование звукопроизношения, 2 серия - обследование фонетического слуха) на уровне количественного анализа нами был сделан вывод о соответствии уровня успешности первой серии констатирующего эксперимента с уровнем успешности второй серии.

У 80% испытуемых (8 чел.) наблюдается соответствие между уровнем сформированности звукопроизношения и уровнем сформированности фонетического слуха. Из них у 20% испытуемых (2 чел.) наблюдается полное соответствие, то есть у 10% испытуемых (1 чел.) наблюдаются низкий уровень; у 10% испытуемых (1 чел.) средний уровни успешности по обеим сериям. У 60% испытуемых (6 чел.) наблюдается приближенное соответствие: у 20% испытуемых (2 чел.) при среднем уровне сформированности звукопроизношения наблюдается уровень сформированности фонетического слуха ниже среднего; у 20% испытуемых (2 чел.) при уровне успешности ниже среднего по первой серии эксперимента наблюдается низкий и средний уровень успешности по второй серии констатирующего эксперимента; у 20% испытуемых (2 чел.) при уровне сформированности звукопроизношения выше среднего и средний наблюдается уровень сформированности фонетического слуха средний и выше среднего.

У 20% испытуемых (2 чел.), несмотря на уровень сформированности звукопроизношения ниже среднего и уровень сформированности фонетического слуха высокий или выше среднего наблюдается диссоциация: нарушение звукопроизношения по типу искажения на фонематический слух никак не повлияли.

На основе качественного анализа нами было выделено 2 группы.

1 группа – дети с сохранным фонетическим слухом. В эту группу вошли 20% испытуемых (2 чел.), у которых нарушение звукопроизношения по типу искажений не повлияли на нарушение фонетического слуха.

2 группа – дети с нарушенным фонетическим слухом. Из 80%

испытуемых (8 чел.), вошедших в эту группу, имеющих горловое искажение на материале звука [Р] у 70% испытуемых (7 чел.) наблюдается тенденция к прямой зависимости между уровнем сформированности звукопроизношения по типу горлового искажения и уровнем сформированности фонетического слуха. Такая же тенденция к прямой зависимости между данными уровнями наблюдается у 10% испытуемых (1 чел.), имеющих межзубное искажение на материале звука [С] (из 20% испытуемых (2 чел.) с межзубным искажением).

К тому же, у всех 100% испытуемых (10 чел.) наблюдались единичные ошибки различения нормированного звука от его искаженного аналога на материале звуков: [Л], [Ш], [Ц]. Данные ошибки были обусловлены несформированностью произвольной регуляции у детей: у 30% испытуемых (3 чел.) наблюдалась вялость, апатичность, а у 70% испытуемых (7 чел.) преобладала повышенная возбудимость, отвлекаемость. У всех испытуемых такие ошибки были проинтерпретированы как единичные ошибки невнимательности, которые исправлялись с организующей или стимулирующей помощью. То есть, другие звуки и другие варианты искажений (кроме [Р] и [С]) в наблюдаемых нами случаях не повлияли на развитие фонематического слуха.

Таким образом, нарушение звукопроизношения по типу искажения является predisposing фактором для нарушения фонетического слуха. Тем не менее, данные выводы должны быть подтверждены на большой выборке испытуемых.

Вывод: 70% испытуемым (7 чел.) необходимо разработать комплекс игр и упражнений, направленные на различение правильного варианта звука [Р] от искаженного горлового. Также подобный комплекс игр и упражнений на различение правильного звука [С] от искаженного межзубного нужно разработать 10% испытуемым (1 чел.)

Глава 2.3. Методические рекомендации по развитию фонетического слуха у детей 5-6 лет с ОНР III уровня

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результата констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что логопедическая работа по развитию фонетического слуха у детей 5-6 лет с ОНР III уровня должна быть построена с учетом ряда принципов: специальных и общедидактических. Они связаны между собой и определяют единство воспитания, развития и коррекции функциональных систем лиц, с речевыми нарушениями.

