

**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

ЛОЗБЕНЬ ЕКАТЕРИНА ЕВГЕНЬЕВНА
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
ОСОБЕННОСТИ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ЗВУКОВ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С
ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ
Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
профиль Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав.кафедрой коррекционной педагогики
доктор психологических наук, профессор
Л

_____ Л.П. Уфимцева
« *20* » _____ *06* _____ 2016г.

Руководитель: кандидат педагогических
наук, доцент Мамаева А.В.

Дата защиты « *27* » _____ *06* _____ 2016 г.

Обучающийся Лозбень Е.Е. *Лозбень*
« *17* » _____ *06* _____ 2016 г.

хорошо

Красноярск

2016

Оглавление

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ | 3 |
| ГЛАВА I. Теоретико-методологические подходы к изучению особенностей развития фонематического восприятия у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи | 7 |
| 1.1 Развитие фонематического восприятия в онтогенезе... .. | 7 |
| 1.2 Особенности развития фонематического восприятия при общем недоразвитии речи | 17 |
| 1.3 Анализ существующих подходов к развитию дифференциации звуков в речи..... | 23 |
| Вывод по главе I..... | 29 |
| ГЛАВА II. Констатирующий эксперимент и его анализ | |
| 2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента..... | 30 |
| 2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента..... | 37 |
| 2.3 Методические рекомендации по развитию навыков дифференциации звуков... .. | 45 |
| Заключение... .. | 49 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ..... | 52 |
| Приложения..... | 59 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Общее недоразвитие речи у детей относится к числу распространенных и, вместе с тем, недостаточно изученных расстройств речи. В структуре речевого дефекта у детей с ОНР исследователями (Л.Ф. Спинова, Р.Е. Левина, Т.А. Ткаченко, Г.А. Каше, Г.В. Чиркина, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева) отмечается недоразвитие как фонетико-фонематической, так и лексико-грамматической стороны речи, причем часто ведущими нарушениями выступают нарушения формирования системы фонематических средств языка, используемых для образования звуковой формы значимых единиц. Расстройства восприятия и воспроизведения фонем и правил их употребления, вызывающие недоразвитие функций фонологической системы языка, проявляются в сложном комплексе симптомов, определяемых как фонетико-фонематические нарушения.

Актуальность проведения нашего исследования обусловлена возрастающим количеством детей, имеющих нарушение дифференциации звуков и поиском новых путей преодоления стоящих перед ними трудностей.

Нарушение формирования фонематической стороны детской речи при общем недоразвитии речи оказывают отрицательное влияние на формирование и развитие лексического, морфологического, семантического компонентов языковой способности. Кроме того, «фонетические и фонематические умения - необходимая база для становления осознанных навыков правописания, в частности, без них нельзя сформировать орфографическую зоркость учащихся», - писал Т.Г. Егоров [1956, с.61]

Проявления нарушений фонетико-фонематического развития детей дошкольного возраста в психолого-педагогическом аспекте глубоко изучены многими авторами (Р.Е. Левина, Т.А.Ткаченко, Г.А. Каше, Т.Б.Филичева, Г.В. Чиркина, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Г.В. Бабина, Н.А. Грассе). Однако сложность диагностики, полиморфность этиологии и симптоматики общего недоразвития речи, различный уровень речевого развития детей обуславливают необходимость дальнейшего всестороннего изучения нарушений фонематических функций у детей с данной формой речевой патологии, а также организации своевременной профилактики, полноценной диагностики и эффективной коррекции нарушений фонематических функций с учетом индивидуально особенностей детей с ОНР.

Объект исследования: фонетико-фонематическая сторона речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: особенности нарушения дифференциации звуков у детей -6 лет с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: выявить особенности и уровни сформированности дифференциации звуков у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи и на их основе выявить и составить методологические рекомендации по развитию навыков дифференциации звуков у детей -6 лет с общим недоразвитием речи.

Гипотеза: мы предполагаем что нарушения дифференциации звуков у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи могут носить как первичный, так и вторичный характер.

В соответствии с целью были поставлены следующие **задачи:**

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

2. Выявить особенности и уровни сформированности: звукопроизношения, навыков дифференциации звуков как изолировано, так и в слогах, словах, словах-квазиамонимах.

3. Проанализировать взаимосвязь механизмов нарушения звукопроизношения и дифференциации фонем.

4. Составить методические рекомендации по формированию навыков звукопроизношения и дифференциации фонем.

Методологической и теоретической основой исследования являются положения о понимании речи как сложной системы, все компоненты речи которой взаимосвязаны, и принципе развития, так же системный подход к изучению, обучению и воспитанию детей с различными формами дизонтогенеза (О.Л. Алексеев, П.К. Анохин, А.Г. Асмолов, М.С. Каган, В.В. Коркунов и др.); основные положения теории развития нормальных и аномальных детей (Т.А. Власова, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, М.С. Певзнер и др.); теоретические концепции диагностики развития и коррекции детей с общим недоразвитием речи (Солодянкина, Мастюкова).

Методы исследования были выбраны с учетом специфики предмета, объекта в соответствии с целями, задачами и гипотезой:

- 1) Организационные (сравнительный, комплексный).
- 2) Биографические (анализ анамнестических данных).
- 3) Эмпирические (констатирующий эксперимент).
- 4) Обработывающие (количественный анализ).
- 5) Интерпретационные (качественный анализ).

Организация исследования: для исследования были организованы 1 контрольная группа (10 человек с нормой речевого развития) и 1 экспериментальная группа (10 человек с ОНР 3 уровень, дизартрия).

База исследования: исследование было проведено на базе МБДОУ №59 комбинированного вида.

Этапы работы:

1. Август 2015-октябрь 2015 Изучение литературы по проблеме исследования.

2. Ноябрь 2015 Проведение констатирующего эксперимента.

3. Декабрь 2015-апрель 2016 Анализ психолого-медико-педагогической документации; анализ результатов констатирующего эксперимента; составление методических рекомендаций.

4. Май 2016 Обобщение полученных результатов. Выводы по результатам исследования.

Структура исследования: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы состоящего из 68 источников, из них 2 источника зарубежной литературы, проиллюстрировано 6 гистограммами и 1 таблицами, и дополнено приложениями, которые включают в себя протоколы обследования детей, таблицы с анамнестическими данными и таблицы с результатами обследования. Общий объем работы содержит 73 страницы основного текста.

ГЛАВА I. Теоретико-методологические подходу к изучению особенностей развития фонематического восприятия у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи

1.1. Развитие фонематического восприятия в онтогенезе

Речь и язык традиционно рассматривались в психологии, философии и педагогике как узел, в котором сходятся различные линии психического развития: мышление, воображение, память, эмоции. Являясь важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, язык служит основным каналом приобщения человека к ценностям духовной культуры, а также необходимым условием воспитания и обучения.

Значение речи очень велико для человека. Если у нас будет хорошо развитая речь, то в дальнейшем это во многом нам поможет. Например правильно поставленная речь влияет на успешность обучения в школе, на межличностные отношения между людьми. Так же хорошо поставленная речь непосредственно влияет на выбор будущей профессии. Речь - зеркало мышления человека.

В теории и практике дошкольной дидактики с самых её истоков (Я. А. Коменский[26], М. Монтессори[43], И.Г. Песталоцци[46], Ф. Фребель[61]) уделялось пристальное внимание сенсорному воспитанию детей.

