

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования  
**«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. АСТАФЬЕВА»**  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)  
Институт социально гуманитарных технологий  
Кафедра коррекционной педагогики

АЛЕКСЕЕНКО ГАЛИНА ВЛАДИМИРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У  
ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ (ФФН)

направление подготовки 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование  
направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. зав. кафедрой коррекционной педагогики  
кандидат педагогических наук, доцент

\_\_\_\_\_ О.Л. Беляева

Дата, подпись 14.06.2017г.

Руководитель: кандидат педагогических наук,  
Ст. преподаватель Проглядова Г.А.

Дата защиты « \_\_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2017г

Обучающийся Алексеенко Г.В.

« 14 » \_\_\_\_\_ 2017г

Оценка \_\_\_\_\_  
(прописью)

Красноярск

2017

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА II ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ.....7	
1.1 Основные компоненты фонематической стороны речи и их развитие в онтогенезе .....	7
1.2 Характеристика фонетико-фонематического недоразвития у дошкольников .....	18
1.3 Обзор методик, направленных на коррекцию фонетико-фонематического недоразвития у дошкольников.....	27
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ..... 38	
2.1 Организация и методика проведения экспериментального исследования	38
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента .....	43
2.3 Методические рекомендации, направленные на коррекцию фонематических функций у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием .....	50
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	64
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	69
ПРИЛОЖЕНИЕ А .....	75
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	76

## ВВЕДЕНИЕ

Настоящая выпускная квалификационная работа посвящена проблеме логопедической работы по развитию фонематических функций у детей 6-7 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием (ФФН).

**Актуальность исследования.** На современном этапе развития логопедии остро стоит вопрос о резком росте речевых нарушений у детей дошкольного и младшего школьного возраста. Среди всех речевых дефектов фонетико-фонематическое недоразвитие является наиболее распространённым. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи часто связано с неспособностью детей дифференцировать на слух фонемы родного языка. Отсутствие полноценного восприятия фонем делает невозможным их правильное произношение, что в свою очередь не даёт возможности детям овладевать в нужной степени словарным запасом и грамматическим строем и тормозит развитие связной речи в целом. Следовательно, устранение дефектов речи невозможно без специальной коррекции фонематического восприятия.

Без умения чётко дифференцировать на слух фонемы родного языка невозможно овладевать навыками звукового анализа и синтеза, усваивать грамоту. В школьном возрасте возникающие трудности овладения звуковым анализом и синтезом слов часто приводят к дисграфии.

Вопросами фонетико-фонематического недоразвития речи (ФФНР) у до школьников занимались многие авторы (Г.А. Каше, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, Л.В. Мелехова, Р. И. Мартынова, В.Л. Сорфинская, О.В. Правдина, Л.Г. Парамонова, Ф.Ф. Рау, Е.Ф. Рау, Э.Я. Сизова, Е.Ф. Собонович, О.А. Токарева, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, Ю.А. Флоренская, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина, Н.Х. Швачкин).

В исследованиях вышеуказанных авторов указывалось на связь между недостатками звукопроизношения и нарушениями фонематических процессов, т.е. фонематического анализа, синтеза и представлений.

**Проблема исследования.** Вопросам развития фонетико-фонематического восприятия уделено достаточно внимания исследователей в рамках дошкольной логопедии: создана широкая сеть речевых групп, охватывающих большую часть детей с ФФНР. Однако, несмотря на это, большое количество детей приходят в школу с нарушениями восприятия звуков, звукопроизношения и несформировавшимися процессами языкового анализа и синтеза, что сказывается на успешности освоения школьных программ.

Таким образом, развитие фонетико-фонематического восприятия остается актуальной и достаточно востребованной проблемой.

**Объект исследования** – фонематические функции.

**Предмет исследования**-особенности сформированности фонематических функций у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

**Гипотеза**, выдвигаемая в данном исследовании, звучит следующим образом:

1. Под фонематическими функциями мы понимаем смыслоразличительные признаки фонем, которые обладают рядом функций: конструктивными, различительными, опознавательными и ограничительными.

2. Мы предполагаем, что у детей 6-7 лет с ФФН будет наблюдаться недоразвитие фонематических функций, которые выражаются не в сформированности дистиктивной (различительной); перцептивной (функция восприятия); делимитативной (ограничительной, т.е. способность отделять начало и конец слов, выделять последовательность звуков)

3. Уровень сформированности выделенных функций поможет нам составить методические рекомендации, направленные на развитие фонетико-фонематического восприятия у детей 6-7 летнего возраста с ФФНР.

**Цель** исследования - провести экспериментальное изучение фонематических функций у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой предстояло решить следующие **задачи исследования**:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблемам нарушений фонематических функций у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием;
2. Провести экспериментальное изучение фонематических функций у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием;
3. Разработать методические рекомендации по коррекции фонематических функций у дошкольников с фонетико-фонематическим.

**Методы исследования** определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись следующие методы:

- теоретические – анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические – анализ медицинской документации с целью отбора для участия в эксперименте дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием; анализ педагогической документации и практики коррекционной работы по преодолению трудностей освоения фонематических функций; педагогический эксперимент;
- экспериментальные – констатирующий и формирующий эксперименты.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что его результаты позволяют подтвердить имеющиеся теоретические представления

об особенностях развития фонематических функций у детей 6-7 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием

**Практическая значимость** заключается в том, что предложенные нами разработки по логопедической работе, направленной на развитие фонематических функций у детей 6-7 лет смогут быть применены в работе логопедов с детьми дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.

### **Организация исследования**

Исследование проводилось в три этапа.

*Первый этап* (сентябрь 2016 – октябрь 2016 г.) - изучение и анализ литературы по проблеме исследования; формулирование и уточнение цели, гипотезы, задач, подбор методики констатирующего эксперимента.

*Второй этап* (ноябрь 2016 г.) – проведение и анализ результатов констатирующего эксперимента.

*Третий этап* (декабрь 2016 – апрель 2017 г.) – составление методических рекомендаций. Оформление работы.

**Базой для исследования** явилась подготовительная группа МДОУ №44 г. Красноярска. Всего в исследовании приняло участие 22 ребенка.

**Структура и объем выпускной квалификационной работы.** Работа состоит из введения, двух глав, методических рекомендаций, заключения, библиографического списка, приложений, включает в себя 12 рисунков, 2 таблицы и 2 приложения.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

## 1.1 Основные компоненты фонематической стороны речи и их развитие в онтогенезе

Как отмечает Г.Р. Шашкина [56, С.14], под фонетической стороной речи понимают произнесение звуков как результат согласованной работы всех отделов речедвигательного аппарата.

Периферическим отделом речедвигательного анализатора является речевой аппарат, куда входят:

- дыхательный аппарат, обеспечивающий энергетическую основу речи (диафрагма, легкие, бронхи, трахея, гортань);
- голосообразовательный аппарат, обеспечивающий образование звука (гортань с голосовыми складками);
- артикуляционный аппарат, преобразующий звук, возникающий в гортани, в разнообразные речевые звуки (ротовая и носовая полости).

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

Фонематическая сторона речи обеспечивается работой речеслухового анализатора. Периферический отдел его располагается в кортиевоом органе и осуществляет прием слуховой информации, в том числе и речевых звуков.

В книге «Воспитание у детей правильного произношения» М. Ф. Фомичева [54] 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» [54, С.112].

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

Речь ребенка формируется под влиянием речи взрослых и в огромной степени зависит от достаточной речевой практики, нормального речевого окружения и от воспитания и обучения, которые начинаются с первых дней его жизни.

Речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза параллельно с физическим и умственным развитием ребенка и служит показателем его общего развития. Онтогенез определяется как индивидуальное развитие организма от его зарождения до конца жизни.

Усвоение ребенком родного языка происходит со строгой закономерностью и характеризуется рядом черт, общих для всех детей. Для того чтобы понять патологию речи, необходимо четко представлять весь путь последовательного речевого развития детей в норме, знать закономерности этого процесса и условия, от которых зависит его успешное протекание. Знание законов развития речи детей необходимо для правильной диагностики нарушений речи и выбора соответствующей коррекционно-воспитательной работы по преодолению данной речевой патологии.

Исследователи выделяют разное количество этапов в становлении речи детей, по-разному их называют, указывают различные возрастные границы каждого. Например, А.Н. Гвоздев [7] прослеживает последовательность появления в речи ребенка различных частей речи, словосочетаний, разных видов предложений и на этой основе выделяет ряд периодов.



Г.Л. Розенгард-Пупко [41] выделяет в речевом развитии ребенка всего два этапа: подготовительный (до 2 лет) и этап самостоятельного оформления речи.

А.А. Леонтьев [25] в своей психолингвистической концепции «речевого онтогенеза» опирается на методологические подходы выдающихся лингвистов и психологов XIX-XX столетия – В. Гумбольда, Р.О. Якобсона, Л.С. Выготского, В.В. Виноградова, А.Н. Гвоздева и др.

Процесс формирования речи, и соответственно усвоения системы родного языка, в онтогенезе в концепции «речевого онтогенеза» А.А. Леонтьева подразделяется на ряд последовательных периодов:

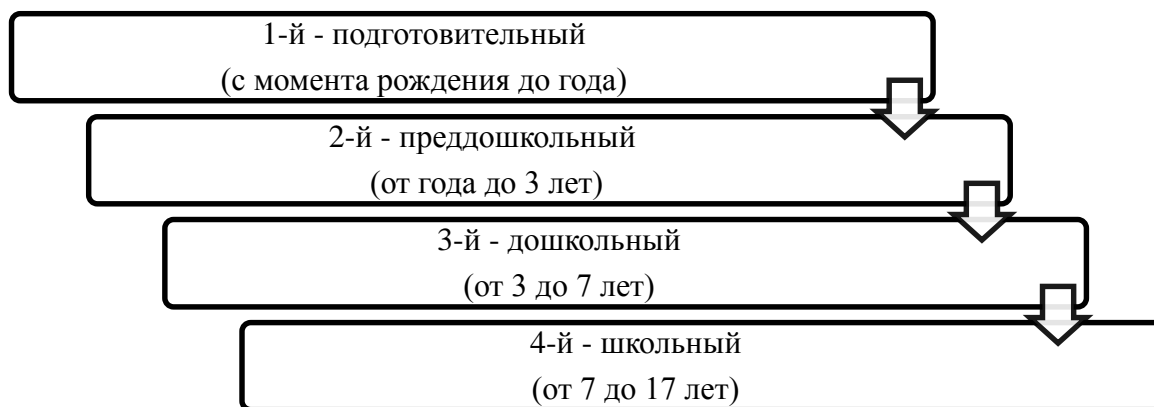


Рисунок 1 - Процесс формирования речи в онтогенезе в концепции «речевого онтогенеза» А.А. Леонтьева [25]

Первый этап формирования речи охватывает первые три года жизни ребенка. Развитие детской речи до трех лет в свою очередь, в соответствии с принятым в психологии традиционным подходом, подразделяется на три основных этапа:

- 1) доречевой этап, в котором выделяются периоды гуления и лепета – первый год жизни;
- 2) этап первичного освоения языка (догматический) – второй год жизни;
- 3) этап усвоения грамматики – третий год жизни.

А.А. Леонтьев [25] указывает, что временные рамки этих этапов крайне вариативны, кроме того, в развитии детской речи имеет место акселерация – сдвиг возрастных характеристик на более ранние возрастные этапы онтогенеза.

Язык представляет собой систему специальных знаков и правил их сочетания. Помимо внутреннего содержания знаки языка имеют и внешнюю форму – звуковую и письменную. Ребенок начинает освоение языка с овладения звуковой формы выражения языкового знака.

Закономерности формирования фонетической стороны речи в онтогенезе являлись предметом исследования многих авторов: Р.М.Боскис, А.Н.Гвоздева, Г.А.Каше, Ф.А.Рау, Е.М.Верещагина, Д.Слобина и других. Данные этих исследователей обобщены и проанализированы в работах отечественных психолингвистов: А.А.Леонтьева, А.М.Шахнаровича, В.М.Белянина и других. Укажем на некоторые из этих закономерностей.

Как отмечает В.П. Глухов, «освоение артикуляции звуков речи – сложная задача, и хотя ребенок начинает «упражняться» в произнесении звуков уже с полутора-двухмесячного возраста, для овладения речепроизносительными навыками ему требуется три-четыре года. У всех нормально развивающихся детей существует определенная последовательность в освоении звуковой формы языка и в развитии предречевых реакций: гуление, «свирель», лепет и его «усложненный вариант» - модулированный лепет» [8, С.255].

С точки зрения В.П. Глухова, «для ребенка первого года жизни «речевой тренинг» в произнесении звуков – это своего рода игра, произвольное действие, которое доставляет ребенку удовольствие. Ребенок упорно, на протяжении многих минут, может повторять один и тот же звук и таким образом упражняться в его артикуляции» [8, С.255].

Период гуления,- пишет В.П. Глухов, - отмечается у всех детей. Уже в 1,5 месяца, а затем – в 2-3 месяца ребенок проявляет голосовые реакции в

воспроизведении некоторых звуков. Именно они позднее становятся основой для членораздельной речи. По своим фонетическим характеристикам, гуление у детей всех народов мира одинаково.

В четыре месяца звуковые сочетания усложняются, ребенок начинает как бы играть со своим артикуляционным аппаратом, несколько раз повторяет один и тот же звук, получая при этом удовольствие. Гулит ребенок тогда, когда он сухой, выспавшийся, накормлен и здоров. Если рядом находится кто-то из родных и начинает «разговаривать» с малышом, тот с удовольствием слушает эти звуки и как бы «подхватывает» их. На фоне такого положительного эмоционального контакта ребенок начинает подражать взрослым, пытается разнообразить голос выразительной интонацией. Уже к шести месяцам звуки, произносимые детьми, начинают напоминать звуки их родного языка [8, С.255-256].

В период гуления (модулированное голосом произнесение отдельных звуков, по своим характеристикам соответствующих гласным), по мнению В.П. Глухова, звуковая сторона детской речи лишена четырех важнейших особенностей, присущих речевым звукам [8, С.257]:

- а) коррелированности;
- б) «фиксированной» локализации («стабильной» артикуляции);
- в) константности артикуляционных позиций (большой и случайный «разброс» артикуляций);
- г) релевантности (соответствия этих артикуляций фонетическим нормам родного языка)

В.А. Ковшиков и В.П. Глухов замечают, что «только в период лепета, который выражается в произнесении сочетаний и звуков, соответствующих слогу, и продуцировании различных по объему и структуре слоговых рядов, эти нормативные особенности звукопроизношения постепенно начинают проявляться. В этот период складываются «синтагматическая организация» речи: формируется «структурация» слога (появление «протосогласного» и

«протогласного»), отмечается разделение потока речи на слоговые кванты, что свидетельствует о формировании у ребенка физиологического механизма слогаобразования.

Через 2-3 месяца речевые проявления ребенка получают новое «качество». Появляется своеобразный эквивалент слова, а именно – замкнутая последовательность слогов, объединенная акцентуацией, мелодикой и единством уклада артикуляционных органов. Эта структурно организованная звуковая продукция (так называемые псевдослова), как правило, «хореична»: «слова» имеют ударение на первом «слоге», независимо от особенностей родного языка ребенка. Псевдослова не имеют еще предметной отнесенности и служат исключительно для выражения той или иной «витальной» потребности или еще не полностью осознанного «оценочного» отношения к внешнему миру» [9, С.128].

Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И.А.Зими́на отмечают, что «к 6 месяцам в лепете ребенка появляются четкие звуки, но они еще недостаточно устойчивы и произносятся в коротких звукосочетаниях. Среди гласных ясно звучит звук а, среди согласных – п, б, м, к, т. В это время ребенок хорошо понимает интонацию взрослого и реагирует на тон голоса.

В 8,5-9 месяцев лепет имеет уже модулированный характер с разнообразными интонациями. Но не у всех детей этот процесс однозначен: при снижении слуховой функции гуление «затухает», и это нередко является диагностическим симптомом.

В возрасте 9-10 месяцев происходит качественный скачок в речевом развитии ребенка. Появляются первые «нормативные», предметно отнесенные слова, соответствующие лексической системе данного языка. Круг артикуляций в течение двух-трех месяцев, равно как нет отнесения звуков к новым предметам или явлениям: при этом тождество употребления псевдослова («протослова») обеспечивается не только и не столько тождеством артикуляции, сколько тождеством звукового облика слова

целого слова. В возрасте 10-12 месяцев ребенок все существительные употребляет в именительном падеже в единственном числе. Попытки связать два слова во фразу появляются позднее, примерно в полтора года.

К году ребенок хорошо произносит простые по артикуляции звуки: гласные – а, у, и и согласные – п, б, м, н, т, д, к, г [56, С.14].

С точки зрения А.И. Максимовой [31, С.18], развитие и становление произношения у всех детей происходит в разные сроки. Одни дети произносят большее число звуков и более отчетливо, а другие – меньшее и менее четко. Качество произношения зависит от состояния и подвижности органов артикуляционного аппарата, который еще только начинает активно функционировать.

«Приостановка» фонетического развития в этот период «речевого онтогенеза» связана со значительным увеличением активного словаря и, что особенно важно, с появлением первых настоящих обобщений. В речи ребенка появляется языковой знак. Слово начинает выступать как структурная единица языка и речи.

Усвоение ребенком последовательности звуков в слове есть результата выработки системы условных связей. Ребенок подражательным путем заимствует определенные звуко сочетания (варианты звукопроизнесения) из речи окружающих людей. При этом, осваивая язык как целостную систему знаков, ребенок осваивает звуки сразу как фонемы.

По данным ряда исследований, фонематический слух формируется в очень раннем возрасте. Сначала ребенок учится отделять звуки окружающего мира (скрип двери, шум дождя, мяуканье кошки и тому подобное) от звуков обращенной к нему речи. Ребенок активно ищет звуковое обозначение элементов окружающего мира, улавливая их из уст взрослых. Однако он использует заимствованные у взрослых фонетические средства языка по-своему, создавая собственную промежуточную языковую систему. Впоследствии звонкость, определяемая звучностью голоса, становится

контрастным дифференциальным признаком речевого звука, что позволит ребенку удвоить свой запас классов согласных. Ребенок не в состоянии заимствовать такое правило у взрослых. Причина не в том, что он не умеет произносить звук, а в том, что он считает, что этот звук может стоять только в начале слова. Позже данная система «правил» корректируется, и ребенок «доводит» ее до системы языка взрослого [32, С.12].

Сначала ребенок овладевает внешней звуковой структурой знака, которая впоследствии, в процессе оперирования знаками, приводит ребенка к правильному функциональному его употреблению. Говорить о сформированности артикуляционного аппарата можно лишь при достижении ребенком пяти-шести лет.

В период первоначального усвоения языка расширяется объем лепетных и полнозначных слов в активном словаре ребенка. Данный этап характеризуется повышенным вниманием ребенка к речи окружающих, заметно возрастает его речевая активность. Употребляемые ребенком слова часто многозначны, семантически полифоничны.

Педагогические наблюдения показывают, что дети не сразу овладевают правильным воспроизведением знаков языка: одни явления языка усваиваются раньше, другие позже. Чем проще по звучанию и структуре слово, тем легче оно запоминается ребенком. В этот период особенно важную роль играет совокупность следующих факторов:

- а) имитация (воспроизведение) речи окружающих;
- б) сформированность сложной системы психофизиологических механизмов, обеспечивающих осуществление речи;
- в) условия, в которых воспитывается ребенок: психологическая обстановка в семье, отношение к ребенку, речевое окружение, наличие общения со взрослыми).

Анализируя количественные показатели роста лексического запаса детей в этот период, можно привести следующие данные педагогических

наблюдений и психолого-педагогических исследований (Таблица 1) [12, С.28].

Таблица 1 - Количественные показатели роста лексического запаса у детей от 1,5 до 3 лет [12]

Возраст	Объем словарного запаса
1,5 года	30-50 слов
2 года	80-100 слов
3 года	300-400 слов

В дошкольный период речевого развития у детей появляются разнообразные фонетические нарушения: многие звуки родного языка они пропускают, переставляют, заменяют более простыми по артикуляции. Эти недостатки речи, определяемые понятием «физиологическая дислалия», объясняются возрастным несовершенством артикуляционного аппарата, а также недостаточным уровнем развития фонематического восприятия. Вместе с тем, характерным для этого периода является достаточно уверенное воспроизведение детьми интонационно-ритмических, мелодических контуров слов.

Н.С. Жукова отмечает, что «качественный скачок в развитии речи ребенка происходит с момента появления у него возможности правильно строить несложные предложения и изменять слова по падежам, числам, лицам и временам. К концу дошкольного периода дети общаются между собой и окружающими, используя структуру простого распространенного предложения, употребляя при этом наиболее простые грамматические категории речи» [15, С.45].

В данном исследовании нас будет интересовать речевое развитие ребенка дошкольного возраста, поэтому следует подробнее рассмотреть третий этап речевого развития по А.А. Леонтьеву.

Дошкольный этап «речевого онтогенеза» характеризуется наиболее интенсивным речевым развитием детей. Нередко наблюдается качественный

скачок в расширении словарного запаса. Ребенок начинает активно пользоваться всеми частями речи; в структуре, складывающейся в этот период языковой способности постепенно формируются навыки словообразования.

Процесс усвоения языка протекает столь динамично, что после трех лет дети с хорошим уровнем речевого развития свободно общаются не только при помощи грамматически правильно построенных простых предложений, но и некоторых видов сложных предложений; речевые высказывания уже строятся с использованием союзов и союзных слов.

Звуки русского языка появляются в речи ребенка в следующей последовательности: взрывные, щелевые, аффрикаты. Позднее всего дети обычно начинают произносить дрожащий [р]. Формирующиеся нормативные речевые звуки по началу крайне неустойчивы, легко искажаются при возбуждении или утомлении ребенка.

В это время активный словарь детей достигает трех – четырех тысяч слов, вырабатывается более дифференцированное употребление слов в соответствии с их значениями, навыки словоизменения и словообразования.

Артикуляторная программа в онтогенезе формируется таким образом, что безударные слоги в процессе устной речи подвергаются компрессии, т.е. длительность произнесения безударных гласных значительно редуцируется. Ритмической структурой слова ребенок овладевает постепенно. В дошкольном возрасте ребенок плохо управляет своим голосом, с трудом меняет его громкость, высоту. Только к концу четвертого года жизни появляется шепотная речь.

В дошкольный период наблюдается достаточно активное становление фонетической стороны речи, дети овладевают умением воспроизводить слова различной слоговой структуры и звуконаполняемости. Если при этом наблюдаются ошибки, то они встречаются, как правило, в наиболее трудных для воспроизведения, малоупотребительных или незнакомых детям словах.



При этом достаточно 1-2 раза поправить ребенка, дать образец правильного произношения и организовать небольшую «речевую практику» в нормативном произнесении слова, как ребенок достаточно быстро введет это новое слово в свою самостоятельную речь.

Развивающийся навык речеслухового восприятия помогает контролировать собственное произношение и слышать ошибки в речи окружающих. В этот период у детей формируется «чувство языка» (интуитивное чувство языковой нормы употребления знака), что обеспечивает правильное употребление в самостоятельных высказываниях всех грамматических категорий и форм слов. Как отмечает Т.Б. Филичева, «...если в этом возрасте ребенок допускает стойкий аграмматизм, сокращения и перестановки слогов и звуков, уподобления слогов, их замены и пропуск – это является важным и убедительным симптомом, свидетельствующим о выраженном недоразвитии речевой функции. Такие дети нуждаются в систематических логопедических занятиях до поступления их в школу» [51, С.77].

У дошкольников значительно улучшается фонематическое восприятие: сначала ребенок начинает дифференцировать гласные и согласные звуки, далее – мягкие и твердые согласные и, наконец, - сонорные, шипящие и свистящие звуки. Достаточный уровень развития фонематического слуха позволяет детям овладеть навыками звукового анализа и синтеза, что является необходимым условием усвоения грамоты в период школьного обучения.

К концу дошкольного периода развития речи дети в норме овладевают развернутой фразовой речью, фонетически, лексически и грамматически правильно оформленной. Отступления от орфоэпических норм устной речи (отдельные фонетические и «грамматические» ошибки) не имеют стойкого фиксированного характера и при соответствующей коррекционно-педагогической работе достаточно быстро устраняются.

Таким образом, к моменту поступления в школу у ребенка сформировано звукопроизношение, хорошо развиты все стороны речи, что дает ему возможность успешно овладевать программным материалом в школе.

## 1.2 Характеристика фонетико-фонематического недоразвития у дошкольников

Чтобы определить, сколько разных звуковых единиц используется в языке, необходимо решить две задачи: 1) разделить поток речи на отдельные звуки – минимальные звуковые отрезки; 2) определить, какие звуки нужно рассматривать как одинаковые, а какие различать.



Рисунок 2 - Фонематические функции [32]

Ключевым понятием функциональной фонетики, или фонологии является понятие фонемы. Термином фонема в языкознании обозначается кратчайшая линейная единица звукового строя языка. С точки зрения языкознания функциональный аспект фонемы является наиболее существенным. Фонема исполняет следующие ключевые функции, которые характеризуются наличием тесной связи друг с другом (Рисунок 2) [32].

К фонематическим процессам относятся: фонематическое восприятие, фонематический анализ, фонематический синтез, фонематические представления (Таблица 2).

Таблица 2 - Фонематические процессы [39]

Понятие	Определение
Фонематическое восприятие	Способность воспринимать и различать звуки речи (фонемы)
Фонематический (звуковой) анализ	Операция мысленного расчленения на составные элементы (фонемы) различных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов, слов
Фонематический (звуковой) синтез	Операция мысленного составления (объединения) элементов (фонем) в различные звукокомплексы
Фонематические представления	Способность придумывать слова с заданным звуком (в начале, в конце, в середине)

В таблице 3 представлены функции фонем и определен вид недоразвития, свидетельствующий о слабом развитии функции фонемы.

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

Дети с ФФНР - это дети с ринолалией, дизартрией, дислалией акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы.

Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Р. М. Боскис, Г. А. Каше отводят большую роль формированию фонематического восприятия, т. е. способности воспринимать и различать звуки речи (фонемы).

Таблица 3 - Вид недоразвития, в зависимости от функции фонемы

Функция фонемы	Значение функции	Вид недоразвития, свидетельствующий о слабом развитии функции фонемы
Конститутивная, или тектоническая	фонемы выступают как строительный материал, из которого создается звуковая оболочка языковых единиц, наделенных значением (морфем, слов и их форм, иных вышестоящих единиц языка)	Фонетический слух
Различительная, или дистинктивная	обеспечение различения отдельных морфем. Фонемы могут выступать как в словоразличительной функции, напр. кора - нора, или в форморазличительной, напр. рука - руке	фонетическое восприятие
Перцептивная (опознавательная, т. е. функция восприятия)	доведение звуков речи до восприятия: дает возможность воспринимать и опознавать органом слуха звуки речи и их сочетания, способствуя отождествлению одних и тех же слов и морфем	фонетическое недоразвитие
Делимитативная (ограничительная)	обозначение границы между двумя последовательными единицами (морфемами)	Фонематический слух

По данным Т.А. Ткаченко, развитие фонематического восприятия положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи и слоговой структуры слов [45, С.16-21].

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

Без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно становление его высшей ступени - звукового анализа. Звуковой анализ - это операция мысленного деления на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов [35, С.128].

Р. Е. Левина писала, что «узловым образованием, ключевым моментом в коррекции речевого недоразвития является фонематическое восприятие и звуковой анализ» [24, С.200].

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

Р. М.Боскис, Р.Е.Левина, Н. Х. Швачкин, Л.Ф. Чистович, А.Р.Лурия считают, что при нарушении артикуляции слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие.

Фонематический слух – это тонкий, систематизированный слух, позволяющий различать и узнавать фонемы родного языка. Являясь частью физиологического слуха, фонематический слух направлен на соотнесение и сопоставление слышимых звуков с их эталонами. Он формируется у детей в процессе речевого развития в первую очередь. Фонематический слух осуществляет не только функцию приема и оценки чужой речи, но и контроль собственной речи. Именно он является стимулом формирования нормированного произношения.

Фонематическое восприятие – это способность различать фонемы и определять звуковой состав слова. При восприятии речи ребенок сталкивается с многообразием звучаний фонем в её потоке. Он слышит множество вариантов звуков, которые, сливаясь в слоги, образуют непрерывные акустические компоненты. Ему нужно выбрать из них фонему, опознать её по тем различительным признакам, по которым одна (как единица языка) противопоставлена другой. Произносительная система очень сложно организована. При овладении ею каждый ребенок проходит длительный путь, встречается с затруднениями, которые постепенно преодолеваются, но у некоторых детей эти затруднения остаются [2, С.115].

Низкий уровень развития фонематического слуха и фонематического восприятия связан с невозможностью ребенка чувствовать те или иные

фонематические функции. На рисунке 3 представлены проявления низкого уровня развития фонематического слуха и фонематического восприятия.

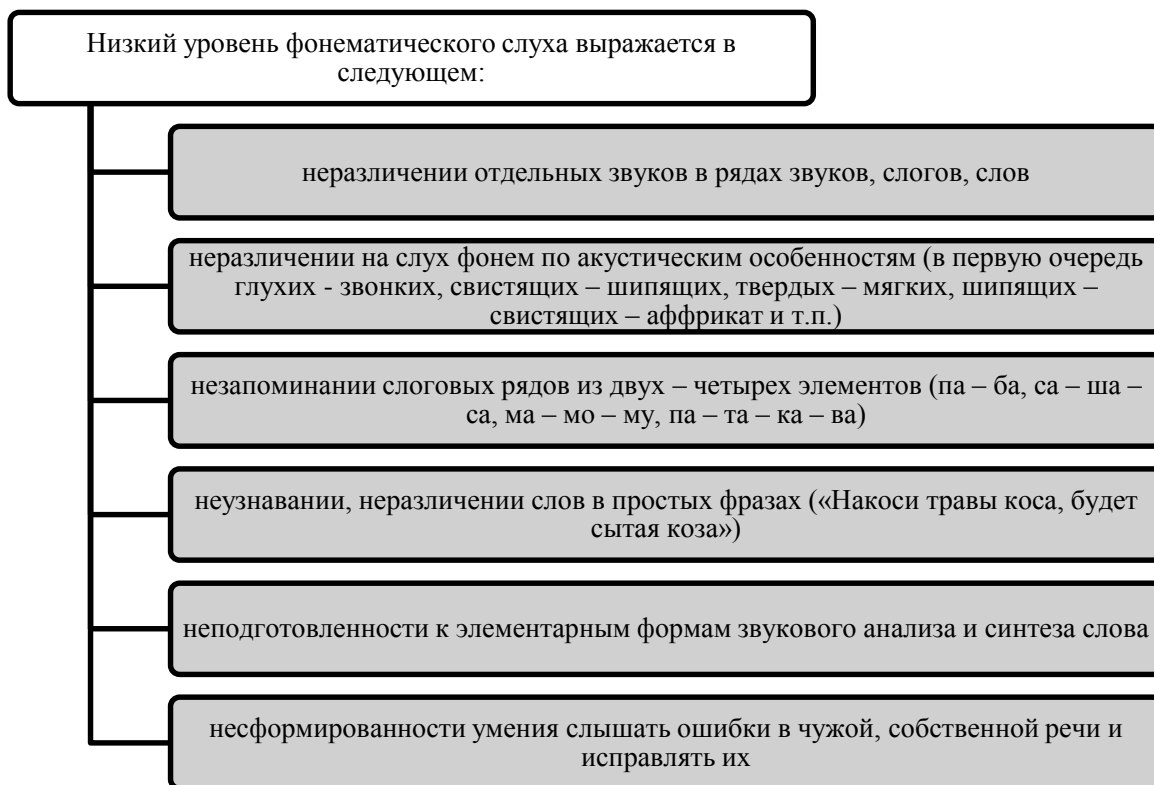


Рисунок 3 - Проявления низкого уровня развития фонематического слуха и фонематического восприятия [2]

В настоящее время выделяют три возможных состояния при недоразвитии фонематического слуха и фонематического восприятия (Рисунок 4).