Специальные принципы логопедического воздействия:

1. **Этиопатогенетический принцип** (учет этиологии механизмов речевого нарушения). У 80% испытуемых (8 чел.) нарушение фонетического слуха связано с нарушением звукопроизношения по типу искажения. Именно на выявление этого механизма фонетического нарушения был направлен наш констатирующий эксперимент.

2. **Принцип развития** (ориентировка на зону ближайшего развития ребенка). При коррекции речевых нарушений принципиально важное значение имеет их анализ с позиции развития. Это позволяет выделить ведущий дефект и связанные с ним вторичные нарушения. Учитывая этот принцип в нашей работе, нами были составлены комплексы игр и упражнений соответственно возрасту обследуемых детей. Также, упражнения направлены не только на закрепление уже имеющегося навыка различения, но и на его развитие в процессе коррекционной работе.

3. **Принцип взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка.** Большую роль в процессе восприятия речи играет аналитико-синтетическая деятельность мозга. Благодаря ей ребенок начинает обобщать признаки одних фонем и отличать их от других. Именно развитие этой деятельности мозга ребенка крайне необходима в контексте нашей работе для успешного формирования навыка сравнения и различения нормированного звука и его искаженного аналога.

4. Принцип деятельностного подхода (учет ведущего вида деятельности). Испытуемые, выбранные для нашего констатирующего эксперимента, были примерно одного возраста (5-6 лет). В данном возрасте ведущая деятельность детей – игровая. Соответственно, разрабатывая методические рекомендации для данных детей, мы также учли данный принцип, подбирая игры по развитию фонетического слуха.

Кроме того, при логопедической работе по развитию фонетического слуха у детей 5-6 лет с ОНР III уровня должны быть учтены **общедидактические принципы логопедического воздействия:**

1. Принцип развивающего обучения;
2. Принцип систематичности и системности;
3. Принцип доступности;
4. Принцип наглядности;
5. Принцип сознательности и активности;
6. Принцип прочности усвоения;
7. Принцип индивидуальности;
8. Принцип дифференцированного подхода.

На основе результатов констатирующего эксперимента нами выделены основные направления логопедической работы по развитию фонетического слуха у детей 5-6 лет с ОНР III уровня:

1 направление – Развитие навыка различения правильно произносимого звука [Р] от его искаженного аналога в чужой речи и в своей;

2 направление – Развитие навыка различения правильно произносимого звука [С] от его искаженного аналога в чужой речи и в своей.

Исходя из вышеперечисленных направлений логопедической работы, нами были составлены комплексы игр и упражнений на различение искаженного варианта произношения от нормированного упражнения:

1. изолированно;
2. в слогах;
3. в словах;

4. в словосочетаниях и предложений;
5. в свободной речи.

Данные комплексы и упражнения при работе над фонетическим слухом универсально подойдут как для работы по первому направлению (работа над звуком [P]), так и по второму (работа над звуком [C]).

Упражнение на различение искаженного звука от нормированного в чужой речи необходимо давать на этапе постановки звука. На этапе автоматизации звука нужно переходить к подобным упражнениям также в собственной речи ребенка.

Оба комплекса упражнений на каждом этапе работы над звуком рекомендуются давать детям несколько раз. Такая работа направлена как на проговаривание, так и на различение данного звука.

При составлении упражнений мы опирались на авторские разработки представленных игр и упражнений.

Приведем примеры упражнений.

1. Различение искаженного и нормированного звука в изолированном произношении:

1) **«Светофорик»** (ребенок поднимает зеленый кружок, когда логопед произносит звук правильно, а красный – когда искажает).

2) **«Повтори правильно»** (повторение ребенком вслед за логопедом только правильно произносимых звуков, на произношение искаженного звука ребенок молчит).

3) **«Голос тигра»** (ребенок подражает правильному рыку тигра (картинка), если тигр рычит не правильно, искаженно, то ребенок молчит (либо исправляет его на правильный)).