Однако при оценке существующих программ сенсорного воспитания, А.В. Запорожец[20] отмечал, что из этих программ исключилось формирование таких важных человеческих сенсорных способностей, как музыкальный и фонематический слух.

Вопрос овладения ребёнком звуковой речью фундаментально разработан А.Н. Гвоздевым[11]. Он отмечал, что ребёнок не только

очень рано выделяет звуки человеческой речи из всех других звуковых раздражителей, но что точные слуховые представления становятся регулятором для выработки фонетических элементов в его собственном произношении.

Так же считал и А.Н. Леонтьев[37], он считал что чрезвычайно важным является появление на третьей - четвёртой неделе жизни слухового сосредоточения не только на сильный звук, но и на речь взрослого человека. Психологи считают, что именно с этого момента начинается процесс отделения фонематического слуха от слуха звуковысотного. А.Н. Леонтьев [37] указывает, что ребёнок постепенно становится всё более «внимателен» именно к звукам человеческой речи, которые вызывают у него выраженную реакцию сосредоточения.

Так же Н.Х. Швачкин[65] выделял два периода в развитии восприятия речи ребёнка. В первом, дофонемном периоде ритмико-интонационной речи, ребёнок не дифференцирует еще звуки, а улавливает только интонацию речи взрослого человека и её ритм, общий звуковой рисунок слов. Говоря другими словами, на раннем этапе речевого развития восприятие звуков речи, по наблюдениям Н.Х. Швачкина [65], происходит не за счет специфических языковых средств (фонем), а благодаря улавливанию ритмико-мелодической структуры слова или фразы (интонации). Так, при инструкции хлопать в ладоши при звукокомплексе «стук-стук», дети давали соответствующую двигательную реакцию и на «тук-тук», и на «ук-ук» и даже при сохранении такта на «о-о», произносимые с той же интонацией (Н.Х. Швачкин, 1948, с.127). Н.Х. Швачкин [65] выделяет двенадцать генетических рядов. Сначала происходит различие наиболее грубо противопоставленных звуков - гласных и согласных, далее происходит постепенная дифференциация:

– гласных звуков: [и] - [у], [э] - [о], [и] - [о], [э] - [у], [и] - [э], [у] - [о];

– согласных: шумных - сонорных, твердых - мягких, носовых - плавных, губных - язычных, взрывных - фрикативных, переднеязычных- заднеязычных, глухих - звонких, шипящих - свистящих, плавных.

В целом Н.Х. Швачкин [65] определил, что последовательность различения звуков речи идет от различения контрастных к различению все более близких звуков. Вначале формируется различение гласных, затем согласных, так как гласные звуки чаще встречаются и лучше воспринимаются. Различение между наличием и отсутствием согласного появляется раньше различения согласных.

Вначале ребенок выделяет в речи сонорные и шумные звуки. Среди шумных согласных раньше других начинает выделять артикулируемые шумные звуки. На этом этапе в развитии фонематического восприятия принимает участие не только слух, но и оказывает свое влияние артикуляция. Таким образом, в процессе развития речи речеслуховой и речедвигательный анализаторы между собой тесно взаимодействуют. Недоразвитие речедвигательного анализатора затормаживает деятельность речеслухового. Далее ребенок различает твердые и мягкие согласные, которые артикулируются, а затем те, которые позднее появляются в речи. После этого ребенок усваивает дифференциацию внутри групп согласных от сонорных к шумным.

В дальнейшем развитии фонематического восприятия начинают различаться звуки разные по способу образования, прежде всего взрывные и фрикативные. Взрывные согласные различаются и артикулируются раньше, так как наличие смычки способствует усилению кинестетических ощущений в процессе артикулирования этих звуков.

Затем появляются различие передне- и заднеязычных звуков. Затруднение дифференциации этих согласных объясняется неточностью кинестетических ощущений положения языка в ротовой полости.

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

Позже в процессе развития фонематического восприятия ребенком усваивается дифференциация свистящих шипящих, плавных и *i* (й). Шипящие и свистящие звуки в речи детей появляются поздно, в силу близости по своим артикуляторным признакам, и различаются только тонкой дифференциацией движений передней части спинки языка.

Со временем у ребёнка возникает необходимость в развитии речевых форм общения. Он начинает воспринимать звуки речи взрослых, пользоваться ими как смысловыми различителями слов. В этот период, названный Н.Х. Швачкиным «периодом фонемной речи», слово становится для ребёнка средством общения. Этот период начинает развиваться с 2 месяцев и заканчивается к 2 годам. К этому возрасту ребёнок не только слышит, но и различает на слух все звуки речи. Именно этот факт А.Н. Гвоздев[11] считает главным при определении уровня сформированности фонематического слуха.

Такого же мнения придерживается В.И. Бельтюков[5]. В разработанной им «Карте развития фонематического слуха ребёнка»

раскрыты закономерности развития способности различать звуковые группы и отдельные звуки.

В.И. Бельтюков [5], изучая развитие слухового восприятия у детей, пришел к выводу, что на первом этапе развития фонематического слуха происходит различение наиболее грубо противопоставленных звуков: гласных и согласных, тогда как внутри каждой из этих групп звуков наблюдается еще широкая генерализация. Согласные звуки пока еще вовсе не различаются, а среди гласных выделяется наиболее фонетически мощный и легко артикулируемый звук [а], ему противопоставляются все остальные гласные, которые между собой также не дифференцируются (В.И. Бельтюков, 1964).

Далее происходит постепенная дифференциация остальных гласных. Автор отмечает, что наиболее трудными для различения оказываются такие пары гласных, как [о] - [у], [э] - [и].

В ходе дальнейшего развития фонематического слуха ребенок начинает различать в слове наличие или отсутствие согласного как широко обобщенного звука (например, отличает «ук» от «жук», где вместо «ж» может быть любой согласный звук). Это подготавливает возможность дифференциации между собой согласных.

На следующем этапе развития фонематического слуха ребенок начинает различать сонорные и шумные, не дифференцируя еще согласных внутри этих групп.

После того, как дифференцировались сонорные и шумные, происходит разделение согласных на твердые и мягкие.

Далее происходит различение между собой сонорных согласных. При этом назальные (м, н) дифференцируются раньше, чем плавные (р, л).

Вслед за различием назальных происходит постепенная дифференциация шумных согласных.

Различение согласных по наличию или отсутствию голоса наступает уже на следующем этапе развития фонематического слуха. Полученные им данные показывают, что к двум годам дети дифференцируют все звуки нашей речи, даже близкие по акустическому звучанию. На этой основе В.И. Бельтюков делает вывод, что к двум годам фонематический слух детей достигает высокой степени сформированности.

Изучая фонематическое восприятие детей в процессе онтогенеза, Р.Е. Левина[33] (1961) установила следующие периоды его поэтапного развития:

В доречевой период звуки, издаваемые голосовым аппаратом младенца, (крик, лепет), не являются сами по себе речью, но интенсивная тренировка артикуляционного и голосового аппаратов в период лепета подготавливает отдельные элементы произношения при образовании речевых звуков. На этом этапе ребёнок воспринимает из окружающей речи лишь недифференцированные комплексы, отличая только мелодику речи. По общему звучанию ребёнок начинает понимать отдельные слова и фразы в их самой элементарной предметной отнесённости. Эта стадия определяется Р.Е. Левиной[33] как дофонематическая.