У детей с ФФН помимо низкого уровня развития фонематического слуха, фонематического восприятия отмечаются нарушения фонетической стороны речи (звукопроизношения). Они могут быть обусловлены как несформированностью фонематических процессов, так и особенностями в строении и функционировании речевого аппарата. Это проявляется в следующих видах нарушений звукопроизношения:

- смешении (сушка – «суска», «шушка»);

- заменах (звонкие согласные звуки заменяются глухими: банка – «панка», дом – «том»); [р] – звуками [л, л', р', й, в, г]: рак – «лак», «ляк», «ряк», «як», «вак», «гак»; [л] – звуками [ы, й, л', н, в, у]: лапа – «ыапа», «япа», «ляпа», «напа», «вапа»; [к] – звуками [т], [х]: кот – «тот», «хот»; [г] – звуком [д]: гамак – «дамак»);



Рисунок 4 - Три возможных состояния при недоразвитии фонематического слуха и фонематического восприятия [2]

- пропусках (морковь – «моковь», лак – «ак»);
- искажениях ([с], [ш] – неотчетливыми звуками [ф], [в]: санки – «фанки», шапка – «фাপка»; [с], [з], [ц] – неотчетливыми звуками [т], [д], [т']: сова – «тава», заяка – «дайка», цыпленок – «типленок»; [с], [з] – звуками [ш], [ж] (смягченным вариантом): сад – «щат», коза – «кожя») [2, С.127].

Данные примеры свидетельствуют о том, что ребенок заменяет, искажает и смешивает звуки, сложные по артикуляции и акустическим характеристикам. Некоторые звуки изолированно могут произноситься правильно, но в речевом потоке они опускаются или заменяются. Часто наблюдается нестойкое употребление правильно произносимых звуков: в

разных контекстах или при неоднократном повторении одно и то же слово произносится различно.

Таким образом, состояние звукопроизношения детей с ФФН характеризуется следующими особенностями:

1. Отсутствие в речи тех или иных звуков и замены звуков. Сложные по артикуляции звуки заменяются простыми по артикуляции, например: вместо [с], [ш]-[ф], вместо [р], [л]-[л'], [л'], вместо звонких - глухие; свистящие и шипящие (фрикативные) заменяются звуками [т], [т'], [д], [д']. Отсутствие звука или замена его другим по артикуляционному признаку создает условия для смешения соответствующих фонем. При смешении звуков, близких артикуляционно или акустически, у ребенка формируется артикулема, но сам процесс фонемообразования не заканчивается. Трудности различения близких звуков, принадлежащих разным фонетическим группам, приводят к их смешению при чтении и на письме. Количество неправильно произносимых или неправильно употребляемых в речи звуков может достигать большого числа - до 16-20. Чаще всего оказываются несформированными свистящие и шипящие ([с]-[с'], [з]-[з'], [ц], [ш], [ж], [ч], [щ]); звуки [т'] и [д']; звуки [л], [р], [р']; звонкие замещаются парными глухими; недостаточно противопоставлены пары мягких и твердых звуков; отсутствует согласный [л']; гласный [ы][35, С.110].

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

Причинами таких замен является недостаточная сформированность фонематического слуха или его нарушения. Такие нарушения, где одна фонема заменяется другой, что ведет к искажению смысла слова, называют фонематическим [35, С.110].



3. Нестойкое употребление звуков в речи. Некоторые звуки по инструкции изолированно ребенок произносит правильно, но в речи они отсутствуют или заменяются другими. Иногда ребенок одно и то же слово в разном контексте или при повторении произносит различно. Бывает, что у ребенка звуки одной фонетической группы заменяются, звуки другой - искажаются. Такие нарушения называются фонетико-фонематическими [35, С.112].

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

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

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

При наличии большого количества дефектных звуков у детей с ФФНР нарушается слоговая структура слова и произношение слов со стечением согласных: вместо скатерть - они говорят «катиль» или «катеть», вместо велосипед - «сипед» [35, С.118].

Характер описанных нарушений указывает на несформированность фонетико-фонематических процессов (фонематического слуха, фонематического восприятия, звукопроизношения) у детей с ФФН. Без специального коррекционного воздействия ребенок не научится различать и

узнавать фонемы на слух, анализировать звуко-слоговой состав слова, правильно произносить звуки родного языка, что приведет к появлению стойких ошибок при овладении чтением и письменной речью в школе.

У детей с ФФН может быть нарушена слоговая структура слова (количество и порядок слогов внутри каждого слова), звуконаполняемость слога (количество и порядок звуков внутри каждого слога). Эти нарушения встречаются при произнесении малознакомых слов и слов сложной слоговой структуры (например, аквариум – «аквария», сковорода – «коровода», пианино – «пиниано», жеребенок – «режебеонок»).

Кроме перечисленных особенностей произношения и различия звуков, нарушений слоговой структуры слова нередко при фонетико-фонематическом недоразвитии наблюдается недостаточный уровень сформированности лексико-грамматических категорий и связной речи.

При фонетико-фонематическом недоразвитии речи у дошкольников могут отмечаться специфические особенности неречевых процессов:

- недостаточная устойчивость внимания;
- снижение слуховой, вербальной памяти и продуктивности запоминания;
- недостаточная наблюдательность по отношению к языковым явлениям;
- отставание в развитии словесно-логического мышления;
- недостаточная сформированность произвольности в общении и деятельности.

Однако все дети с нарушениями фонетико-фонематических процессов имеют потенциальные возможности для формирования речевой функции и психологических предпосылок к овладению полноценной учебной деятельностью, если им будет оказана своевременная помощь со стороны логопеда, психолога, воспитателей и родителей.

### **1.3 Обзор методик, направленных на коррекцию фонетико-фонематического недоразвития у дошкольников**

Коррекция фонетико-фонематического недоразвития у дошкольников направленная в первую очередь на то, чтобы дать возможность в полной мере реализоваться в речи дошкольника всем фонематическим функциям, описанным нами в предыдущем параграфе: конститутивной или тектонической, различительной или дистинктивной, перцептивной и делимитативной.

Процесс преодоления фонетико-фонематического недоразвития и возможности реализации данных функций достигается путем целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи и подготовкой к полноценному обучению грамоте. Чаще всего коррекция фонетико-фонематического недоразвития проводится детям в возрасте 5-6 лет в специальных логопедических группах детских садов. Программа обучения рассчитана на 1 год. Дети должны усвоить объем основных знаний, умений и навыков, который необходим для успешного обучения в общеобразовательной школе [35, С.100].

Если ребенок обучается в школе, но у него наблюдаются нарушения письма и чтения, обусловленные ФФН, то с ним занимаются в логопедическом кабинете. Основные направления логопедической работы при ФФН включают коррекцию звукопроизношения, развитие фонематических процессов, подготовку к полноценному обучению грамоте.

Коррекция фонетико-фонематического недоразвития речи проводится в несколько этапов (Рисунок 5).

Во время занятий по коррекции ФФН применяются различные дидактические методики, речевой материал, артикуляционная гимнастика, а также логопедические упражнения. Коррекция фонетико-фонематического

недоразвития речи может проводиться как в индивидуальной, так и подгрупповой и фронтальной форме. Помимо этого, дети с ФФН должны посещать детского психолога, который помогает развивать слуховое внимание и память, общую и мелкую моторику, мышление.

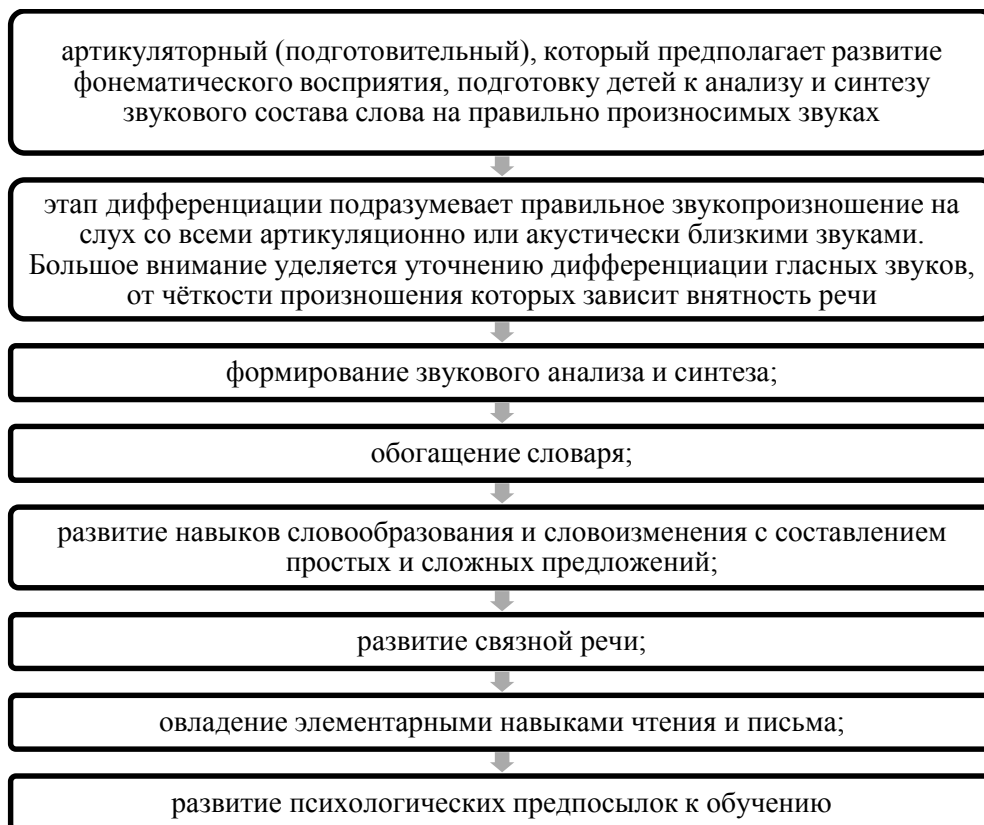


Рисунок 5 - Этапы коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи

[35]

М.Р. Львов [29, С.86] выделяет следующие задачи по воспитанию звуковой культуры речи:

- 1) формирование правильного произношения звуков;
- 2) выработка дикции;
- 3) работа над правильным произношением и словесным (фонетическим) ударением;
- 4) работа над орфоэпической правильностью речи;
- 5) формирование темпа речи и качеств голоса;
- 6) воспитание выразительности речи;

7) развитие речевого слуха и речевого дыхания;

8) воспитание культуры речевого общения.

Обучение звукопроизношению осуществляется в соответствии с этапами работы над звуками, принятыми в логопедии.

Формирование звукопроизношения осуществляется в три этапа (Рисунок 6).

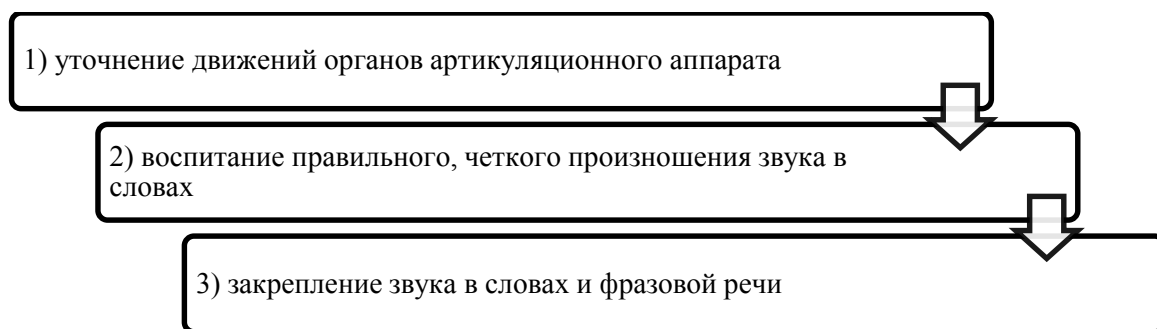


Рисунок 6 - Этапы формирования звукопроизношения [29]

Первый этап - подготовительный, предполагает подготовку речевого аппарата к овладению звуками речи.

Задача этого этапа: уточнить движения органов артикуляционного аппарата. Типичная структура процесса изучения одного звука, как пишет Н.Н. Заваденко [16, С.45], такова:

- Выработка воздушной струи;
- Выработка необходимых движений губ и языка;
- Выработка умения изолированного произношения звука (по подражанию или с механической помощью).

С целью подготовки речевого аппарата используются разнообразные упражнения, которые проводятся в основном в игровой форме, что создает условия для многократного их повторения.

Упражнения артикуляционной гимнастики делятся на статические и динамические. Статические упражнения нацелены на развитие у детей умения удерживать заданный артикуляционный способ («Лягушечка», «Слоник», «Кошечка сердитая», «Грибок», «Чашка»).

Динамические упражнения направлены на развитие объёма артикуляционных движений («Сладкое варенье», «Гармошка», «Лошадка», «Заведи мотор», др.).

Развитию моторики артикуляционного аппарата служат различные игры на звукопроизношение («Кто как кричит?», «Чей домик?»).

Воспитание речевого дыхания.

Задача логопеда - научить ребёнка правильно дышать в процессе речи, устранить недостатки речевого дыхания. Прежде всего, у детей нужно развивать бесшумный, спокойный вдох без поднимания плеч. Работа по развитию речевого дыхания осуществляется поэтапно:

- упражнения на развитие физиологического дыхания;
- дыхательные упражнения без участия речи;
- дыхательно-голосовые упражнения на материале гласных звуков;
- дыхательно-голосовые упражнения на материале согласных дыхательно-голосовые упражнения на материале слогов;
- дыхательно-голосовые упражнения на материале слов;
- дыхательно-голосовые упражнения на материале предложений, фраз.

Цель предлагаемых упражнений, как отмечает Н.Н. Заваденко [16, С.47]:

- развитие сильного плавного ротового выдоха;
- активизация губных мышц.