4) **«Пирамидка»** (ребенок надевает на палочку зеленые кружки, когда логопед произносит звук правильно, а красные надевает, когда звук искажен). После составления пирамидки ребенок разбирает ее, при этом «исправляет» красные кружки на зеленые, произнося звук правильно.

5) **«Дорожки»** (отработка на основе знания профиля звука). Перед

ребенком лежит большая схема, в центре которой отрабатываемый звук. От центра схемы в разные стороны идет множество дорожек, на концах которых расположены правильные и не правильные профили звука (положение языка при произнесении). Ребенок должен найти все правильные. Затем, ведя пальцем от середины схемы до профиля по дорожке, он должен протяжно произносить правильный звук.

2. Различение искаженного и нормированного звука в слогах:

1) **«Не пропусти слог»** (среди предлагаемых слогов с закрепляемым звуком, логопед произносит цепочки слогов с правильным произношением звука вперемешку с искаженным). Задача ребенка – внимательно слушать, чтобы на правильное произношение логопеда – хлопнуть и повторить, а на искаженное – топнуть и промолчать.

2) **«Резвый мяч»** (на правильно произносимый слог ребенок мяч ловит и возвращает логопеду, повторяя слог наоборот; на искаженное произношение ребенок мяч не ловит, а возвращает, отбивая его об пол).

3) **«Плюс-минус»** (у ребенка лежит на столе расчерченный лист бумаги) Задача ребенка – ставить в клеточку плюс, когда логопед произносит правильно слог, а минус – когда слог с искаженным звуком. Когда лист заполнен, ребенок, проверяя себя на наличие ошибок, сравнивает свою табличку с табличкой логопеда.

4) **«Прищепочки»** (2 разных цвета прищепок надевает на веревочку ребенок – для правильного произнесенного слога и искаженного. Потом он «исправляет» искаженные слоги на правильные).

5) **«Шаг да слог»**. Перед ребенком на полу в рассыпную лежат кружки с прямыми и обратными слогами. Условие: если логопед произносит слог правильно, ребенок шагает на соответствующий кружок с таким же слогом, но если логопед произносит слог с искаженным звуком, ребенок стоит.

3. Различение искаженного и нормированного звука в словах:

1) **«Обведи картинку»** (ребенок обводит картинку с заданным звуком столько раз, сколько логопед произносит ее правильно, а на искаженное

произношение ребенок исправляет логопеда, но не обводит картинку).

2) **«Исправь ошибку»** (ребенок исправляет ошибки в словах, предложенных логопедом – искажение на правильное произношение, предварительно подняв табличку «стоп»).

3) **«Сундучок»**. Перед ребенком в стопочке лежат разные слова с нужным звуком. Задача ребенка – класть в сундучок правильно произносимые слова, а слова с искажениями кладет в специальную «мусорку». После распределения всех картинок ребенок из «мусорки» перекладывает картинки в сундучок, при этом правильно произносятся картинки.

4) **«Улыбнись, не хмурься»**. Ребенок распределяет на две стопки картинку с одним и тем же словом, только в одной стопке на картинке будет присутствовать улыбка, а в другой стопке – изображена печаль. К примеру, улыбающийся и грустный паровозик. При правильном произношении слова логопедом, ребенок кладет улыбающуюся картинку в одну стопку и повторяет слово, а на искажение – кладет печальную картинку в другую стопку, но молчит. После игры ребенок объясняет, что картинка грустная, потому что ее произнесли неправильно, поэтому нужно всегда говорить правильно.

5) **«Послушай себя»**. Логопед записывает голос ребенка на аудио записывающую аппаратуру, на которой ребенок произносит слова с автоматизированным звуком. После чего он слушает запись с собственным голосом и, при необходимости, исправляет ошибки.