Первый период формирования речи характеризуется появлением первых слов активной речи. Слова, произносимые ребёнком, носят характер нерасчленённых звуковых комплексов и часто сливаются с выразительными движениями ребёнка, в них широко используются интонация, повышение и понижение голоса, звукоподражание. Характерным для этого периода является возникновение способности повторить ударный слог в услышанном слове. Этому периоду

свойственны элементарная фонетика и лексика. Первоначальному уровню фонематического развития соответствуют аморфные значения слов акустически далёкие и близкие фонемы не дифференцируются. Ребёнок слышит звуки иначе, чем взрослый. Искажённое произношение, вероятно, соответствует неправильному восприятию речи. Правильное и неправильное произношение не различается.

Второй период формирования речи открывает новый уровень восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова. В речи ребёнка появляются двухсложные конструкции, которые позволяют в дальнейшем перейти к использованию общеупотребительных лексем. Наблюдается довольно определённая зависимость между произношением отдельных звуков и уровнем слоговой структуры слова. Об этой зависимости свидетельствует тот факт, что дети обнаруживают способность пользоваться многими звуками (или их субститутами), но только в пределах двухсложных или односложных слов. Те же звуки в трёхсложных или многосложных словах произносятся невнятно. Ребёнок начинает находить более адекватное звуковое оформление слова не только благодаря развивающейся артикуляционно-слуховой способности, но благодаря целенаправленному повторению слов за взрослыми, тесно связанному с мотивационными процессами.

Третий период формирования речи знаменует переход к пользованию трёхсложными структурами и появление более константного произношения звуков. Если для предыдущего периода было типичным пользование двухсложными словами и лишь контурами трёхсложных, то теперь трёхсложные слова произносятся уже достаточно внятно. Наряду с непосредственным воспроизведением слова возникают начатки «наблюдений» над звуковым составом слова и фонетическими отношениями, имеющимися в языке. Отчётливо

проявляется несоответствие между произносительными возможностями и растущей дифференциацией значений. «Ребёнок смешивает слова «букет» и «пакет», хотя отлично различает оба предмета. Неточное восприятие звуков всё чаще становится помехой для выражения значения слов. Ребёнок вынужден пользоваться одним и тем же словом для обозначения совершенно различных значений: так, слово «пояс» служит и для обозначения пояса, и для обозначения поезда. В целом «в структуре прежних недифференцированных «контуров» появляется пользование чёткими фонемами» (Р.Е. Левина, 1961, с.26).

К четвёртому периоду формирования речи создаются благоприятные условия для проявления способности к воспроизведению четырёхсложных и многосложных структур. Скоро обнаруживается, что дети начинают улавливать и такие сложные явления языка, как тенденцию к изменению звучания звонкого перед глухим согласным или в конце слова (Р.Е. Левина, 1961).

Таким образом, исследования А.Н. Гвоздева[11], Н.Х. Швачкина[65], А.Н. Корнева[27] и В.И. Бельтюкова[5] говорят о том, что процесс развития фонематического слуха начинается значительно раньше процесса становления звукопроизношения. Такое раннее развитие фонематического восприятия обуславливает, по мнению А.Н. Гвоздева[11], его ведущую роль в усвоении фонематической системы родного языка, заключающуюся в том, что рано сформированные слуховые представления о фонемах становятся регулятором для становления их в произношении.

В целом, опираясь на данные Н.Х. Швачкина[65], А.И. Гвоздева[11], В.И. Бельтюкова[5] и других исследователей детской речи, мы можем констатировать, что к двухлетнему возрасту в основном закончено формирование фонематического слуха ребёнка с нормальным

интеллектуальным и речевым развитием, что он различает на слух все фонематические тонкости речи окружающих его взрослых. При этом благодаря раннему развитию фонематического слуха ребенок впервые учится различать разнообразные фонетические элементы речи, их точные слуховые представления, которые становятся регулятором для выработки этих элементов в его собственном произношении.

На третьем году жизни произношение и дифференциации звуков детей еще не сформированы окончательно. Проблемы артикуляции еще тормозят дальнейшее развитие звуков. Имея уже достаточное фонематическое восприятие, малыши пытаются говорить так, как говорят все. Но часто для облегчения своей речи дети часто заменяют звуки, которые им сложно произнести : р и л заменяют звуками й и ль. Так же присутствуют замены по типу тв-мягк.. Многие дети заменяют звук ы звуком и, а х звуком к. В виду неправильного произношения, происходят так же проблемы дифференциации нарушенных или заменяемых звуков.

На четвертом году жизни правильно произносят правильно те нарушенные звуки, которые ранее не произносили. К концу четвёртого года произношение значительно улучшается, закрепляется правильное произношение свистящих звуков, начинают появляться шипящие, у некоторых детей- звуки л ,р. Однако у большинства детей ещё присутствуют нарушения звукопроизношения: отсутствие шипящих, звуков р,л, что ещё не является патологией в речевом развитии ребёнка. Вследствие этого у большинства детей все еще нарушаются дифференцировки звуков.

Большинство детей пяти годам усваивают и правильно произносят шипящие звуки, звуки л,р, р. Но у некоторых детей ещё может быть неустойчивое произношение определённых групп звуков,

например, свистящих и шипящих (засушиваю), звуками л и р (лаборатория) одновременно. Это объясняется тем, что у детей не закреплены некоторые звуки или они не чётко различаются на слух и в собственном произношении.

К шести годам не все дети владеют правильным произношением звуков: у одних могут быть задержки в усвоении звуков; у других – неправильное их формирование: р-горловое, одноударное, звуки с, з – межзубные. Могут смешивать твёрдые и мягкие согласные, шипящие и свистящие: с и ш, ж и з, звуки с и ц, щ и ч, ц и ч. Но к семи годам при условии систематической работы над звукопроизношением дети и с этим вполне хорошо справляются.

На седьмом году жизни задержки в развитии произносительной стороны речи выражаются в том, что ребёнок может ещё недостаточно чётко различать группы звуков, чаще всего таких, как с и ц, звонких и глухих, мягких и твёрдых, звуков л и р, свистящих и шипящих: с-ш, сь-щ, з-ж, ц-ч.

Так как между восприятием речи и формированием звукопроизношения существует тесная взаимосвязь, дети с дефектами произношения звуков нередко имеют и недоразвитие фонематического восприятия, которое затрудняет усвоение звукового анализа слов, которое необходимо для подготовки детей к обучению грамоте.

Такова общая картина развития фонематической стороны речи и звукопроизношения у детей раннего возраста.

1.2. Особенности развития навыков фонематического восприятия при общем недоразвитии речи

Общее недоразвитие речи – дефект, при котором у ребёнка с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом оказываются

несформированными все компоненты языковой системы – фонетика, лексика и грамматика.

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

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

Дифференциация звуков речи, как при восприятии, так и при произношении происходит на основе выделения сигнальных признаков и отвлечения их от несущественных, не имеющих фонематического значения.

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

Р.Е. Левина[33] выделила три уровня речевого развития, которые отражают типичное состояние компонентов языка у детей с общим недоразвитием речи:

Первый уровень речевого развития характеризуется отсутствием речи (т.н. «безречевые дети»). Такие дети пользуются «лепетными» словами, звукоподражаниями, сопровождают «высказывания» мимикой и жестами. Например: «биби» — машина, велосипед, самолёт. Дети с ОНР заменяют названия предметов названиями действий и наоборот:

тиди(сиди) —стул,кресло; сет (шьёт) —игла; ако (окно) — закрыть,открыть.