Для развития дыхательной и голосовой функции проводят дыхательные упражнения. Они направлены на выработку правильного диафрагмального дыхания, глубокого бесшумного носового вдоха и длительного ротового выдоха (без надувания щёк) и формирование длительного речевого выдоха. Пособие надо вешать на уровне зрения и артикуляционного аппарата ребенка за шнурочек. «Лошадка» на липкой ленте, грива и хвост из искусственных волосиков, чтобы дуть, а также Морковка с ботвой, Петушок с хвостом их перьев, Рыбки служат для

выработки сильной воздушной струи. На силу выдоха используют «Яблочко с жучком» и петелькой, чтобы держать пальчиком и выполнять поддувание на ладони, Домик с занавесками, Чашка с «горячим» чаем. Листочки, Тучка, Снежинки из пленки и искусственной кожи, чтобы можно было их мыть и, чтобы долго служили и отвечали гигиеническим требованиям. Большое значение имеет правильное, развернутое объяснение логопедом требований к дыханию детей с воспроизведением образца вдоха и выдоха. Обязательно добиться расслабления. Постепенно дети приучаются к более сильному выдоху. При этом нужно следить, чтобы у ребёнка была правильная поза, чтобы не наступило напряжение или утомление [21, С.106].

2 этап - основной. Воспитание правильного, четкого произношения звука в словах. Это создание новой нервной связи между звуковыми, двигательными-кинестетическими и зрительными ощущениями. Постановка звуков начинается с легких и кончается более «трудными»; последовательность их сохраняется как для фронтальной, так и для индивидуальной работы. В работе используется зеркало. Обязательно словесное объяснение способа артикуляции звука [21, С.106].

3 этап - закрепление и автоматизация звуков. Звук дается в разных звукосочетаниях, в начале слова, в середине, в конце [21, С.106].

4 этап - дифференциация смешиваемых звуков. Выбатывать умение различать звуки на слух и в собственном произношении. Работа над дифференциацией звуков начинается тогда, когда оба смешиваемых звука могут быть правильно произнесены ребенком в любом сочетании и все же употребляются не всегда верно и один звук подменяется другим [21, С.107].

Этапы формирования фонематического слуха, по Т.И. Еременко [13, С.130], следующие:

1 этап - узнавание неречевых звуков. На этом этапе в процессе специальных игр у детей развивается способность узнавать и различать неречевые звуки. Одновременно эти же занятия способствуют развитию

слухового внимания и слуховой памяти (без чего невозможно научить детей дифференцировать фонемы). Неречевой слух - восприятие шума воды, ветра, бытовых шумов, звуков музыки.

2 этап - различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, слов, фраз. Сама формулировка раскрывает сущность работы на этом этапе.

3 этап - различение слов, близких по своему звуковому составу. Умение преобразовывать слова на этом этапе положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи, в том числе слоговой структуры.

4 этап - дифференциация слогов. Ребёнок уже подготовлен к тому, чтобы научиться различать слоги.

5 этап - дифференциация фонем. Начинать работу нужно обязательно с дифференциации гласных звуков, потому что их проще воспринимать, выделять и дифференцировать в словах.

6 этап - развитие навыков элементарного звукового анализа.

Выработка дикции.

Формирование звукопроизношения тесно связано с выработкой дикции. Задача педагога при формировании хорошей дикции заключается в том, чтобы укреплять и развивать с помощью специальных упражнений артикуляционный аппарат детей, учить их правильно и чётко произносить все звуки родного языка, развивать речевой слух, вырабатывать умеренный темп речи. Для формирования дикции у дошкольников - логопатов можно использовать ряд игр на звукоподражание, несколько изменив при этом требования к детям. Показывая образец произношения звукосочетания, учитель-логопед делает очень четкие движения ртом, гласный звук слегка протягивает (но говорит его легко, не ударно). Аппарат дикции значительно формируется именно в логопедических играх, когда дети учатся делать активные правильные движения губами, открывать рот в процессе речи. Для



совершенствования дикции используются чистоговорки и скороговорки [13, С.131].

Работа над словопроизношением, ударением и орфоэпией.

Особое значение эта работа имеет, когда дети искажают слоговой состав слова. Для сохранения правильной структуры слова важен неторопливый темп речи, плавность выговаривания. Эти качества хорошо воспитываются у детей в хороводных играх с напевным текстом, при замедленном чтении потешек. Для работы над словопроизношением используются дидактические игры («Поручения», «Магазин»). При проведении их с детьми - логопатами желательно сначала использовать такие игрушки, названия которых дети выговаривают легко, а затем и более сложные. В целом орфоэпическая правильность детской речи формируется путем подражания речи взрослых [13, С.131].

Формирование темпа речи и качеств голоса.

Важно приучать детей к речи среднего темпа, плавной, без лишних остановок. В этом логопеду и воспитателю помогут индивидуально направленные приёмы: замечания («Я не поняла, что тебе дать, скажи помедленнее!»), сопряжённая речь. Лучший приём - проведение хороводов, подвижных игр с напевным текстом, и при этом - сопровождение речи движениями. Для формирования силы и высоты голоса можно использовать подвижные игры, в которых требуется проговаривание вполголоса. Проговаривание скороговорок, игры «Перекличка», «Ауканье», «Эхо» развивают гибкость голоса.

У детей вызывают интерес задания, выполняя которые они учатся менять высоту голоса. Например, рассматривая игрушки или картинки, изображающие животных и их детёнышей, произносят звукоподражания с различной высотой голоса. Шире нужно использовать и дидактические рассказы со звукоподражанием [13, С.131].

Воспитание выразительности речи.

Педагог имеет большие возможности для влияния на интонационную выразительность речи. Очень важно воспитывать интонации, которые будут необходимы ребёнку в его повседневной жизни. Есть ряд игр и хороводов, где текст, чаще всего фольклорный, произносится с особенно яркими интонациями.

Исходным приёмом является образец выразительного чтения. Очень эффективен прием - чтение в лицах (по ролям). Материалом могут служить короткие стихотворения, потешки, шутки. Чтение сопровождается игровыми действиями и движениями детей, способствующими естественности, как бы произвольности интонации. Живости и естественности интонации способствует включение в текст потешки (стихотворения) имени кого-либо из детей, присутствующих на занятии [13, С.131].

#### Формирование речевого слуха.

В работе по формированию речевого слуха большое место занимают дидактические игры на развитие слухового внимания, т. е. умения услышать звук, соотнести его с источником и местом подачи. Используются музыкальные инструменты и озвученные игрушки, чтобы дети приучились различать силу и характер звука.

Детям предлагается вслушиваться в звучащую речь, различать на слух её разнообразные качества, «отгадывать» их.

Совершенствование слухового восприятия, фонематического слуха — это своеобразная подготовка ребёнка к предстоящему овладению звуковым анализом.

Работа по обучению звуковому анализу слова готовит к обучению грамоте. Переключением внимания от семантики слова к его звуковому составу, то есть к умению услышать в слове отдельные звуки и понять, что они расположены в определенной последовательности. Звуковой анализ является высшей ступенью фонематического восприятия, способности воспринимать и различать звуки речи (фонемы) [13, С.131].

В работе по воспитанию звуковой культуры речи у детей логопед должен учитывать особенности речи каждого ребенка. Такие характеристики звуковой культуры речи, как темп, громкость, дикция, во многом зависят от индивидуальных особенностей ребенка, от его темперамента, условий воспитания и той речевой среды, которая окружает ребёнка. Специальная коррекционная работа научит ребёнка в зависимости от речевой ситуации менять как силу голоса, так и темп речи, пользоваться выразительными средствами речи уместно и осознанно. И эта работа проводится систематически [13, С.131].

Таким образом, преодоление фонетико-фонематического недоразвития достигается путем целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития.

Система обучения и воспитания детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием включает коррекцию речевого дефекта и подготовку к полноценному обучению грамоте.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ I

1. С точки зрения языкознания функциональный аспект фонемы является наиболее существенным. Фонема исполняет четыре ключевые функции, которые характеризуются наличием тесной связи друг с другом:

1. Конститутивная функция, или тектоническая. В этой функции фонемы выступают как строительный материал, из которого создается звуковая оболочка языковых единиц, наделенных значением (морфем, слов и их форм, иных вышестоящих единиц языка).

2. Различительная, или дистинктивная. Состоит, в свою очередь, в обеспечении различения отдельных морфем. Фонемы могут выступать как в словоразличительной функции.

3. Перцептивная функция (опознавательная, т. е. функция восприятия); функция доведения звуков речи до восприятия: она дает возможность воспринимать и опознавать органом слуха звуки речи и их сочетания, способствуя отождествлению одних и тех же слов и морфем.

4. Делимитативная функция (ограничительная, т. е. способная отделять начала и концы морфем и слов), функция обозначения границы между двумя последовательными единицами (морфемами, словами). Звуковые элементы служат пограничными сигналами, например, сигналом наличия границы слова.

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

Низкий уровень развития фонематического слуха и фонематического восприятия связан с невозможностью ребенка чувствовать те или иные фонематические функции. Как правило, он проявляется в следующем:

– неразличении отдельных звуков в рядах звуков, слогов, слов;

- неразличении на слух фонем по акустическим особенностям (в первую очередь глухих - звонких, свистящих – шипящих, твердых – мягких, шипящих – свистящих – аффрикат и т.п.);
- незапоминании слоговых рядов из двух – четырех;
- неузнавании, не различении слов в простых фразах;
- неподготовленности к формам звукового анализа и синтеза;
- несформированности умения слышать ошибки в чужой, собственной речи и исправлять их.

3. Коррекция фонетико-фонематического недоразвития у дошкольников направлена на то, чтобы дать возможность в полной мере реализоваться в речи дошкольника всем фонематическим функциям: конститутивной или тектонической, различительной или дистинктивной, перцептивной и делимитативной. Как правило, данная работа проводится в несколько этапов:

- артикуляторный (подготовительный), который предполагает развитие фонематического восприятия, подготовку детей к анализу и синтезу звукового состава слова на правильно произносимых звуках;
- этап дифференциации подразумевает правильное звукопроизношение на слух со всеми артикуляционно или акустически близкими звуками. Большое внимание уделяется уточнению дифференциации гласных звуков, от чёткости произношения которых зависит внятность речи;
- формирование звукового анализа и синтеза;
- обогащение словаря;
- развитие навыков словообразования и словоизменения с составлением простых и сложных предложений;
- развитие связной речи;
- овладение элементарными навыками чтения и письма;
- развитие психологических предпосылок к обучению.

## **ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ**

### **2.1 Организация и методика проведения экспериментального исследования**

С целью определения уровня фонетико-фонематического недоразвития и основных фонематических функций, вызывающих у детей наибольшие затруднения, нами на базе подготовительной группы МДОУ №44 г. Красноярска было проведено исследование среди 22-х детей группы. Работа строилась нами на основе следующих принципов проведения обследования:

1. Принцип комплексности и всесторонности предполагает, что ребёнок должен быть обследован разными специалистами: врачами, психологами, педагогами. Следовательно, комплексность и всесторонность означает чётко разграниченное, но связанное между собой обследование каждого специалиста. При анализе результатов диагностики мы учитывали анамнестические данные и состояние здоровья детей.

2. Принцип целостности предполагает исследование речи как сложной функциональной системы, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии, то есть, выясняется, не только какой компонент речевой деятельности нарушен (лексика, грамматика, фонетика), но и какова его взаимосвязь с другими компонентами речи.

3. Принцип индивидуального подхода и установление контакта предполагает учёт всех личностных особенностей ребёнка, помогает раскрыть характер динамики нарушения, своеобразие формирования психологических особенностей, выяснить, какую роль играют нарушения

речи в судьбе ребёнка. Как они отражаются на трудовой деятельности, на взаимоотношениях с окружающими. В связи с этим при обследовании необходимо было создать благоприятные условия для деятельности.

4. Принцип динамичности предполагает выявление компенсаторных возможностей ребёнка, определение зоны его ближайшего развития. Необходимо вмешиваться в процесс работы ребёнка, оказывать ему помощь, которая должна быть продумана. При этом обращалось внимание, насколько улучшается работа ребёнка при оказании ему помощи.

5. Принцип выявления положительных возможностей предполагает обращение внимания не только на недостатки ребёнка, а прежде всего на положительные стороны его деятельности, поведения, на которые можно потом опираться в процессе коррекционно-воспитательной работы, так как уже в дошкольном возрасте должна проводиться работа по повышению уровня компенсации дефекта, социальной адаптации к окружающей среде.

Обследование проводилось с каждым ребёнком индивидуально. Стимульный речевой и наглядный материалы соответствовали традиционным логопедическим требованиям. Все диагностические методики предлагались в игровой форме.

При проведении обследования учитывались методические рекомендации, предложенные Л. Г. Парамоновой [37]:

- создание доброжелательной обстановки, установление контакта с ребёнком;
- выяснение понимания ребёнком смыслового значения предлагаемых в процессе обследования слов и разъяснение значения незнакомых ребёнку слов;
- применение четких инструкций по выполнению заданий.

В ходе проведения эксперимента были использованы следующие задания, разделённые на 4 блока:

Каждый блок заданий представлен на основе методики Л. Г. Парамоновой [37].

**1 блок.** Включал задания на обследование умения выделять звук на фоне слогов и слов (направлен на определение сформированности перцептивной функции).

*Инструкция:* Давай поиграем в «ловишки», слушай меня внимательно. Если ты услышишь звук [а] хлопни в ладоши. Ребенку предлагалось прослушать слова и хлопнуть в ладоши, если услышишь названный звук в словах.

*Материал для обследования:*

Слова для выделения звука [а]: арбуз, санки, арка, сад, кот, суп, стена, альбом, дерево, стул, мышка, апельсин, цветок.

Слова для выделения звука [к]: волк, сапоги, гуси, кровать, грач, гриб, крот, капуста, газета, курица.

*Оценка задания проводилась в баллах:*

3 балла – без ошибок выделил слова с заданным звуком.

2 балла – затруднялся в дифференциации заданного звука от звуков близких артикуляторно и акустически.

1 балл – затруднялся в дифференциации заданного звука от звуков далеких акустически и артикуляторно.

0 баллов – не справился с заданием.

Максимум баллов - 6.

**2 блок.** Включал задания на умение определять место звука в слове (начало, конец) (направлен на определение сформированности делимитативной функции).

а) начало

*Материалом исследования* служили слова: «санки», «роза», «жук», «булка», «город», «клоун».



*Инструкция:* Экспериментатор предлагал ребёнку слова и давал следующую инструкцию: «Где ты слышишь звук [с] в слове «санки» в начале или в конце?» и т. д.

б) конец

*Материалом исследования* служили слова: «нос», «стул», «суп», «шар», «банан», «пожар».

*Инструкция:* Логопед предлагал ребёнку слова и давал следующую инструкцию: «Где ты слышишь звук [п] в слове «суп» в начале или в конце?» и т. д.

*Система оценки:*

3 балла – задание выполнено ребёнком самостоятельно, точно с первого предъявления;

2 балла – задание выполнено ребёнком самостоятельно, но допущено 1-2 ошибки;

1 балл – задание выполнено ребёнком самостоятельно, но количество ошибок возросло до 3, требовалось интонированное выделение нужного звука;

0 – баллов – ребёнок пытался справиться с заданием, но допустил до 5 ошибок, помощь логопеда не помогала.

Максимум баллов - 6.

**3 блок.** Включал задания на определение умения анализировать звуковой состав слова «Выложи слово фишками» (направлен на определение сформированности конститутивной, делимитативной функций).

*Материал:* картинки, фишки, карточки с клеточками по количеству звуков в слове.

*Инструкция:* Ребёнку предлагается картинка, слово-название которой будет анализироваться, и графическая схема слова. Количество клеточек этой схемы соответствует количеству звуков данного слова. Раздаются фишки и

предлагают выложить их в графической схеме. Первоначально для анализа даются односложные слова типа: «дом», «лак».