4. Различение искаженного и нормированного звука в словосочетаниях и предложениях:

1) **«Эхо»** (Ребенок, закрыв глаза, словно эхо, вслед за логопедом отражает правильно произносимые предложения, а искаженные произношения исправляет, так как эхо всегда говорит только красиво и правильно).

2) **«Бусинки»**. Каждое предложение из слов с автоматизированным звуком, произнесенное правильно – это красная бусина, которую ребенок

нанизывает на нитку. Каждое предложение с искаженным звуком – это синяя бусина, которая также нанизывается на нитку. После упражнения ребенок исправляет искаженные предложения, произнося их правильно.

3) *«Послушай себя»*

4) *«Исправь ошибку»*

5. Различение искаженного и нормированного звука в свободной речи:

В свободной речи ребенка контроль за правильным произношением и различением исправленного звука можно осуществлять как непосредственно напрямую – наблюдая за ним. Также можно записать его голос на звукозаписывающую аппаратуру, чтобы он мог сам себя прослушать, учесть ошибки и исправить их.

Мы полагаем, что представленные комплексы игр и упражнений могут повысить эффективность логопедической работы по развитию фонетического слуха у детей 5-6 лет с ОНР III уровня.

Заключение

У нормально развивающегося ребенка в процессе онтогенеза активно развивается слуховое восприятие речи (речевой слух, состоящий из фонетического и фонематического слуха). В контексте нашей работы под фонетическим слухом следует понимать тонкий, систематизированный слух, осуществляющий контроль непрерывного потока слогов в речи и направленный на различение правильного звучания фонемы от искаженного аналога. А под фонематическим слухом – тонкий систематизированный слух, осуществляющий операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова;

Фонетический и фонематический слух осуществляют не только прием и оценку чужой речи, но и контроль за собственной речью, что крайне важно, в дальнейшем, при обучении грамоте. Способность дифференцировать в собственной речи звуки, являющиеся реализациями разных фонем родного языка (фонетический слух) может быть использовано для характеристики процесса порождения речи. При нарушении речевого фонематического слуха и фонетического слуха у ребенка возникает нарушение звукопроизношения;

С целью выявления особенностей и механизмов нарушения фонетического слуха у детей 5-6 лет с ОНР III уровня был организован констатирующий эксперимент. Данный эксперимент проводился в течение ноября 2014г. на базе «МБДОУ №330 комбинированного вида». Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа, в состав которой вошли 10 детей из старшей группы компенсирующего вида. Их них: 50% испытуемых (5 человек) – девочки и 50% испытуемых (5 человек) – мальчики. Констатирующий эксперимент включал две серии заданий: 1) Обследование звукопроизношения; 2) Обследование фонетического слуха.

При анализе констатирующего эксперимента было выделено две группы детей:

1 группа – дети с сохранным фонетическим слухом, у которых

нарушение звукопроизношения по типу искажений не повлияли на нарушение фонетического слуха (20% испытуемых (2 чел.)).

2 группа – дети с нарушенным фонетическим слухом, у которых наблюдается тенденция к прямой зависимости между уровнем сформированности звукопроизношения по типу искажений и уровнем сформированности фонетического слуха (80% испытуемых (8 чел.)).

Также, анализируя результаты констатирующего эксперимента был сделан вывод о том, что 70% испытуемым (7 чел.) необходимо разработать комплекс игр и упражнений, направленные на различение правильного варианта звука [P] от искаженного горлового. Также подобный комплекс игр и упражнений на различение правильного звука [C] от искаженного межзубного нужно разработать 10% испытуемым (1 чел.)

В рамках 3 задачи нами выделены основные направления логопедической работы по развитию фонетического слуха у детей 5-6 лет с ОНР III уровня:

1 направление – Развитие навыка различение правильно произносимого звука [P] от его искаженного аналога в чужой речи и в своей;

2 направление – Развитие навыка различение правильно произносимого звука [C] от его искаженного аналога в чужой речи и в своей.

Таким образом, цель и задачи реализованы, гипотеза доказана.