Общеупотребительные слова ребёнок воспроизводит в виде отдельных слогови сочетаний: ко —кошка; бака —собака; итя — мишка.

Второй уровень речевого развития. Кроме жестов и «лепетных» слов появляются хотя и искаженные, но достаточно постоянные общеупотребительные слова, в самостоятельных высказываниях простые распространённые предложения из 2-3-4 слов. У детей этой категории ограничен пассивный словарный запас, отмечаются аграмматизмы (неправильное употребление грамматических конструкций), отмечается пропуск предлогов (пат ковати — спать на кровати; игаю куки — играю с куклой), отсутствие согласования прилагательных с именами существительными. Произносительные возможности детей значительно отстают от возрастной нормы. Нарушена слоговая структура (батик — бантик; баука — бабочка).

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Свободное общение затруднено. Дети этого уровня вступают в контакты с окружающими только в присутствии знакомых (родителей, воспитателей), вносящих соответствующие пояснения в их речь. Несмотря на значительное продвижение в формировании самостоятельной речи, чётко выделяются основные пробелы лексико-грамматического и фонетического оформления связной речи:

- 1) Лексические замены (плащ — пальто; халат — пижама);
- 2) Трудности в образовании прилагательных от существительных с различными значениями соотнесённости: клюный — клюквенный, деревный — деревянный; в употреблении приставочных глаголов

с наиболее тонкими оттенками действий (приехал — ехал, зашёл — шёл);

3) Аграмматизм, проявляющийся в неправильном употреблении предлогов, согласовании прилагательных с существительными: мама снимает чайник плиты (с плиты); домик лисички (для лисички);

4) Недостатки звукопроизношения, выражающиеся в смешении, замене и искажении звуков.

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

Исследователи Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина [57] выделяют разные варианты дефектов звукопроизношения :

1) недифференцированное произнесение пар или групп звуков. Ребенок заменяет два три звука одним.

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

3) смешение звуков. У ребенка происходит неустойчивое употребление целого ряда различных звуков. В одних случаях ребёнок употребляет звук верно, в других - этот же самый звук заменяет другими, близкими артикуляционно или акустически.

Авторы видят в этом свидетельство того, что подобные отклонения в формировании произношения связаны в значительной степени с недостаточностью фонематического восприятия. Выделяя

признаки, позволяющие судить о недостаточном уровне развития фонематического восприятия, они отмечают следующие особенности:

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

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

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

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

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

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

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

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

1) Недифференцированное произнесение свистящих, шипящих звуков, причем один может заменяться одновременно двумя или несколькими звуками данной или близкой фонетической группы.

2) Замена некоторых звуков другими, более простыми по артикуляции. 3) Нестойкое употребление звука, когда в разных словах он произносится по-разному (паяход — пароход, пал ад — парад, люка—рука).

4) Смещение звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях — взаимно заменяет их.

У некоторых детей наблюдается нечеткое произнесение звука ы (среднее между ы —и), недостаточное озвончение согласных б, д, г в словах и предложениях, а также замены и смешения звуков к—г—х—т—д—дь—йот, которые у дошкольников, с нормальным развитием речи формируются достаточно рано (моля любка — моя юбка, тот тидит на атоте — кошка сидит на окошке, даль лябико — дай яблоко).

Так же важно отметить о механизмах нарушения дифференциации звуков и звукопроизношения. Нарушения звукопроизношения могут проявляться как первично, при вторичном нарушении дифференциации, когда ребенок допускает в своей речи звукопроизносительные ошибки и ошибки дифференциации как нарушенных, так и сохранных звуков, но в чужой речи нарушенные звуки дифференцирует. А при первичном нарушении дифференциации, ребенок не только не дифференцирует нарушенные и сохранные звуки в своей речи, но и в речи других

Таким образом, мы можем сделать вывод, что фонематическое недоразвитие детей данной группы проявляется не только в

несформированности процессов дифференциации звуков, но и в нарушениях звукопроизношения.

1.3. Анализ существующих подходов к развитию дифференциации звуков в речи

Приемы устранения речевых нарушений должны развивать у детей прочное усвоение изучаемого материала и активное использование его. Преодоление фонетико-фонематических нарушений имеет в своей основе развитие активной познавательной деятельности детей, формирование у них процессов наблюдений, сравнений и обобщений в области речевых звуков. Это усваивается путем использования различных видов упражнений, направленных, прежде всего, на развитие речеслухового и речедвигательного анализаторов.

Основное требование к обучению - научить детей правильно узнавать, различать и выделять на слух все элементы слова - звуки и слоги, их последовательность в слове, правильно, отчетливо произносить весь звуковой состав слова, следовательно, слово и фразу в целом (Н.С. Жукова[18], Е.М. Мастюкова[41], Т.Б. Филочева, [58]).

Эффективность методического подхода заключается выделением основной клинической картины речевого нарушения, вокруг которой располагаются последующие вторичные отклонения. Сопоставление механизмов нарушения с уровнем развития фонематических процессов позволяет уточнить роль дефектов произношения в общей картине нарушений устной речи.

Чем раньше начинается коррекция речевых нарушений, тем выше её результативность как в плане ликвидации собственно речевых недостатков, не осложнённых вторичными и третичными последствиями. Содержание и методы логопедической работы должны значительно

видоизменяться в зависимости от того, связано нарушение звукопроизношения с общим недоразвитием речи или нет. Как подчёркивает Ф.Ф. Рау [48], в одних случаях намечается обширная программа логопедических занятий, включающая работу над словарём, грамматическим строем речи, над развитием фонематического слуха и произношением. В других случаях программа включает работу над произношением, связанную лишь с развитием фонематического слуха.

В целом задачи и содержание логопедической работы вытекают из анализа структуры речевого нарушения, а также сохранных и компенсаторных возможностей детей. Развитие фонематического восприятия начинается с самых первых этапов логопедической работы и входит составной частью во многие методы коррекционного воздействия. В различных пособиях - Л.Е. Журовой[19], Г.А. Каше[23], В.К. Орфинской[45], Н.Х. Швачкина[65], Н.А. Чевелевой[62], Д.Б. Эльконина [66] и др. отмечается, что начинать работу по развитию фонематического восприятия необходимо на материале неречевых звуков и постепенно охватывать звуки речи, правильно произносимые детьми, а затем - те, которые вновь ставятся (или исправляются) и вводятся в самостоятельную речь. Кроме этого, с самых первых занятий необходимо проводить работу по развитию слухового внимания и слуховой памяти, что позволит добиваться более эффективных и скорых результатов развития фонематического восприятия.

По мнению Г.Г. Голубевой [13] и Л.В. Лопатиной [39] логопедическая работа по преодолению фонетико-фонематических нарушений у дошкольников с речевыми нарушениями включает в себя несколько разделов, которые включают в себя как развитие артикуляционного аппарата, так и формирование выразительности речи, развитие правильного речевого дыхания и т.д., что способствует

правильному развитию фонематического восприятия, но важно отметить что осуществление данных направлений должно производиться комплексно и системно.

Беря во внимание учения Р.Е. Левиной [34], мы при выборе пути и средств коррекции речевых нарушения, ориентируемся на узловые образования, от которых зависит протекание целого ряда процессов. В нашем случае узловым образованием является коррекция фонематического восприятия и звукопроизношения.