*Система оценки:*

3 балла – звуковой анализ произведён полностью;

2 балла – неверно определён 1 звук, самостоятельно исправляет ошибки;

1 балл – 2 звука выложены неверно;

0 – баллов – не справился с заданием.

Максимум баллов - 6.

**4 блок.** Дифференциация оппозиционных звуков, не смешиваемых в произношении. Задания на умение различать слова со сходным звуковым составом (направлен на определение сформированности различительной функции).

*Инструкция:* Давай поиграем. Я буду называть картинки, а ты показывай.

*Обследование проводится на материале слов-квазиомонимов, которые содержат артикуляторно далекие, но акустически близкие звуки:*

- Почка – бочка.

- Трава – дрова.

- Крыса – крыша.

*Система оценки:*

3 балла - правильный показ картинки;

2 балла - задание выполнено ребёнком самостоятельно, но допущена одна ошибка;

1 балл - задание выполнено ребёнком самостоятельно, но количество ошибок возросло до 2.

0 – баллов - ребёнок пытался справиться с заданием, но допустил 3 ошибки, помощь логопеда не помогала.

Максимум баллов - 9.

Все полученные в результате выполнения заданий баллы были суммированы.

Таким образом, был сделан вывод об уровне развития фонематического восприятия каждого ребёнка в отдельности.

Максимальное количество баллов, которое мог набрать ребёнок за выполнение всех заданий - 27. Приняв эту цифру за 100%, были определены уровни развития фонематического восприятия:

Высокий уровень развития - 27-22 баллов (100%-80%).

Средний уровень развития - 22- 11 баллов (80%-40%).

Низкий уровень развития - менее 11 баллов (40%-0%).

В рамках следующего параграфа представим анализ результатов констатирующего эксперимента.

## **2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента**

При проведении исследования в его экспериментальную группу вошли дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

При отборе детей в экспериментальную группу учитывался уровень фонетико-фонематического недоразвития, изучался анамнез, состояние речевых, неречевых функций, звукопроизношение, состояние импрессивной, экспрессивной речи.

В экспериментальную группу вошли дети, фонетико-фонематические недоразвитие речи которых связано с недостаточным различением и узнаванием только тех звуков, произношение которых нарушено (весь остальной звуковой состав слова и слоговая структура анализируются правильно), а также дети, имеющие проблемы с неразличением значительного количества звуков из различных фонетических групп при

относительно сформированном их изолированном произнесении.

В анамнезе были этих детей обнаружены различные неблагоприятные факторы, воздействующие в пренатальный, натальный период развития детей.

- у 13,63 % матерей угроза прерывания беременности;
- у 44,45 % матерей наблюдался токсикоз первой половины беременности, а у 9,09 % матерей токсикоз второй половины беременности;
- 13,63% матерей во время беременности наблюдалась анемия;
- 9,09% детей родились недоношенными, с дефицитом массы тела.

Неврологические исследования специалистов (невропатолог, психоневролог) показали, что у 27,27 % детей экспериментальной группы наблюдался астено-невротический синдром, гипертензионно-гидроцефальный синдром. У 36,36% детей отмечались невротические состояния, синдром гипервозбудимости. В ходе проведенного исследования мы пришли к следующим данным, представленным в таблице А.1 Приложения А. Анализ работы над первым блоком заданий, который направлен на умения выделять звук на фоне слогов и слов, показал, что без ошибок выделил слова с заданным звуком смогли только 11 детей (50%); затруднялись в дифференциации заданного звука от звуков близких артикуляторно и акустически 6 ребят (27,27%) и затруднялись в дифференциации заданного звука от звуков далеких акустически и артикуляторно 4 человека (22,72%) (Рисунок 7).

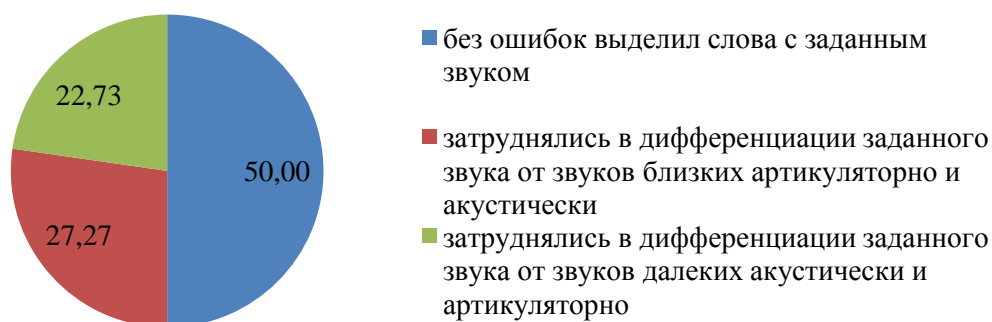


Рисунок 7 - Распределение респондентов при работе над заданием на умение выделять звук на фоне слогов, %

Таким образом, проведенный анализ показал о недостаточной сформированности перцептивной функции половины детей экспериментальной группы.

Второй блок заданий, направленный на умение определять место звука в слове (начало, конец) показал, что 9 детей (40,91%) смогли выполнить задание самостоятельно, точно с первого предъявления; 6 человек (27,27%) выполнили задание самостоятельно, но допустили 1-2 ошибки, 7 человек (31,82%) задание выполнили самостоятельно, но количество ошибок возросло до 3, требовалось интонированное выделение нужного звука (т.е. логопед, чувствуя, что ребенок, хотя и старается, при безинтонационном произношении не может определить звук, путается, произносил нужный звук громче и четче) (Рисунок 8).

Следует отметить, что данный блок в целом у детей вызывал больше затруднений, чем первый.

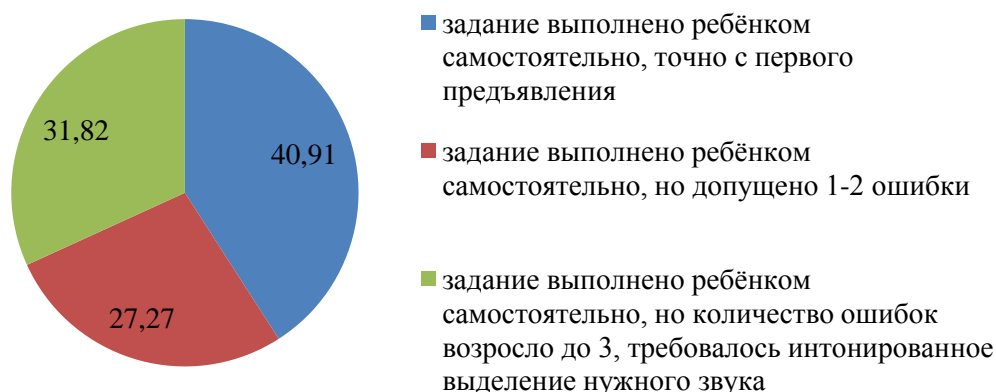


Рисунок 8 - Распределение респондентов при работе над заданием на умение определять место звука в слове, %

Таким образом, анализ показал о недостаточной сформированности делимитативной функции у 59% детей.

В ходе определение умения анализировать звуковой состав слова в рамках третьего блока заданий мы выяснили, что из 22х ребят только 2мя детьми (9,09%) звуковой анализ произведён полностью, 11 детьми (50%)

неверно определён 1 звук, но они самостоятельно исправили ошибки, 9 детьми (40,91%) 2 звука были выложены неверно (Рисунок 9).

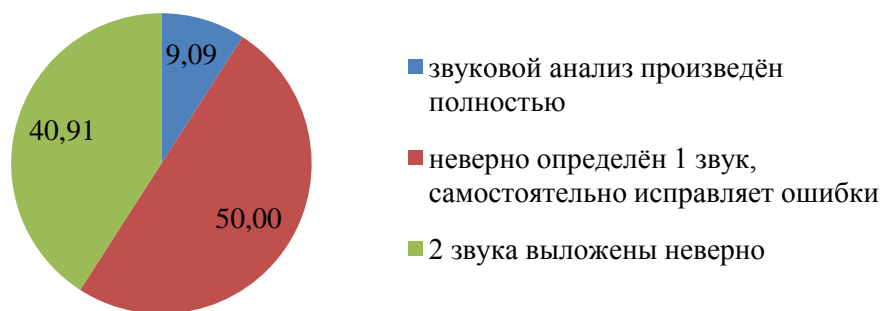


Рисунок 9 - Распределение респондентов при работе над заданием на определение умения анализировать звуковой состав слова, %

Таким образом, анализ показал о недостаточной сформированности конститутивной и делимитативной функции более, чем у 90% детей.

Задания на умение различать слова со сходным звуковым составом, представленные в четвертом блоке, показали, что правильно выполнить задание без ошибок не смог ни один из респондентов, лишь 1 человек (Елисей И.) допустил 1 ошибку во всех трех заданиях, также еще 9 тью ребятами задание выполнено самостоятельно, но допущена одна ошибка (45,45%), количество ошибок в каждом подзадании было от 1 до двух у 6 респондентов (27,27%), наконец, очень слабо справились с заданием, иногда вообще затрудняясь с его выполнением даже при помощи исследователя 4 человека (18,18%) (Рисунок 10).

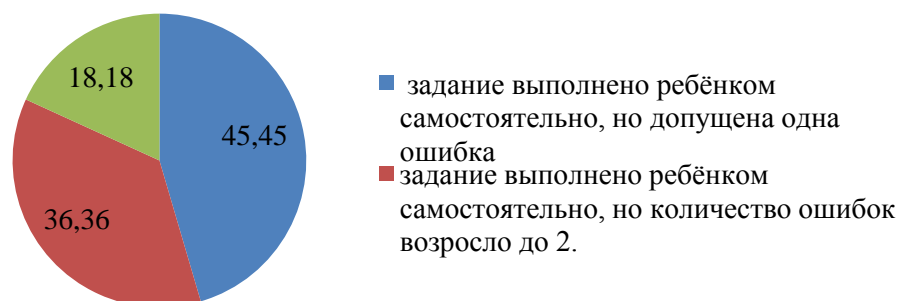


Рисунок 10 - Распределение респондентов при работе над заданием на дифференциацию оппозиционных звуков, не смешиваемых в произношении,

%

Таким образом, примерно у 55% детей не сформирована различительная функция.

На основе полученных данных по всем четырем проведенным нами блокам мы пришли к следующим выводам: 5 из 22 ребят (22,72%) обладают высоким уровнем фонематического восприятия у них сформированы делимитативная, перцептивная и различительная функции. Средним уровнем обладают 10 детей (45,45%) у них вышепредставленные функции сформированы недостаточно. Низким уровнем - 7 человек (31,81%) у них данные функции не сформированы (Рисунок 11).

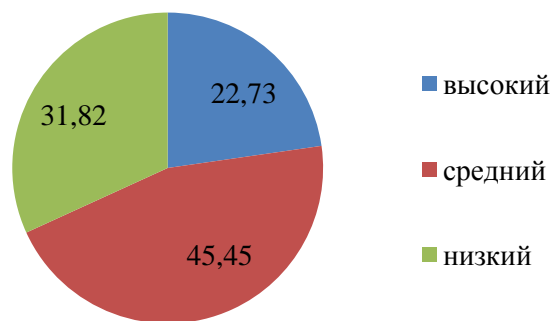


Рисунок 11 - Данные об уровне развития фонематического восприятия у детей с ФФНР, %

Делая общий вывод по всем четырем блоками, отметим, что низкий уровень развития фонематического слуха и фонематического восприятия выражается в слабом развитии у дошкольников различительной, перцептивной и делимитативной функций фонем.

У детей, развитие фонематического восприятия которых было отмечено на низком уровне, наблюдались трудности не только при восприятии звуков отсутствующих в речи, но и тех которые произносятся ими правильно, что говорит о нарушении у детей различительной фонематической функции.

Было также отмечено и то, что дети испытывают трудности при восприятии и воспроизведении звуковых цепочек содержащих звуки,

которые в речи подвергаются искажению (что также говорит о нарушении различительной функции, а также перцептивной функции фонемы).

При воспроизведении за логопедом слоговой цепочки они меняли их местами, либо произносили неправильно (нарушение у детей перцептивной и делимитативной функции).

Большую трудность представляло определение местоположения звука со слов экспериментатора и чуть легче и точнее дети определяли место звука в слове, имея наглядный материал, т.к. при этом детям не нужно удерживать в памяти слово, посмотрев на картинку они его легко вспоминали. Сложность здесь представлял непосредственно сам фонематический анализ данного слова: вычленение заданного звука из слова, определение его места в слове. Двое детей не смогли определить место звука в слове. Один ребёнок вообще не понимал смысла задания. Таким образом, мы можем утверждать о нарушении перцептивной функции фонемы.

Максимальную сложность для выполнения представил анализ слов т.е. определение последовательности и количества звуков (задания третьего блока). Причем большинство ошибок имело место при определении последовательности звуков в словах. Характерной ошибкой явилось пропуск гласных звуков (пример, в слове «дом» 1-й звук «д», 2-ой звук «м»). Эта ошибка встречалась при анализе слов у всех испытуемых. Но зачастую, дети число звуков определяли наугад. Все это говорит о нарушении у детей перцептивной и делимитативной функции.

При этом следует отметить, что конститутивная функция у детей не нарушена: они знают, что фонемы - это звуки, из которых состоят слова. Однако, путаются непосредственно в этих звуках.

Дети выполняли предложенные задания без интереса, часто отвлекались, с появлением сложностей при выполнении задания замолкали или повторяли названный ими звук, т.е. иначе говоря, эти дети не владели способами звукового анализа и столкнувшись с трудностями они



становились беспомощны, не внимательно слушали педагога, что в свою очередь обуславливало низкие результаты при выполнении многих заданий.

Дети, чей уровень фонематического восприятия был отмечен нами как средний, с заданиями справлялись более успешно, ими было набрано от 12 до 22 баллов.

В процессе обследования были активны, заинтересованы, инструкции выслушивали внимательно до конца, старались при выполнении заданий.

Один ребёнок допустил ошибки при повторении слогов с оппозиционными звуками. Большинство детей затруднялись в дифференциации заданного звука от звуков близких по артикуляции и акустически. Двое детей с первого раза неверно выделяли услышанный звук в словах, затем без помощи педагога самостоятельно исправляли ошибку. Один ребёнок из данной группы, неверно называл последовательность звуков в заданном слове «дом», первый звук обозначал красной фишкой, т.к. был невнимателен. Трое детей не смогли назвать отличие между словами «трава» и «дрова».

Дети с высоким уровнем фонематического развития практически безошибочно справлялись с поставленными задачами, однако, наиболее затруднение у них вызывала дифференциация оппозиционных звуков, не смешиваемых в произношении и задания на умение различать слова со сходным звуковым составом. Ни один из детей экспериментальной группы не смог справиться с данным заданием полностью; как правило, дети неверно находили место звука в слове, затем самостоятельно исправляли неверный ответ. При проведении звукового анализа слова один ребёнок сомневался в правильности определения звуков в слове. Остальные дети последовательно выкладывали звуковые фишки.

Таким образом, в ходе исследования мы выяснили, что из 22-х детей, принявших участие в констатирующем этапе эксперимента у 12-ти человек

(54,55%) отмечено слабое развитие перцептивной функции; у 9-ти человек (40,91%) - различительной, у 8-ми (36,36%) - делимитативной (Рисунок 12).