Список литературы

1. Александрова Т.В. Живые звуки, или Фонетика для дошкольников: Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей. - СПб.: Детство-пресс, 2005. - 48 с.: ил.
2. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей. - М. : АСТ, 2006.
3. Белоус Е.Н. Особенности фонематического восприятия речи и их отражение на письме: автореферат диссертации кандидата психологических наук:19.00.01. М.: 2011.
4. Бельтюков В.И. Об усвоении детьми звуков речи. - М.: Просвещение, 1964. – 91с.
5. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с тяжелыми нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики : учебно- метод. пособ. / Г.А. Волкова. - СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. - 144 с.
6. Волковская Т.Н. Психолого-педагогическое изучение детей дошкольного возраста. / Т.Н. Волковская //Психолого-педагогическая диагностика: учебное пособие для вузов. под. ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. - М. : Академия, 2003. – 320 с.
7. Вьюгина, Н.А. Дифференциальная диагностика общего недоразвития речи / Н. А. Вьюгина // Логопед : науч.-метод. журн. - 2013. - N 2. - С. 102-107.
8. Гаязова, Г.А. Особенности сенсорного развития дошкольников с ОНР / Г. А. Гаязова, Р. М. Султанова, И. Ш. Шавалиева // Логопед : науч.-метод. журн. - 2014. - N 2. - С. 96-52.
9. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. - СПб.: Изд. РГПУ, 2008.
10. Головниц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М., «Владос», 2001.

11. Горбенко Е.Л. Формирование фонематического слуха у дошкольников, имеющих речевые нарушения / Е. Л. Горбенко // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. — СПб.: Реноме, 2012. — С. 262-264.
12. Горчакова А.М. Формирование фонематических процессов у детей с нарушениями речи // Современные тенденции специальной педагогики и психологии: Научные труды Всероссийской научно-практической конференции «Современные тенденции специальной педагогики и психологии» - Самара, СГПУ, 2003 - 70-83 с.
13. Григорьева И.А. Автоматизация звуков: традиционные и инновационные технологии / И. А. Григорьева, Н. П. Задумова // Логопед : науч.-метод. журн. - 2012. - N 9. - С. 20-26.
14. Григорьева Л.В. Педагогическая поддержка формирования речевой готовности детей к обучению в школе: диссертация...кандидата педагогических наук: 13.00.03. Тверь, 2013.
15. Егорова И.В. Комплексная коррекция речевых и неречевых нарушений у дошкольников с общим недоразвитием речи на основе использования средств музыкального воспитания: Диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.03 СПб.: 2005.
16. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: «Просвещение», 1990. – 239 с.
17. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2013. – 279с.:ил.
18. Кабаченко Е.И. Дидактический синквейн как средство оптимизации работы по развитию речи детей / Е. И. Кабаченко, Н. А. Кабаченко // Логопед : науч.-метод. журн. - 2012. - N 8. - С. 31-36.
19. Кириллова Ю.А. Примерная программа физического образования и воспитания детей логопедических групп с общим недоразвитием речи с

- 3 до 7 лет: методический комплект программы Н.В. Нищевой / Ю. А. Кириллова. - СПб.: Детство-пресс, 2013. - 128 с.
20. Ковшиков В.А. Исправление нарушений различения звуков. Методы и дидактические материалы / В.А. Ковшиков. – М.: Спб., 1995. – 71 с.
21. Краузе Е.Н. Логопедия.- СПб.: Учитель и ученик, Корона принт, 2003.
22. Левина Р. Е. Характеристика общего недоразвития речи у детей : из книги "Основы теории и практики логопедии" / Р. Е. Левина // Логопедия сегодня : науч.-метод. журн. - 2009. - N 1. - С. 6-19.
23. Леханова О.Л. Использование невербальных средств общения в коррекционно-логопедической работе с дошкольниками с ОНР: диссертация ... кандидата педагогических наук:13.00.03. М., 2008г.
24. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
25. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л.С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2007. – 703 с. : ил.
26. Лопатина Л.В. Система дифференцированной коррекции фонетико-фонематических нарушений у дошкольников со стертой дизартрией: диссертация доктора педагогических наук: 13.00.03. СПб.: 2005.
27. Лукина Н.А., Никкинен И.И. Научи меня слышать.- СПб.: «Паритет», 2003.
28. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. М., 1992. – 95 с.
29. Панова Л.С. Образовательные технологии и методики в логопедической работе / Л. С. Панова // Логопед : науч.-метод. журн. - 2013. - N 3. - С. 80-91.