Это положение подтверждает и Т.А.Ткаченко [53], которая говорит о том, что развитие фонематического восприятия положительно влияет на формирование всей фонетической стороны речи. Недостаточно работать только над артикуляцией, необходимо воздействие на весь комплекс компонентов речи. Очень важным является проведение работы по развитию фонематического восприятия одновременно с постановкой правильного звукопроизношения. Когда мы формируем первичные произносительных умений, мы можем это делать разными способами: постановка может осуществляться по подражание, с помощью механической помощи, постановка от сохранного звука и смешанная. На этом этапе постановке, мы так же проводим работы над дифференциацией звука.

Работа так же продолжается на этапе автоматизации. Мы идем от просто к сложному (сначала в слогах, словах, фразах). Однако только после того, как нужный звук автоматизирован, можно начинать работу по его дифференциации со звуками, сходными по артикуляции и акустическому восприятию.

Данные Н.А. Чевелевой [62] так же подтверждают сказанное нами ранее, что работа по формированию фонематических представлений предполагает определенную последовательность: от

четкого восприятия правильно произносимых ребенком фонем (типа (П), (Т), (К)) и различению звуков, резко различающихся артикуляционным укладом ((Т) от (С, П, Р)) и постепенно переходящих к дифференциации звуков, близких по акустико-артикуляционным признакам (П - Б, С - З, С - Ш).

Так же Т.Б. Филичева , Н.А. Чевелева [56] придерживаются мнения Т.А. Ткачко. Кроме того, Т.Б. Филичева и Н.А. Чевелева говорят о том, что с первых занятий должна проводится работа по развитию слухового внимания и слуховой памяти. Такое построение занятий позволяет добиться наиболее эффективных результатов коррекционного воздействия. Ведь неумение вслушиваться в речь окружающих часто является одной из причин неправильного звукопроизношения. В процессе логопедических занятий ребенок должен, прежде всего, овладеть умением контролировать свое произношение и исправлять его, сравнивая речь окружающих с собственной. Но так же, по мнению Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной [57], коррекционная работа по развитию фонематического восприятия и фонематических функций делится на III периода. В которых обучение начинается со звука, потом подключается дифференциация, и потом окончательное закрепление звукопроизношения и дифференциации всех звуков.

Речевой материал Р.И. Лалаева и Л.В. Венедиктова[32] рекомендуют давать в следующей последовательности: односложные слова типа: ус, на, дом, рак; двухсложные слова из открытых слогов (луна, роза); двухсложные слова из открытых и закрытых слогов (топор, сахар); двухсложные слова со стечением согласных (кошка, ослик, карман); односложные слова со стечением согласных в начале (стол, крот, шкаф); односложные слова со стечением согласных в конце (волк,

тигр, полк); двухсложные слова со стечением согласных в начале (трава, крыша); двухсложные слова со стечением согласных в начале и середине (клумба, крыша). В аналогичной последовательности ведется работа с трехсложными словами.

Исследования Л.Е. Журовой [19] и Д.Б. Эльконина [66] доказывают, что такое обучение необходимо: переход от естественного слогового деления слова к искусственному позвуковому его расчленению с помощью интонационного выделения звуков в слове. При этом функция речи ребенка изменяется, превращаясь из практической функции общения, передачи мысли в функцию обследования звукового состава слова.

В результате обучения по этой системе дети должны овладеть следующими знаниями и навыками: уметь произносить и различать между собой все звуки речи, правильно употреблять их в самостоятельной речи; уметь определить место любого звука в слове (типа Маша, шум), уметь анализировать слова этого типа; уметь по слогам читать слова указанной сложности; уметь складывать слова этого типа из букв разрезной азбуки.

На первых занятиях по развитию навыков дифференциации звуков, мы учим детей различать высоту, силу и тембр голоса, ориентируясь на одни и те же звуки, звукосочетания, слова, подключая дифференциацию, мы начинаем так же как и сказано ранее с неречевых звуков.

С дошкольниками, имеющими нарушения речи, работу по развитию фонематического восприятия необходимо начинать с повторения детьми серий слогов, включающие дифференциацию с глухими и звонкими, твердыми и мягкими, со свистящими и шипящими звуками, а также с аффрикатами и их составляющими.

Далее детей нужно познакомить с понятием «слог», учить различать слоги. Логопед называет детям слоговой ряд, например «на-на-на-Па», а дети должны определить, какой слог лишний. Затем игра можно усложнять, давая более сложные слоговые ряды: «на-НО-на», «как-как-Га-ка» и т.д.

Для развития фонематического восприятия необходимо также учить детей различать слова близкие по звуковому составу. Детям раздаются картинки и предлагается рассмотреть их, запомнить название предмета. Далее логопед предлагает цепочку слов. Услышав слово, обозначающее изображенный на картинке предмет, ребенок поднимает свою карточку. Например: зайка - сайка, роза - роса, коза - коса. Эту игру начинает логопед, а в процессе игры дети понимают, что при замене первого звука в слове меняется смысл самого слова. Здесь нужно разъяснять смысл каждого нового слова, а непонятные детям слова объяснять, что способствует расширению словарного запаса. Работа проводится с помощью альбома картинок слов-квазиомонимов и ведется от простому к сложному.

Можно сказать, что система коррекции, которая предложена Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной [56], предполагает формирование достаточно высокого уровня восприятия речи к моменту окончания занимавшимся по данной методике ребенком детского сада. Система логопедической работы по устранению нарушений речи у детей со стертой дизартрией обеспечивает прочно сформированное восприятие речи – достаточную базу для дальнейшего нормативного развития речи (как устной, так и письменной), не предполагающую дальнейшей коррекционной работы.

Л.Ф. Спинова[51] ставит несколько задач по преодолению нарушения фонематического восприятия. В них учитывается

продолжительная работа, отработка и уточнение артикуляции, постановка, дифференциация, развитие и закрепление звукового анализа.

Так же можно взять по внимание примерную адаптированную программу, предложенную Н.В. Нищевой. В ней описывается работы с детьми с тяжелыми речевыми нарушениями 3-7 лет. В ней Н.В. Нищева предлагает начинать коррекцию произносительной стороны речи с уточнения произношения гласных и согласных раннего онтогенеза в свободной речи, затем активизировать моторику речевого аппарата, сформировать правильные уклады, далее автоматизировать звуки так же в свободной речи. А непосредственно работу над совершенствованием фонематического восприятия, предложено начинать с различения гласных и согласных звуков, а затем переходить на развитие навыков дифференциации постановочных звуков.

Вывод по главе I

Так как между восприятием речи и формированием звукопроизношения существует тесная взаимосвязь, дети с дефектами произношения звуков нередко имеют и недоразвитие фонематического восприятия, которое затрудняет усвоение звукового анализа слов, которое необходимо для подготовки детей к обучению грамоте. Так же важно отметить о механизмах нарушения дифференциации звуков и звукопроизношения. Нарушения звукопроизношения могут проявляться как первично, при вторичном нарушении дифференциации, когда ребенок допускает в своей речи звукопроизносительные ошибки и ошибки дифференциации как нарушенных, так и сохранных звуков, но в чужой речи нарушенные звуки дифференцирует. А при первичном нарушении дифференциации, ребенок не только не дифференцирует нарушенные и сохранные звуки в своей речи, но и в речи других

Таким образом, мы можем сделать вывод, что фонематическое недоразвитие детей данной группы проявляется не только в несформированности процессов дифференциации звуков, но и в нарушениях звукопроизношения.