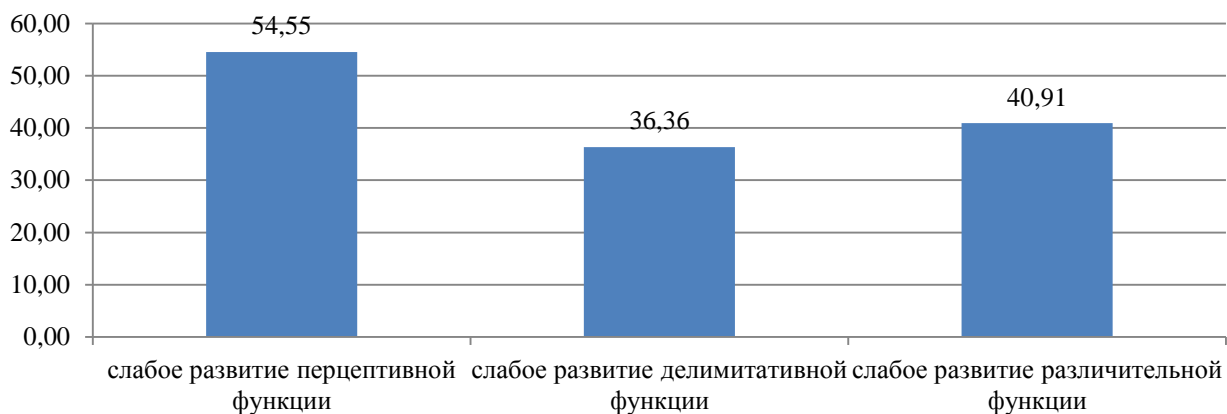


Рисунок 12 - Процент детей, у которых было отмечено слабое развитие той или иной функции, %

Таким образом, проведенное нами исследование доказало необходимость проведения специальной логопедической работы и разработки методических рекомендаций по коррекции различительной, перцептивной и делимитативной функций фонем у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

### **2.3 Методические рекомендации, направленные на коррекцию фонематических функций у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием**

Таким образом, как показало проведенное нами исследование, большинство старших дошкольников с ФФНР владеют недостаточным уровнем развития фонематического восприятия, что говорит о необходимости проведения специальной логопедической работы и разработки методических рекомендаций по коррекции различительной,

перцептивной и делимитативной функций у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием.

В первую очередь следует отметить, что данная логопедическая работа должна проводиться с учётом основных теоретических положений (принципов).

1. Патогенетический принцип предполагает учёт коррекции нарушенных механизмов. Поскольку одним из механизмов, приводящим к трудностям при обучении грамоте, является недоразвитие различных операций фонематического анализа и синтеза, работа логопеда направлена на развитие у учеников фонематического восприятия, представления, фонематического анализа и синтеза.

2. Онтогенетический принцип предполагает учёт той последовательности и тех закономерностей формирования функций фонематической системы, которые имеют место в онтогенезе. С первых занятий ведётся работа по формированию фонематического восприятия, т.к. данная функция в процессе становления речи учеников формируется одной из первых и является основной для развития операций анализа и синтеза.

3. Принцип дифференцированного подхода осуществляется на основе этиологии, симптоматики нарушения с учётом уровня сформированности высших психических функций и особенностей эмоционально-волевой сферы, а также с учётом сложности речевого материала.

4. Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала предполагает постепенное включение сложного материала в коррекционную работу с учётом уровня ближайшего развития каждой речевой функции: занятия начинаются с того уровня знаний и умений, которым ребёнок владеет достаточно прочно.

5. Принцип поэтапного формирования умственных действий. При овладении фонематическим анализом определение места звука в слове, последовательности звуков в слове, положение звука по отношению к другим

звукам в слове происходит постепенно, сначала с опорой на вспомогательные средства (фишки, готовые схемы слов), затем в плане громкой речи и - как заключение – формирование во внутреннем плане.

На наш взгляд, самым важным моментом при организации работы с детьми дошкольного возраста является привлечение их, организация обучающего процесса таким образом, чтобы он был для них интересным, чтобы привлекал к себе внимание и не отпускал до самого конца.

Таким образом, в процессе логопедической работы по коррекции фонематических функций у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием нами предлагается сделать акцент на игре.

Разнообразные игровые действия, при помощи которых решается та или иная логопедическая задача, усиливает интерес детей к слову, к познанию ими окружающего мира.

В след за исследователями Т.Б. Филичевой и Н.А. Чевелевой [52] мы предлагаем проводить работу по различительной, перцептивной и делимитативной функций фонем в игровой форме на фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятиях. Начинать данную работу следует на материале неречевых звуков, постепенно вводя звуки речи, правильно произносимые детьми и те, которые вновь ставятся (или исправляются и вводятся в самостоятельную речь ребенка). Кроме этого, с первых занятий необходимо параллельно проводить работу по развитию слухового внимания и слуховой памяти. Такая двоякая направленность занятий позволяет добиться наиболее эффективных результатов в развитии фонематического восприятия.

Предлагается, на основе разработок исследователей Т.Б. Филичевой и Н.А. Чевелевой логопедическую работу по развитию у детей способности в формировании различительной, перцептивной и делимитативной функций условно разделить на шесть этапов (Рисунок 13).

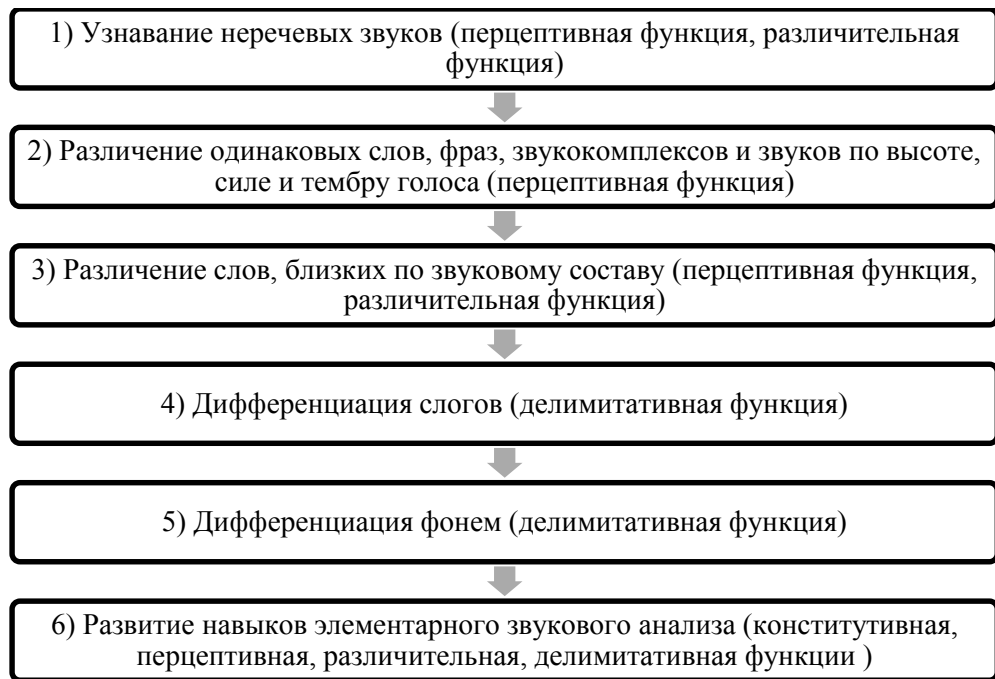


Рисунок 13 - Этапы логопедической работы по развитию у детей способности в формировании различительной, перцептивной и делимитативной функций

Работа по формированию фонематического восприятия начинается с развития слухового внимания и слуховой памяти. Неумение вслушиваться в речь окружающих является одной из причин неправильного звукопроизношения. Ребёнок должен приобрести умение сравнивать свою собственную речь с речью окружающих и контролировать своё произношение.

Работа по формированию фонематического восприятия в самом начале осуществляется на материале неречевых звуков. В процессе специальных игр и упражнений у детей развивают способность узнавать и различать неречевые звуки.

Дети должны в играх научиться различать высоту, силу и тембр голоса, вслушиваясь в одни и те же речевые звуки, звукосочетания, слова.

Затем дети учатся различать слова, близкие по звуковому составу. Позже – учатся различать слоги и затем уже фонемы родного языка.

Задачей последнего этапа работы является формирование у детей навыков элементарного звукового анализа: умения определять количество слогов в слове; отхлопывать и отстукивать ритм слов разной слоговой структуры; выделять ударный слог; проводить анализ гласных и согласных звуков.

В логопедической работе используются различные методы: практические, наглядные и словесные. Выбор и использование того или иного метода определяется характером речевого нарушения, содержанием, целями и задачами коррекционно-логопедического воздействия, этапом работы, возрастными, индивидуально-психологическими особенностями ребёнка.

К практическим методам логопедического воздействия относятся упражнения, игры и моделирование.

Упражнение – это многократное повторение ребёнком практических и умственных заданных действий.

Выполнение любых упражнений способствует формированию практических умений и навыков лишь в том случае, когда соблюдаются следующие условия:

- осознание ребёнком цели. Это зависит от чёткости и ясности постановки задачи, использования правильного показа способов выполнения, расчленённости показа сложных упражнений с учётом возрастных и психологических особенностей ребёнка;
- систематичность, которая реализуется в многократном повторении (на логопедических занятиях, вне их с использованием разнообразного речевого и дидактического материала и различных ситуаций речевого общения);
- постепенное усложнение условий с учётом этапа коррекции возрастных и индивидуально - психологических особенностей ребёнка (осознанное выполнение практических и речевых действий; самостоятельное

выполнение на заключительном этапе коррекции, хотя на начальных этапах коррекции упражнения могут выполняться с помощью логопеда, с механической помощью; дифференцированный анализ и оценка выполнения) [26].

В дошкольном возрасте основной вид деятельности ребенка – это игра. Занимательная игровая ситуация помогает ребёнку комфортно и эффективно развивать фонематический слух, восприятие и преодолевать дефектное произношение на индивидуальных, групповых и фронтальных занятиях.

Таким образом, игровые упражнения для развития фонематических процессов позволяют повышать успешность обучения у детей с речевыми нарушениями и в непринуждённой, интересной форме подготовить дошкольника к обучению грамоте, вызывая естественный интерес к звучанию слова.

Игровые упражнения, направленные на развитие фонематического восприятия, способствуют формированию у детей направленности на звуковую сторону речи, развивают умения вслушиваться в звучание слова, узнавать и выделять отдельные звуки, различать звуки близкие по звучанию и произнесению. Происходит совершенствование чувственного опыта в области русского языка: развитие способности ребёнка на основе собственного опыта выделять существенные признаки звуков русского языка. Дети знакомятся с материализованными моделями слов (схемами). Учатся выделять все звуки по порядку и моделировать слова [22, С.66].

Как было отмечено выше, начинать работу по формированию фонематического восприятия следует с развития слухового внимания и слуховой памяти. Неумение вслушиваться в речь окружающих является одной из причин неправильного звукопроизношения. Ребёнок должен приобрести умение сравнивать свою собственную речь с речью окружающих и контролировать своё произношение.

Работа по развитию фонематического восприятия ведётся сначала на материале неречевых звуков и постепенно охватывает все звуки речи, входящие в звуковую систему данного языка.

Следует отметить, что при формировании у детей способности узнавать и дифференцировать неречевые звуки через специально подобранную систему игр и упражнений таких как, «Угадай, что звучало?», «Что делает Петрушка?», «У кого звучит игрушка?» и т. д, формируются также и навыки слухового внимания и слуховой памяти, что в дальнейшем способствует развитию у детей умения дифференцировать звуки речи.

С помощью данных упражнений решаются и задачи воспитания звуковой культуры речи. Например, для того, чтобы учить детей различать тембр и качество голоса, можно провести игру «Угадай, кто позвал?»: малыши угадывают товарища по голосу, а старшие дети — по тому, как их позвали (тихо, громко медленно, быстро, ласково и т.д.).

Для формирования фонематического восприятия и навыков звукового анализа можно использовать игры, представленные в Приложении Б.

Эффективная программа обучения детей с ФФН, в которой большое внимание уделяется развитию фонематического слуха, разработана Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной [53]. В «Программе обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием» они предлагают задания, направленные на развитие фонематических процессов и подобранные с учётом возрастных особенностей детей. Программа создана для детей старшего дошкольного возраста. В ней работа по развитию произношения проводится одновременно с работой по развитию слухового восприятия.

Процесс обучения делится на три периода. В течение первого периода обучения детей учат чётко, даже утрированно, воспроизводить гласные звуки, угадывать их по беззвучной артикуляции, слышать и выделять в ряду других звуков. Включаются упражнения по удержанию в памяти ряда,



состоящего из 3-4-х гласных звуков. Учитывая возрастные особенности детей, все задания предлагаются в игровой форме.

Отработка правильного произношения простых согласных звуков сочетается с выработкой умения слышать эти звуки в ряду других, выделять соответствующие слоги среди других слогов, а также определять наличие данного звука в слове. Сначала дети выделяют начальную позицию звука в слове, затем конечную.

Много внимания уделяется запоминанию слоговых рядов, типа та – ат, пу-уп-пу и так далее. Эти слоги произносятся с разной интонацией, силой голоса, медленно и отрывисто, с выделением ударного слога. Упражнения на узнавание звука в слове, отбор картинок, придумывание слов с этим звуком осуществляется в процессе игр с использованием различного дидактического материала.

Когда дети свободно определяют наличие звука в слове, переходят к определению его места в слове. Умение выделять гласные и согласные звуки позволяет перейти к анализу и синтезу обратных слогов (ат, ап, уп и т.д.), придумывание слов на определённый звук.

Вначале детей учат слышать, различать и определять первый звук в одном слове (д/и “Определи первый звук”), затем – первый и последний звуки в ряде слов (игра “Цепочка слов” (Приложение Б)).

Далее они определяют любую позицию звука в слове: в начале, в середине или в конце (игровое упражнение “Найди место звука в слове”). Кроме того, старшие дошкольники упражняются в подборе слов с определённым звуком (игры “Кто в домике живет?” (Приложение Б), “Собери букет”), в дифференциации наиболее сложных звуков: С–Ш, Р–Л (игры “Кто быстрее соберёт вещи?” (Приложение Б), “Магазин”).

В игровом упражнении “Найди пару” ребёнок, передвигая стрелку по диску, учится подбирать слова по звучанию: миска – мишка, усы – осы, ком – сом и т.п.

С помощью занимательных игр-головоломок типа “Построй пирамиду” дошкольников упражняют в определении количества звуков и слогов в словах. Так, в “Цветочном магазине” можно купить цветок, если сумеешь определить количество слогов в его названии.

Оригинальна игра “Как их зовут?” (Приложение Б), по условиям которой ребенок составляет имя девочки или мальчика, ориентируясь на первые звуки в названиях предметов: мак–аист–шапка–арбуз = М-а-ш-а.

Во втором периоде новым является усиление направленности на дифференциацию (на слух и в произношении) звуков по принципу твёрдости и мягкости, звонкости и глухости. Продолжается работа по закреплению навыков звукового анализа и синтеза.

На материале изучаемых звуков дети тренируются в выделении согласного в слове, определении его позиции (начало, середина, конец слова), составлении слогов типа ас-са, цу-цо и т.д. в это же время учат определять гласный в положении после согласного (мак, суп, кот) и т.д. в конце второго периода обучения дети самостоятельно в устной форме анализируют слоги типа са-со-су, соединяют отдельные звуки (согласные и гласные) в прямые слоги и преобразуют их (са-су, цу-цо и т.д.) в то же время на практике усваиваются термины: слог, слово, гласные звуки, согласные звуки (звонкие, глухие, мягкие, твёрдые), предложение.