30. Питерси М., Трилор Р.. Маленькие ступеньки: программа ранней педагогической помощи детям с отклонениями в развитии. Книга 6: Восприятие речи. / – М.: Ассоциация Даун Синдром, 2001. – 112 с.
31. Полушкина Н.Н. Диагностический справочник логопеда / Н. Н. Полушкина. - М.: АСТ-Астрель, 2010. - 607 с.
32. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: учеб.-метод. пособие / ред. : Т. В. Волосовец. - М. : Сфера, 2007. - 224 с.
33. Пятница Т.В. Логопедия в таблицах, схемах, цифрах / Т.В. Пятница. – Изд. 6-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 173с.:ил.
34. Рау Ф.Ф., Нейман Л.В., Бельтюков В.И. Использование и развитие слухового восприятия у глухонемых и тугоухих учащихся. М., «Просвещение», 1961.
35. Селивёрстов В.И. Речевые игры с детьми.- М.: ВЛАДОС, 1994 - 344 с.
36. Семенович, А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста: учебное пособие / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2005. – 319 с.
37. Спирова Л.Ф., Ястребова А.В. Нарушения речи у детей // Хрестоматия по логопедии, т. 1,- М.: ГИЦ ВЛАДОС, 1997г.- 96-102 с.
38. Степанова О.А. Справочник учителя-логопеда ДОУ / О. А. Степанова. - М.: Сфера, 2009. - 224 с.
39. Тарасов Д. И., Наседкин А. Н., Лебедев В. П., Токарев О. П. Тугоухость у детей.— М.: Медицина, 1984, 239 с.: ил.
40. Ткаченко Т.А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа. - СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2000.
41. Ткаченко Т.А. Логопедическая энциклопедия / Т. А. Ткаченко. - М.: Мир книги, 2008. - 248 с.: цв.ил.
42. Ухина Н.А. Коррекционно-логопедическая работа по развитию слухового восприятия детей младшего дошкольного возраста с общим

недоразвитием речи: диссертация кандидата педагогических наук:13.00.03. М.: 2009.

43. Федосова О.Ю. Коррекция звукопроизношения у дошкольников с легкой степенью дизартрии с учетом фонетического контекста: диссертация ... кандидата педагогических наук:13.00.03. М., 2005г.
44. Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989.—223 с.: ил.
45. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2007. – 224 с.
46. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В.. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. М., 1991
47. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильной речи: Учебное пособие для учащихся педагогических училищ. — М.: Просвещение, 1989. — 239 с.: ил.
48. Хватцев М.Е. Логопедия. В 2 книгах: кн. для препод. и студ. пед. ВУЗов. Кн. 1 / М. Е. Хватцев ; ред.: Р. И. Лалаева, С. Н. Шаховская. - М.: Владос, 2010. - 272 с.: ил.
49. Шашкина Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособ. / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. - М.: Академия, 2003. – 240 с.
50. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н.Х. Швачкин // Возрастная психоллингвистика: хрестоматия. – М.: Лабиринт, 2004. – 330 с.
51. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. – М.: 1969.

52. Яценко Е. П. Мониторинг речевого развития / Е. П. Яценко, Н. П. Пьнова, Е. В. Красноруцкая // Логопед : науч.-метод. журн. - 2013. - N 9. - С. 32-40.