ГЛАВА II. Констатирующий эксперимент и его анализ

2.1. Организация констатирующего эксперимента

Цель констатирующего эксперимента: выявить особенности и уровни сформированности навыков дифференциации звуков у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи.

Констатирующий эксперимент был организован с 14.10.2015 по 21.10.2015 года, на базе МБДОУ «Детский сад № 59 комбинированного вида».

МБДОУ № 59 реализует дошкольный уровень образования. Дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста.

Содержание образовательного процесса в МБДОУ № 59 определяется основной образовательной программой дошкольного образования МБДОУ № 59. Программа направлена на разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, в том числе достижение детьми дошкольного возраста уровня развития, необходимого и достаточного для успешного освоения ими образовательных программ начального общего образования, на основе индивидуального подхода к детям дошкольного возраста и специфичных для детей дошкольного возраста видов деятельности.

В детском саду реализуются: «Программа коррекционного воспитания и обучения детей с общим недоразвитием речи» Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [57], по которой занимается 50 детей. Из них

15 в старшей речевой группе, 15 в средней речевой группе и 20 в старшей речевой группе.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная и контрольная группы.

При комплектовании группы учитывались:

1. Возраст испытуемых (5-6 лет)
2. Характер дефекта (экспериментальная группа ОНР III уровень, контрольная группа норма речевого развития).

На основе наблюдения за детьми, бесед с педагогами и родителями, изучения психолого-педагогической и медицинской документации были получены данные об испытуемых.

В экспериментальной группе 10 испытуемых, из них:

девочек- 50% (5 человек), мальчиков 50 % (5 человек). 60% (6 человек) — в возрасте 5 лет, 40% (4 человека) — в возрасте 6 лет. 100 % (10 человек) – имеют ППЦНС в анамнезе. 100 % (10 человек) – имеют дизартрию. 10% (1 человек) – интеллектуальное развитие приближено к норме, 10 % (1 человек) – недостаточное развитие интеллектуальной сферы, 80% (8 детей) – интеллектуальное развитие в норме. 80% (8 детей) – имеют полную семью, 20% (2 человека)- имеют неполную семью. 100% (10 человек)-обучаются по программе коррекционного воспитания 1 год.

По программе коррекционного воспитания и обучения детей с общим недоразвитием речи» Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной [57] занимаются 100% (10 человек).

В контрольной группе 10 испытуемых, из них:

70% (7 человек) - девочки, 30% (3 человека) - мальчики. Возраст- ? 100% (10 человек) - имеют норму речи развития. 70% (7 человек) - интеллектуальное развитие в норме, 30% (3 человека) -

интеллектуальное развитие приближено к норме. 100% (10 человек) - имеют полную семью. 100% (10 человек) — посещают ДООУ 4 год.

При обследовании фонематической стороны речи и звукопроизношения использовались общепринятые в логопедии методики: Филичевой Т.Б. и Чиркиной Г.В. , Волковой Г.А. , Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Стимульный материал предложен Иншаковой. Балловая оценка была взята у Ахутиной Т.В. и была адаптирована нами для каждой серии заданий. Учтен характер ошибок и особенностей детей.

Методика обследования состоит из 2 блоков:

1. Изучение звукопроизношения.
2. Изучение состояния фонематического восприятия.

1 блок (изучение звукопроизношения) включает в себя 1 задание

Обследование умения произносить звуки в словах.

Инструкция: посмотри на картинку и скажи что это.

С собака, усы, нос, сумка, автобус, снеговик

С' сетка, синий, гусь, семь, письмо, апельсин

З забор, зонт, зима, зубы, коза,

З' узел, газета, обезьяна, зеленый, зебра, земляника

Ц цепь, яйцо, огурец, цветы, пуговица, индейцы

Ш шапка. Машина, душ, шахматы, мешок, шишка

Ж жук, желудь, ножи, ежики, ножницы. Жираф

Щ щетка, ящик, плащ, щука, овощи, щепки

Р рыба, корова, топор, ведро, помидор, трактор

Р' репа, фонарь, дверь, ремень, веревка, брюки

Л лук, пила, дятел, лампа, молоток, белка

Л' лейка, лимон, ель, лев, телефон, пальто

М мыло, земляника, костюм, марковка, сом, муха

Н носки, окно, диван, ноты, слон, танк

Б бант, бочка, клубок, банан, бутылка, барабан

Д дом, дым, удочка, дерево, дыня, радуга

В вата, волк, савок, ванна, сова, гвозди

К кот, банка, паук, конфета, индюк, кубик

Г губы, рога, вагон, голубь, игла, попугай

Оценка: (оценка результатов производилась по группам звуков)

3 балла – правильное произношение всех звуков группы в любых речевых ситуациях

1,5 балла – один или несколько звуков группы изолированно и отраженно правильно произносятся, но иногда подвергаются заменам или искажению (Т.е. недостаточно автоматизированы)

1 балл – в любой позиции искажается или заменяется только один звук группы

0 баллов – искажаются или заменяются несколько звуков группы или все.

2 блок (изучение состояния фонематического восприятия) включает в себя 4 серий заданий:

1 задание. Обследование восприятия и дифференциации изолированных звуков.

Инструкция: Давай поиграем, слушай меня внимательно. Если ты услышишь звук с (л, ш, ц, т) хлопни в ладоши. Ребенку предлагается прослушать ряд звуков и хлопнуть на определенном звуке.

Материалом для обследования служат ряды произносимых логопедом изолированных звуков, рот закрыт экраном:

С р, с, м, с, ц, ш, з, с, с, щ, с, ш, щ, с, ц, ш, з, с

Л л, к, ц, л, л, р, л, в, л, р, ы, л, в, ы, л, л, р, м

Ш д, ш, м, ш, ш, Щ, ч, с, Щ, ш, ж, ш, ш, ц, ж, ш, ч

Ц в, р, ц, т, с, ц, ц, ч, ш, с, ц, т, ч, ц, с, ц, ч, т

Т т, р, а, т, д, д, т, т, п, к, т, д, п, к, т, т, д, к

Оценка:

3 балла – проба выполнена верно

2 балла – 1-2 ошибки исправлены с самокоррекцией или с организующей помощью

1 балл – 1-2 ошибки не исправлены с самокоррекцией или организующей помощью или 3 и более ошибок исправлены с самокоррекцией и с организующей помощью

0 баллов – 3 и более ошибок не исправлены с самокоррекцией и организующей помощью

2 задание. Обследование восприятия и дифференциации звуков в слогах.

Инструкция: хлопни на слог, в котором есть звук с (л, ш, ц, т).

СА ра са ма са ца ша за са са ща са ша ща са ца ша за са

ЛА ла ка ца ла ла ра ла ва ла ра ы ла ва ы ла ла ра ма

ША да ша ма ша ша ща ча са ща ша жа ша ша ца жа ша ча

ЦА ва ра ца та са ца ца ча ша са ца та ча ца са ца ча та

ТА та ра а та да да та та па ка та да па ка та та да ка

Оценка:

3 балла – проба выполнена верно

2 балла – 1-2 ошибки исправлены с самокоррекцией или с организующей помощью

1 балл – 1-2 ошибки не исправлены с самокоррекцией или организующей помощью или 3 и более ошибок исправлены с самокоррекцией и с организующей помощью

0 баллов – 3 и более ошибок не исправлены с самокоррекцией и организующей помощью

3 задание. Обследование дифференциации слов квазиамонимов.