Определение твердости или мягкости первого согласного звука можно закрепить в дидактической игре “Два домика”.

По серии картинок дети определяют “третий лишний” звук, ориентируясь на начало слова. Различение смешиваемых звуков подтверждается в игре “Четвертый лишний”.

Деление слов на слоги закрепляется в игре “Украсим елку” (двух- и трехсложные слова: звез-да, хло-пуш-ка и т.д.).

“Покорми горохового человечка” – так называется еще одно игровое упражнение. Сначала ребёнок должен вычленил из звукового ряда

контрольный звук. Например, педагог называет “А” – ребёнок отвечает “нет”, “Ф” – “нет”, “М” – “нет”, “Р” – “Да. Кушай, Рома, пожалуйста!” и с этими словами отправляет в рот “человечку” одну горошину. Затем аналогичное задание ребёнок выполняет со слоговым рядом и только потом – со словесным. При обнаружении двух контрольных звуков в одном слове необходимо дать “человечку” две горошины. Разные имена дают дети “гороховому человечку” – в зависимости от контрольного звука (Семён, Захар, Миша, Женя, Володя, Рома, Игорь, Костя, Гена и др.).

Картонные куклы-девочки (гласные звуки) и куклы-мальчики (согласные) тренируют дошкольников с четырех лет определять по артикуляции нужный звук. Малыши раскладывают картинки по звукам-человечкам (Ане – арбуз, альбом, автобус и т.д.).

Узнавание и различение речевых звуков, слоговое деление слов формируется в словесных играх: «Эхо», «Поле чудес», «Живые звуки», «За грибами», «Отбей мячом слово по слогам». Развивают фонематический интерес игры: «Подбери рифму», «Доскажи словечко», «Слова-перевёртыши», «Добавлялки» (Приложение Б).

Особенно нравятся дошкольникам игры с различными манипуляциями: «Построй домик», «Собери цветочек», «Кукла наряжается», «Охотники», «Поймай рыбку», «Звенит-жужжит», «Телеграф» (Приложение Б).

В третьем периоде обучения на каждом логопедическом занятии даются упражнения на звуковой анализ и синтез. Основной единицей изучения является теперь не отдельный звук в составе слова, а целое слово. Детей учат делить слова на слоги. В качестве зрительной опоры используется схема, где длинной полоской обозначено слово, короткими – слоги. Выделяются гласные звуки – красными кружочками, согласные – синими.

К концу третьего периода дети самостоятельно проводят анализ и синтез односложных слов (рак, шум, лук), слогов со стечением согласных (сто, шко, сту) и слов типа: стол, стул, шкаф.

В таблице 4 представлено дифференцирование методических рекомендаций, разработанное нами на основе этапов логопедической работы Т.Б. Филичевой и Н.А. Чевелевой [52] и на основе формирования функций.

Таблица 4 - Дифференцирование методических рекомендаций в зависимости от уровня развития фонематического восприятия

Этапы работы по развитию фонематического восприятия	Функции	Примеры игр	Для детей со средним уровнем развития фонематического восприятия	Для детей с низким уровнем развития фонематического восприятия
1) Узнавание неречевых звуков	Перцептивная, различительная	Игра «Скажи, что ты слышишь?»; Игра «В мире звуков»		+
2) Различение одинаковых слов, фраз, звукокомплексов и звуков по высоте, силе и тембру голоса	Перцептивная	Игра «Высоко-низко»; Игра «Тихо-громко»		+
3) Различение слов, близких по звуковому составу	Перцептивная, различительная	Игра «Собери вещи»; Игра «Звенит-жужжит»; Игра «Найди ошибку в предложении»	+	+
4) Дифференциация слогов	Делимитативная	Игра «Эхо»; Игра «Медвежонок»; Игра «Малыш»	+	+
5) Дифференциация фонем	Делимитативная	Игра «Определи первый звук»; Игра «Цепочка слов»; Игровое упражнение «Найди место звука в слове»; Игра «Кто в домике живет?»	+	+
6) Развитие навыков	Перцептивная, различительная,	Игра «Угадай слово»;	+	+

элементарного звукового анализа	делимитативная, конститутивная	Игра «Слоговой поезд»; Игра «Пирамида»		
---------------------------------	--------------------------------	---	--	--

Таким образом, на основе представленных данных, мы можем сделать вывод о том, что для тех детей, у которых отмечен средний уровень сформированности фонематического восприятия, возможно опустить первый и второй этапы коррекции фонематических функций, т.к. узнавание неречевых звуков и различение одинаковых слов, фраз, звукокомплексов и звуков по высоте, силе и тембру голоса достаточно хорошо сформированы у детей со средним уровнем фонематического восприятия.

Резюмируя все вышесказанное, отметим, что для того, чтобы сформировать у детей с фонетико-фонетическим недоразвитием различительной, перцептивной и делимитативной фонетических функций, нами рекомендуется придерживаться следующих рекомендаций:

1. Организовать последовательную работу, разделенную на 6 этапов:
  - узнавание неречевых звуков;
  - различение одинаковых слов, фраз, звук комплексов и звуков по высоте, силе и тембру голоса;
  - различение слов, близкий по звуковому составу;
  - дифференциация слогов;
  - дифференциация фонем;
  - развитие навыком элементарного звукового анализа.
2. Использование игры как основного метода коррекции различительной, перцептивной и делимитативной функций у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием. На каждом этапе и для каждой функции подбираются определенные игры;
3. Дифференциация логопедической работы в зависимости от уровня сформированности фонематического восприятия.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ II

1. На основе полученных данных по всем четырем проведенным нами блокам мы пришли к следующим выводам: 5 из 20 ребят (22,72%), средним уровнем обладают 10 детей (45,45%) и низким уровнем - 7 человек (31,81%). При этом низкий уровень развития фонематического слуха и фонематического восприятия выражается в слабом развитии у дошкольников различительной, перцептивной и делимитативной функций фонем.

У детей, развитие фонематического восприятия которых было отмечено на низком уровне, наблюдались трудности не только при восприятии звуков отсутствующих в речи, но и тех которые произносятся ими правильно. Было также отмечено и то, что дети испытывают трудности при восприятии и воспроизведении звуковых цепочек содержащих звуки, которые в речи подвергаются искажению.

Дети, чей уровень фонематического восприятия был отмечен нами как средний, с заданиями справлялись более успешно, ими было набрано от 12 до 22 баллов. В процессе обследования были активны, заинтересованы, инструкции выслушивали внимательно до конца, старались при выполнении заданий. Большинство детей затруднялись в дифференциации заданного звука от звуков близких по артикуляции и акустически.

Дети с высоким уровнем фонематического развития практически безошибочно справлялись с поставленными задачами, однако, наиболее затруднение у них вызывала дифференциация оппозиционных звуков, не смешиваемых в произношении и задания на умение различать слова со сходным звуковым составом.

Таким образом, анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что старшие дошкольники с ФФНР владеют недостаточным уровнем развития фонематического восприятия, в основном они испытывают

затруднения, связанные с различительной, перцептивной и делимитативной функциями морфем.

2. Чтобы сформировать у детей с фонетико-фонетическим недоразвитием различительной, перцептивной и делимитативной фонетических функций, нами рекомендуется придерживаться следующих рекомендаций:

1. Организовать последовательную работу, разделенную на 6 этапов:
  - узнавание неречевых звуков;
  - различение одинаковых слов, фраз, звук комплексов и звуков по высоте, силе и тембру голоса;
  - различение слов, близкий по звуковому составу;
  - дифференциация слогов;
  - дифференциация фонем;
  - развитие навыков элементарного звукового анализа.
2. Использование игры как основного метода коррекции различительной, перцептивной и делимитативной функций у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием. На каждом этапе и для каждой функции подбираются определенные игры.
3. Дифференциация логопедической работы в зависимости от уровня сформированности фонематического восприятия.

Таким образом, наша гипотеза о том, что уровень сформированности выделенных функций поможет нам составить методические рекомендации, направленные на развитие фонетико-фонетического восприятия у детей 6-7 летнего возраста с ФФНР, нашла свое подтверждение в данной работе.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, в ходе настоящей работы нами были решены все, поставленные задачи. В качестве основных выводов считаем целесообразным отметить следующее.

С точки зрения языкознания функциональный аспект фонемы является наиболее существенным. Фонема исполняет четыре ключевые функции, которые характеризуются наличием тесной связи друг с другом:

1. Конститутивная функция, или тектоническая. В этой функции фонемы выступают как строительный материал, из которого создается звуковая оболочка языковых единиц, наделенных значением (морфем, слов и их форм, иных вышестоящих единиц языка).

2. Различительная, или дистинктивная. Состоит, в свою очередь, в обеспечении различения отдельных морфем. Фонемы могут выступать как в словоразличительной функции.

3. Перцептивная функция (опознавательная, т. е. функция восприятия); функция доведения звуков речи до восприятия: она дает возможность воспринимать и опознавать органом слуха звуки речи и их сочетания, способствуя отождествлению одних и тех же слов и морфем.

4. Делимитативная функция (ограничительная, т. е. способная отделять начала и концы морфем и слов), функция обозначения границы между двумя последовательными единицами (морфемами, словами). Звуковые элементы служат пограничными сигналами, например, сигналом наличия границы слова. В отличие от дистинктивной, не проявляется регулярно, однако о наличии ее свидетельствуют существующие в каждом языке различные ограничения на сочетаемость тех или иных звуковых элементов в речевой цепи.



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

Низкий уровень развития фонематического слуха и фонематического восприятия связан с невозможностью ребенка чувствовать те или иные фонематические функции. Как правило, он проявляется в следующем:

- неразличении отдельных звуков в рядах звуков, слогов, слов;
- неразличении на слух фонем по акустическим особенностям (в первую очередь глухих - звонких, свистящих – шипящих, твердых – мягких, шипящих – свистящих – аффрикат и т.п.);
- незапоминании слоговых рядов из двух – четырех;
- неузнавании, неразличении слов в простых фразах;
- неподготовленности к элементарным формам звукового анализа и синтеза слова;
- несформированности умения слышать ошибки в чужой, собственной речи и исправлять их.

Коррекция фонетико-фонематического недоразвития у дошкольников направленная в первую очередь на то, чтобы дать возможность в полной мере реализоваться в речи дошкольника всем фонематическим функциям: конститутивной или тектонической, различительной или дистинктивной, перцептивной и делимитативной. Как правило, данная работа проводится в несколько этапов:

- артикуляторный (подготовительный), который предполагает развитие фонематического восприятия, подготовку детей к анализу и синтезу звукового состава слова на правильно произносимых звуках;
- этап дифференциации подразумевает правильное звукопроизношение на слух со всеми артикуляционно или акустически близкими звуками. Большое внимание уделяется уточнению дифференциации гласных звуков, от чёткости произношения которых зависит внятность речи;

- формирование звукового анализа и синтеза;
- обогащение словаря;
- развитие навыков словообразования и словоизменения с составлением простых и сложных предложений;
- развитие связной речи;
- овладение элементарными навыками чтения и письма;
- развитие психологических предпосылок к обучению.

С целью определения уровня фонетико-фонематического недоразвития у детей подготовительной группы МДОУ №44 г. Красноярска, нами было проведено исследование среди 22-х детей группы.

В ходе проведения эксперимента были использованы следующие задания, разделённые на 4 блока:

1 блок включал задания на обследование умения выделять звук на фоне слогов и слов.

2 блок - задания на умение определять место звука в слове (начало, конец).

3 блок - задания на определение умения анализировать звуковой состав слова «Выложи слово фишками».

4 блок - дифференциация оппозиционных звуков, не смешиваемых в произношении. Задания на умение различать слова со сходным звуковым составом.

На основе полученных данных по всем четырем проведенным нами блокам мы выяснили, что лишь 5 из 22 ребят (22,72%) обладают высоким уровнем фонетического развития, средним уровнем обладают 10 детей (45,45%) и низким уровнем - 7 человек (31,81%).

Делая общий вывод по всем четырем блоками, отметим, что низкий уровень развития фонематического слуха и фонематического восприятия выражается в слабом развитии у дошкольников различительной, перцептивной и делимитативной функций фонем.

У детей, развитие фонематического восприятия которых было отмечено на низком уровне, наблюдались трудности не только при восприятии звуков отсутствующих в речи, но и тех которые произносятся ими правильно, что говорит о нарушении у детей различительной фонематической функции.

Было также отмечено и то, что дети испытывают трудности при восприятии и воспроизведении звуковых цепочек содержащих звуки, которые в речи подвергаются искажению (что также говорит о нарушении различительной функции, а также перцептивной функции фонемы).

При воспроизведении за логопедом слоговой цепочки они меняли их местами, либо произносили неправильно (нарушение у детей перцептивной функции).

Большую трудность представляло определение местоположения звука со слов экспериментатора и чуть легче и точнее дети определяли место звука в слове, имея наглядный материал, т.к. при этом детям не нужно удерживать в памяти слово, посмотрев на картинку они его легко вспоминали. Сложность здесь представлял непосредственно сам фонематический анализ данного слова: вычленение заданного звука из слова, определение его места в слове. Двое детей не смогли определить место звука в слове. Один ребёнок вообще не понимал смысла задания. Таким образом, мы можем утверждать о нарушении перцептивной функции фонемы.

Максимальную сложность для выполнения представил анализ слов т.е. определение последовательности и количества звуков (задания третьего блока). Причем большинство ошибок имело место при определении последовательности звуков в словах. Характерной ошибкой явилось пропуск гласных звуков (пример, в слове «дом» 1-й звук «д», 2-ой звук «м»). Эта ошибка встречалась при анализе слов у всех испытуемых. Но зачастую, дети число звуков определяли наугад. Все это говорит о нарушении у детей перцептивной и делимитативной функции.

В ходе исследования мы выяснили, что из 22-х детей, принявших участие в констатирующем этапе эксперимента у 12-ти человек (54,55%) отмечено слабое развитие перцептивной функции; у 9-ти человек (40,91%) - различительной, у 8-ми (36,36%) - делимитативной.

Следовательно, проведенное исследование доказало необходимость проведения специальной логопедической работы и разработки методических рекомендаций по коррекции различительной, перцептивной и делимитативной функций фонем у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием. Чтобы сформировать у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием фонетических функций, нами рекомендуется придерживаться следующих рекомендаций:

1. Организовать последовательную работу, разделенную на 6 этапов:
  - узнавание неречевых звуков;
  - различение одинаковых слов, фраз, звук комплексов и звуков по высоте, силе и тембру голоса;
  - различение слов, близкий по звуковому составу;
  - дифференциация слогов;
  - дифференциация фонем;
  - развитие навыком элементарного звукового анализа.
2. Использование игры как основного метода коррекции различительной, перцептивной и делимитативной функций у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием. На каждом этапе и для каждой функции подбираются определенные игры.
3. Дифференциация логопедической работы в зависимости от уровня сформированности фонематического восприятия.