Ребенку предъявляется пара предметных картинок и предлагается показать ту, которую называет логопед.

Инструкция: Покажи картинку, которую я назову.

крыша - крыса, ужи- усы, жук- сук, нос- нож, мишка - миска, вещи-
весы, лак- рак, игра- игла, лис- рис, ложки- рожки, колобок - коробок, юла -
Юра, лиса- лица, коза- коса, кочка - кошка, сабля - цапля, лужи - лучи, ужи -
уши, том-дом, тачка-дача, трава- дрова

Оценка:

3 балла – проба выполнена верно

2 балла – 1-2 ошибки исправлены с самокоррекцией или с организующей помощью

1 балл – 1-2 ошибки не исправлены с самокоррекцией или организующей помощью или 3 и более ошибок исправлены с самокоррекцией и с организующей помощью

0 баллов – 3 и более ошибок не исправлены с самокоррекцией и организующей помощью

4 задание. Обследование дифференциации и восприятия звуков в словах.

Инструкция: покажи картинку, в названии которой есть звук с(з, ц, ш, ж, ч, щ, л, р).

Материалом обследования служат разнообразные картинки с изображениями предметов:

С рыба санки мыло собака цапля шапка зонт сосиска солнце
щука сумка шина щетка сапоги цепь штора зеркало снеговик

З звезда репа мышь змея царापина швабра забор свинья
сосиска зефир шалаш замок щука земля цапля шар сахар зубы

Ш дом шапка марка шина шар щука часы сом щетка шалаш жук
шишка шарф цапля жираф штора чемодан

Ж дерево жало мыло жилетка жезл щука часы собака щетка жук
шоколад жемчуг царь шея жеребенок чайник

Ц ваза рыба цыпленок трамвай собака цирк чебурашка шмель
сосулька цепь стена циркуль черепаха телефон

Ч веник река чашка телевизор свечка человек цапля шина
собака чебурашка сумка чемодан церковь часы терка

Щ щенок вентилятор ребенок щука чай табуретка щетка челка
сад щека слон щель соль солдат щит поцелуй тапочек

Л лампа кот цапля лошадь лестница рыба лиса ваза линия рак
рысь леденец ворона рыжий лак лабиринт роза мяч

Р ручка лак кошка цирк рак лыжи робот рябина лодка ромашка
велосипед ракета лопата радуга варенье лестница рубашка рука лимон
муха

Оценка:

3 балла – проба выполнена верно

2 балла – 1-2 ошибки исправлены с самокоррекцией или с
организующей помощью

1 балл – 1-2 ошибки не исправлены с самокоррекцией или
организующей помощью или 3 и более ошибок исправлены с
самокоррекцией и с организующей помощью

0 баллов – 3 и более ошибок не исправлены с самокоррекцией и
организующей помощью.

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами проведен количественный и качественный анализ по каждому заданию. Результаты представлены ниже в гистограммах.

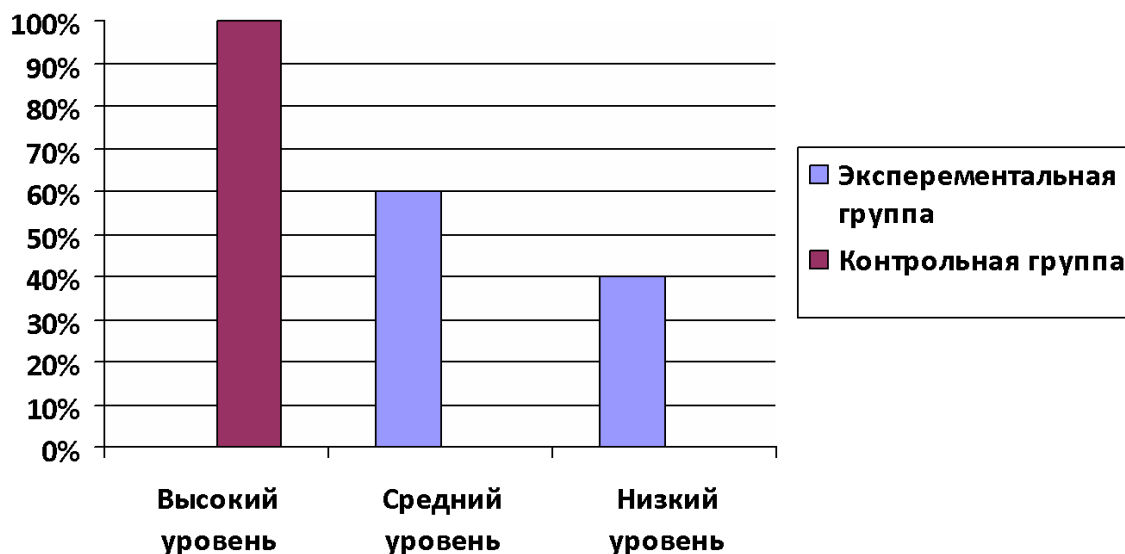
По результатам выполненных заданий 1 блока (звукопроизношение), нами условно выделены 3 уровня успешности:

Высокий уровень – 11-15 баллов

Средний уровень – 10-7 баллов

Низкий уровень – 6-0 баллов

Рис.1 Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности умения произнесения всех звуков в словах, (%)



Как видно из гистограммы, между контрольной и экспериментальной группами выявлены значительные отличия. В экспериментальной группе высокий уровень успешности по всем группам не продемонстрировал никто, а в контрольной группе 100% испытуемых. Средний уровень в экспериментальной группе продемонстрировали 60% испытуемых, в контрольной группе никто из

испытуемых. Низкий уровень в контрольной группе не продемонстрировал никто, в экспериментальной 20% испытуемых.

В экспериментальной группе более распространены ошибки произношения групп свистящих и шипящих с-ш 80% и группы р-л 70%.

Нами так же проанализированы варианты нарушений, у испытуемых экспериментальной группы у 40% были выявлены ошибки по типу замены звуков (репа-лепа, коза-коса), у 20% (ч-щ), у 20% б-п, у 10% зв-гл (баба-папа, вата-фата). У 30% по типу пропуска (ежики-еики, лук-ук). У 80% по типу искажения: у 50% испытуемых горловое произнесение звука Р, у 60% испытуемых шечное произнесение звуков С и Ш, у 20% испытуемых межзубное произнесение звука Л, у 10% межзубное произнесение звука Ч, у 30% испытуемых наблюдается нечеткое произнесение звука ы (среднее между ы —и), у 10% испытуемых наблюдается недостаточное озвончение согласных б, д, г.

У 60% испытуемых свистящие и шипящие группы звуков находятся на стадии автоматизации, у 30% испытуемых группы звуков л' и р-р' находятся на стадии постановки.

У 30% испытуемых звуки нарушены мономорфно (только группа свистящих или только группа звуков Р), у 70% испытуемых звуки нарушены полиморфно (группы свистящих, шипящие и звуки Р).