Таким образом, наша гипотеза о том, что уровень сформированности выделенных функций поможет нам составить методические рекомендации, направленные на развитие фонетико-фонематического восприятия у детей 6-7 летнего возраста с ФФНР, нашла свое подтверждение в данной работе.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Балобанова, В.П. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения / В.П. Балобанова . – СПб.: Питер, 2011. - 254 с.
2. Боровцова, Л.А. Организация и содержание логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении: учебное пособие / Л.А. Боровцова. – Тамбов: Пролетарский светоч, 2013 – 220 с.
3. Быстрова, Г.А. Логопедические игры и задания / Н.А. Быстрова. - СПб.: Каро, 2012. – 78 с.
4. Васильева, С.А. Логопедические игры для дошкольников / С.А. Васильева. - М.: Школа-Пресс, 2014. - 80 с.
5. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии / Е.Н. Винарская. - М.: Просвещение, 2013. - 160 с.
6. Волкова, Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей / Г.А. Волкова. - СПб.: Питер, 2013. – 231 с.
7. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. - М.: Просвещение, 2011. - 112 с.
8. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учеб.пособие для студентов педвузов / В.П. Глухов. - М.: АСТ: Астрель, 2015. - 351 с.
9. Глухов, В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В.А. Ковшиков, В.П. Глухов. - М.: Астрель, 2013. - 224 с.
10. Дидактический материал по обследованию речи детей / Под ред. И.Т. Власенко, Г.В. Чиркиной. - М.: Просвещение, 2012. - 397 с.
11. Дурова, Н.В. Фонематика. Как научить детей слышать и правильно произносить звуки. Методическое пособие / Н.В. Дурова. - М.: Мозаика-Синтез, 2010. – 76 с.

12. Дьякова, Н.И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н.И. Дьякова. - М.: ТЦ Сфера, 2011. - 64 с.
13. Ерёменко, Т. И. Воспитание звуковой культуры речи у детей дошкольного возраста с ОНР / Т.И. Еременко // Теория и практика образования в современном мире: материалы III междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). - СПб.: Реноме, 2013. - С. 128-131.
14. Жильцова, О.Л. Формирование фонематической готовности к овладению грамотой у старших дошкольников с нарушениями речи / О.Л. Жильцова. – М.: Педагогика, 2015. – 176 с.
15. Жукова, Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: Учеб.-метод. пособие. - М.: Соц.-полит, журн., 1994. - 96 с.
16. Заваденко, Н.Н. Нарушения развития речи у детей и их коррекция / Н.Н. Заваденко // Новости медицины и фармации. - 2012. - №12(218). - С.45-48.
17. Зуева, Л.И. Логопедия для дошкольников / Л.И. Зуева, Н.Ю. Костылёва, О.П. Солощенко. - М.: Педагогика, 2010. - 315 с.
18. Иншакова, О.Б. Логопедическое обследование / О.Б. Иншакова. – М.: Педагогика, 2014. - 62 с.
19. Каше, Г.А. Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи / Г.А. Каше, Т.Б. Филичева. - М.: Просвещение, 2015. - 345 с.
20. Колесникова, Е.В. Развитие фонематического слуха у дошкольников / Е.В. Колесникова. - М.: Просвещение, 2012. - 78 с.
21. Коноваленко, В.В. Коррекционная работа воспитателя в подготовительной логопедической группе (для детей с ФФН) / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Просвещение, 2014. – 168 с.
22. Корнилова, Л.А. Игровые приёмы развития фонематического восприятия у дошкольников / Л.А. Корнилова // Логопед. - 2009. - №2. - С. 65-69.

23. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Под ред. Ю.Ф. Гаркуша. - М.: Гардарика, 2012. - 280 с.
24. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. - М.: Просвещение, 2008. - 367 с.
25. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - М.: Просвещение, 2014. - 214 с.
26. Логопедия: учебник для студ. дефектологических факультетов пед. высш. учебн. заведений / Под ред. Л.С. Волковой. - М.: Владос, 2008. - 528 с.
27. Лукина, Н.А. Научи меня слышать / Н.А. Лукина, И.И. Никкинен. - СПб.: Паритет, 2013. – 145 с.
28. Лурия, А.Р. Речь и мышление / А.Р. Лурия. - М: Пелагогика, 2015. – 248 с.
29. Львов, М.Р. Основы теории речи. Учебное пособие / М.Р. Львов. - М.: Академия, 2013. - 248 с.
30. Лямина, Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста / Г.М. Лямина. – М.: Педагогика, 2012. – 260 с.
31. Максаков, А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. 2-е изд. - М.: Мозаика-Синтез, 2015. - 64 с.
32. Методика развития речи детей дошкольного возраста. Пособие для воспитателя детского сада / Под ред. Л.П. Федоренко, Т.А. Фомичёвой. - М.: Педагогика, 2014. - 127 с.
33. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Под ред. Г.В. Чиркиной. - М.: АРКТИ, 2010. - 240 с.
34. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С.А. Миронова. – М.: Педагогика, 2011. – 236 с.

35. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. Учеб. заведений / М.Ф.Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др.; Под ред. Т. В. Волосовец. - М.: Издательский центр «Академия», 2012. - 200 с.
36. Основы логопедической работы с детьми: учеб. пособ. для пед. училищ / Под ред. Г.В. Чиркиной. - М.: АРКТИ, 2015. - 240 с.
37. Парамонова, Л.Г. Говори и пиши правильно (Текст): пособие для педагогов и родителей / Л.Г. Парамонова. - СПб.: Дельта, 2012. - 384 с.
38. Поваляева, М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. - Ростов на Дону, 2007. - 382 с.
39. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В.И. Селивёрстова. - М.: ВЛАДОС, 2014. - 399 с.
40. Работа логопеда с дошкольником (игры и упражнения) / Под ред. С.Е. Большакова. - М.: АПО, 2016 - 320 с.
41. Розенгард-Пупко, Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста. - М.: Педагогика, 2013. - 272 с.
42. Селивёрстов, В.И. Практикум по детской логопедии / В.И. Селивёрстов. - М.: Педагогика, 2015. - 240 с.
43. Селивёрстов, В.И. Речевые игры с детьми / В.И. Селивёрстов. - М.: Педагогика, 2014. - 74 с.
44. Спирова, Л.Ф. Приёмы выявления речевых нарушений у детей / Л.Ф. Спирова. - М.: Просвещение, 2015. - 156 с.
45. Ткаченко, Т.А. Использование схем в составлении описательных рассказов // Дошкольное воспитание. - 2014. - №10. - С.16-21.
46. Ткаченко, Т.А. В первый класс – без дефектов речи / Т.А. Ткаченко. - СПб.: Питер, 2015. - 129 с.
47. Ткаченко, Т.А. Если дошкольник плохо говорит / Т.А. Ткаченко. - М., 2014. - 51 с.



- 48.Ткаченко, Т.А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа / Т.А. Ткаченко. - СПб., ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. - 32 с.
- 49.Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. - М.: Изд.-во ГНОМ и Д, 2010. - 128 с. С.77.
- 50.Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. Программа и методические рекомендации для дошкольного образовательного учреждения компенсирующего вида (старшая группа) / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Школьная пресса, 2013. – 32 с.
- 51.Филичева, Т.Б. Логопедическая работа в специальном детском саду / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелёва. – М.: Педагогика, 2014. – 67 с.
- 52.Филичева, Т.Б. Нарушения речи у детей: Пособие для воспитателей дошкольных учреждений / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелёва, Г.В. Чиркина. - М.: Профессиональное образование, 2013. - 283 с.
- 53.Филичева, Т.Б. Программа обучения и воспитания детей с фонетико - фонематическим недоразвитием / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. - М.: МГОПИ, 2013. - 72 с.
- 54.Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: Практикум по логопедии: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 03.08 «Дошк. воспитание». – М.: Просвещение, 2014, - 239 с.
- 55.Фонетико-фонематическое недоразвитие [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.mosmedportal.ru/disease/fonetiko-fonematischeskoe-nedorazvitie/>
- 56.Шашкина, Г.Р. и др. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И.А.Зими́на. - М.: Издательский центр «Академия», 2013. - 240 с.

57. Швайко, Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи / Г.С. Швайко. - М.: Педагогика, 2013. – 48 с.
58. Швачкин, Н.Х. Развитие речевых форм у дошкольника / Н.Х. Швачкин - М.: ВЛАДОС, 2015.- 198 с.
59. Швачкин, Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н.Х. Швачкин // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / Под ред. М.М. Алексеевой. - М., 2012. - 512 с.
60. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д.Б. Эльконин. – М., 2015. - 215 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ А

### Анализ результатов констатирующего эксперимента

Таблица А.1 - Анализ данных констатирующего эксперимента по каждому ребенку

Ребёнок	Сумма баллов по результатам задания				Итоговая сумма баллов по 4-м блокам заданий (уровень)
	1-й блок	2-й блок	3-й блок	4-й блок	
1. Катя А.	5	6	4	6	21 - <i>средний уровень</i>
2. Егор Б.	4	4	4	5	17 - <i>средний уровень</i>
3. Игорь В.	4	4	4	5	17 - <i>средний уровень</i>
<b>4. Маша В.</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>24 - высокий уровень</b>
5. Аня Г.	6	5	4	6	21 - <i>средний уровень</i>
6. Яна Г.	6	5	5	5	21 - <i>средний уровень</i>
7. Марат Г.	3	3	3	2	11 - <i>низкий уровень</i>
8. Леша Е.	3	2	2	2	9 - <i>низкий уровень</i>
9. Дима Ж.	2	2	2	2	8 - <i>низкий уровень</i>
<b>10. Елисей И.</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	<b>26 - высокий уровень</b>
<b>11. Лена К.</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>25 - высокий уровень</b>
12. Катя К.	6	5	4	6	21 - <i>средний уровень</i>
13. Макар Л.	6	6	4	4	20 - <i>средний уровень</i>
14. Кирилл М.	6	5	4	6	21 - <i>средний уровень</i>
15. Ваня М.	6	6	3	4	19 - <i>средний уровень</i>
16. Вика М.	5	6	3	6	20 - <i>средний уровень</i>
<b>17. Лена Н.</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>23 - высокий уровень</b>
18. Ева О.	3	3	2	2	10 - <i>низкий уровень</i>
19. Паша П.	4	3	1	3	11 - <i>низкий уровень</i>
<b>20. Андрей Р.</b>	<b>6</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>24 - высокий уровень</b>
21. Аркадий С.	4	3	1	3	11 - <i>низкий уровень</i>
22. Ян Я.	3	3	2	3	11 - <i>низкий уровень</i>

## ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Логопедические игры, направленные на коррекцию фонематических функций у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием

### 1. Игры, направленные на формирование фонематических функций

#### 1.1. Игра «Выдели слово».

Условия игры: детям предлагают хлопать в ладоши (топать ногой, ударять по коленкам, поднимать руку вверх тогда, когда они услышат слова, с заданным звуком.

#### 1.2. Игра «Какой звук есть во всех словах?»

Условия игры: взрослый произносит три-четыре слова, в каждом из которых есть один и тот же звук: *шуба, кошка, мышь*- и спрашивает у ребенка, какой звук есть во всех этих словах.

#### 1.3. Игра «Подумай, не торопись».

Условия игры: детям предлагаются несколько заданий на сообразительность:

- Подбери слово, которое начинается на последний звук слова «*стол*»<sup>4</sup>
- Вспомни название птицы, в котором был бы последний звук слова «*сыр*». (Воробей, грач...)4
- Подбери слово, чтобы первый звук был бы [к], а последний – [а];
- Назови предмет в комнате с заданным звуком. Например: Что заканчивается на «А»; что начитается на «С», в середине слова звук «Т» и т.д.) и пр.

### 2. Игры на формирование навыков звукового анализа.

#### 2.1 Игра «Найди фишке место».

Условия игры: детям предлагают взять картинку, назвать её, определить место заданного звука в слове (начало, середина, конец) и положить фишку на соответствующее место на схеме).

## 2.2 Игра «Новоселье у зверей» или «Кто в каком домике живет?».

Цели:

1. Учить детей определять наличие указанного звука в словах.
2. Упражнять в определении количества звуков в словах.
3. Упражнять в определении количества слогов в словах.

Материал: картинки с изображением животных и птиц, 2 панно с изображением домиков с окошками и домовой трубой, таблички с кружочками обозначающие количество звуков и слогов, таблички с буквами обозначающие определенный звук.

Ход игры:

Вариант 1 (подгруппой, индивидуально).

Педагог вставляет в кармашек дымовой трубы домиков таблички с определенном звуком (в) и объясняет детям: «Построен домик для зверей и птиц. В данном домике могут жить животные и птицы название которых встречается данный звук». Выигрывает тот ребенок, кто быстрее и правильно заселит жителей в домики.

Вариант 2 (подгруппой, индивидуально).

Педагог вставляет в кармашек дымовой трубы домиков таблички с кружками и предлагает заселить жителей, ориентируясь на количество слогов в словах. Выигрывает тот ребенок, кто быстрее и правильно выполнит задание.

Вариант 3 (подгруппой, индивидуально).

Педагог вставляет в кармашек дымовой трубы домиков новые таблички с кружками. Предлагает заселить в домики жителей, ориентируясь на количество звуков в словах. Выигрывает тот ребенок, кто быстрее и правильно выполнит задание.

Данная игра может использоваться как на занятиях по ознакомлению с новым материалом (дети не только выполняют задание, но и объясняют свой выбор, так и в не занятия, для закрепления.

### 2.3 Игра «Кто быстрее соберет вещи?»

Цель игры: упражнять детей в дифференциации звуков «с» и «ш».

Оборудование: большая карта, на которой изображены два чемодана. Карточки с изображением предметов одежды.

Ход игры: большая карта, на которой изображены два чемодана. По кругу разложены карточки, на которых нарисованы предметы одежды, в названиях которых есть звук «с» или «ш» (шарф, сарафан, носки, шляпа, рубашка, галстук, шаль, свитер, костюм, шапка, сапоги и шорты). Играет двое детей, первый ребенок должен собрать в чемодан вещи, в названиях которых есть звук «с», а другой вещи со звуком «ш».

### 2.4 Игра «Цепочка слов».

Цель игры: Закреплять произношение звука в словах, определять его местоположение в слове.

Оборудование: предметные картинки, мяч. Игра может проводиться в словесном варианте.

Ход игры:

Педагог: Ребята, сегодня мы с вами будем играть в «Цепочку слов». Я начну первая. Мое слово – кот. Какой последний звук в слове кот? (Ответ детей: звук «т»). Педагог бросает мяч по кругу следующему ребёнку и говорит: Значит, теперь ты должен придумать слово, которое начинается со звука «т». Так продолжается игра другими детьми по очереди.

Если игра проводится с картинками, то картинки выкладываются одна за другой: кот – тигр – репа – арбуз и т. д.

### 2.5 Игра «Звенит – жужжит»

Цель игры: дифференциация звуков з – ж.

Ход игры: выбирается водящий. Он выходит из комнаты. Оставшиеся дети придумывают каждый по одному слову, в названии которого есть звук з или ж. Водящий, вернувшись, подходит к каждому ребёнку, и тот говорит ему своё слово. Если водящий слышит в слове звук з, то он говорит: «Звенит», если слышит звук ж, то говорит: «Жужжит». Оцениваются и ответы водящего, и придуманные детьми слова.

#### 2.6 Дидактическая игра «Доскажи слово»

Цели: учить отчетливо произносить многосложные слова громко, развивать слуховое внимание.

Ход игры: педагог произносит фразу, но не договаривает слог в последнем слове. Дети должны закончить это слово.

Ра-ра-ра - начинается иг ....

Ры-ры-ры - у мальчика ша.

Ро-ро-ро - у нас новое вед.

Ру-ру-ру - продолжаем мы иг.

Ре-ре-ре - стоит дом на го.

Ри-ри-ри - на ветках снега.

Ар-ар-ар - кипит наш само.

Ры-ры-ры - детей много у го.