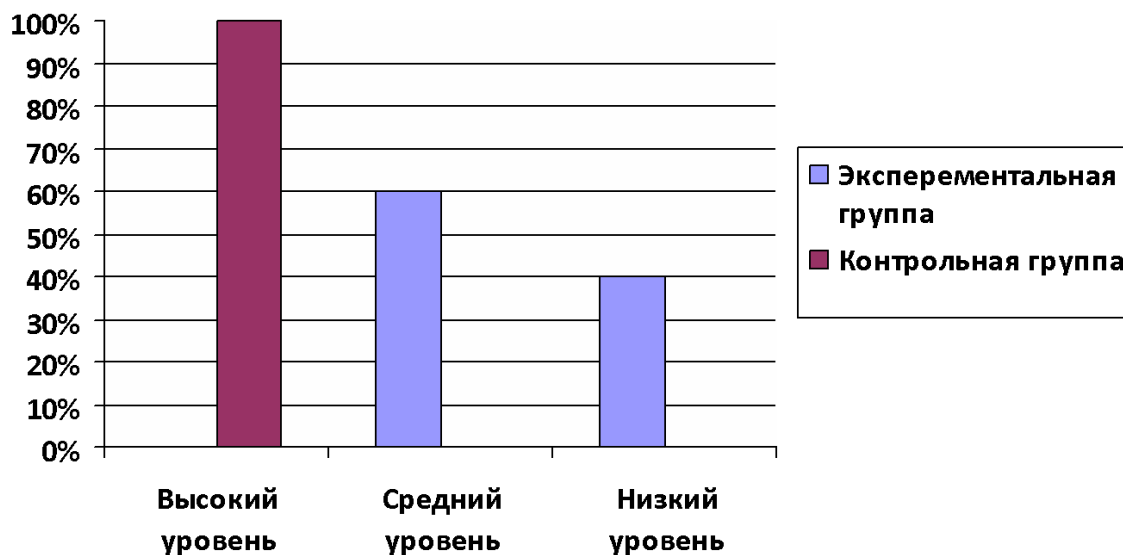
По результатам выполненных заданий 2 блока (дифференциация звуков), нами условно выделены 3 уровня успешности:

Высокий уровень – 11-15 баллов

Средний уровень – 10-7 баллов

Низкий уровень – 6-0 баллов

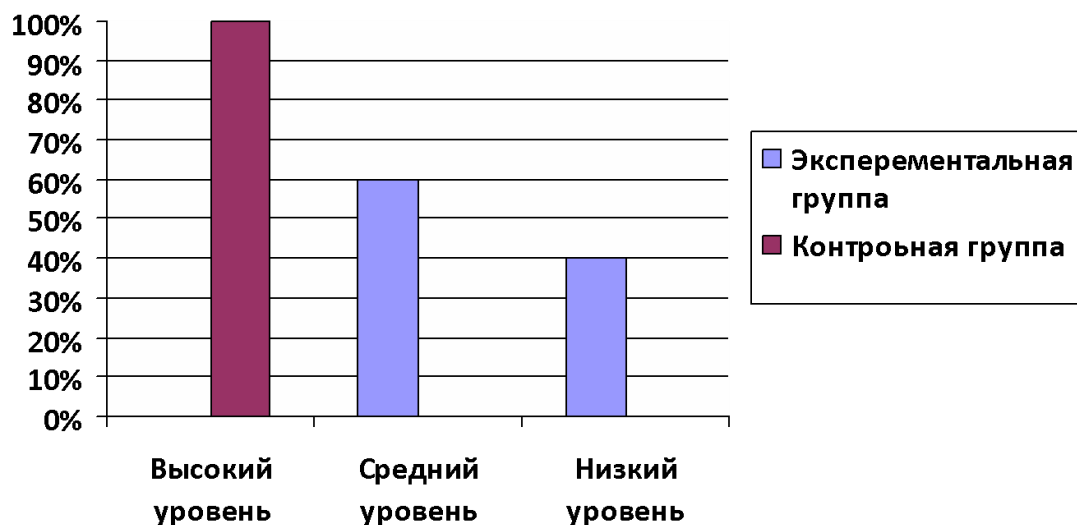
Рис.2 Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности умения восприятия и дифференциации изолированных звуков, (%)



Как видно из гистограммы между экспериментальной и контрольной группами выявлены значительные отличия. Низкий уровень успешности продемонстрировали только испытуемые экспериментальной группы, 40%. Средний уровень успешности продемонстрировали 60% испытуемых экспериментальной группы. И высокий уровень успешности продемонстрировали 100% испытуемых контрольной группы.

У 80% испытуемых экспериментальной группы смешивались группы свистящих-шипящих звуков. 30% испытуемых экспериментальной группы хлопали на звуки акустически далеких (с-р, ш-л, ц-р), 40% испытуемых хлопали на звуки той же группы что и запрашиваемый звук (с-з, л-р, ч-щ).

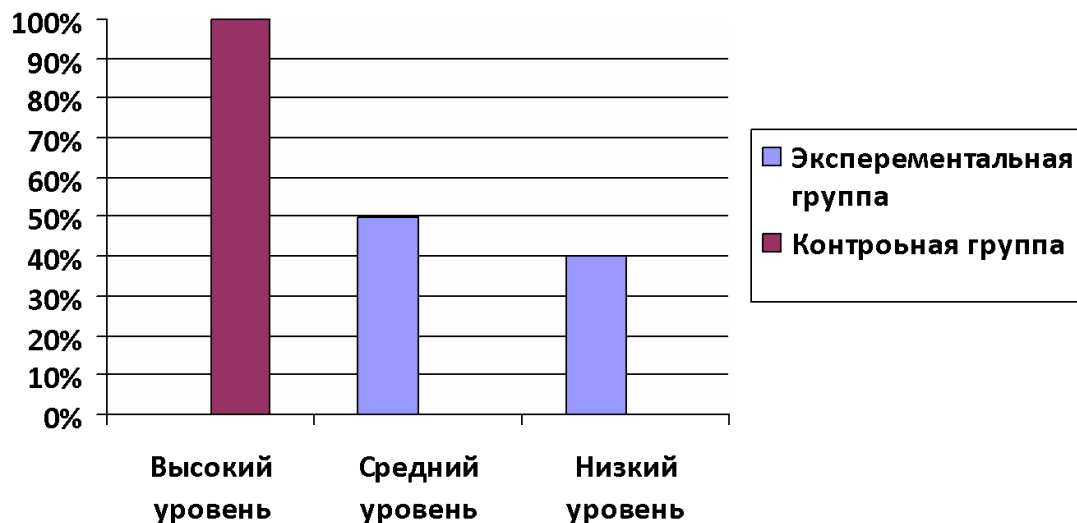
Рис.3 Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности умения восприятия и дифференциации звуков в слогах, (%)



Как видно из гистограммы между экспериментальной и контрольной группами выявлены значительные отличия. Низкий уровень успешности продемонстрировали 40% испытуемых экспериментальной группы. Средний уровень в экспериментальной группе продемонстрировали 60% испытуемых. Высокий уровень продемонстрировали 100% испытуемых контрольной группы.

У 80% испытуемых экспериментальной группы смешивались группы свистящих-шипящих звуков. У 20% испытуемых экспериментальной группы смешивались группы зв-гл звуков (в-ф). 40% испытуемых экспериментальной группы хлопали на слоги со звуком акустически далеких от запрашиваемого (са-ра, ша-ла, ца-ра), 40% испытуемых хлопали на слог той же группы что и запрашиваемый (са-за, ла-ра, ча-ща).

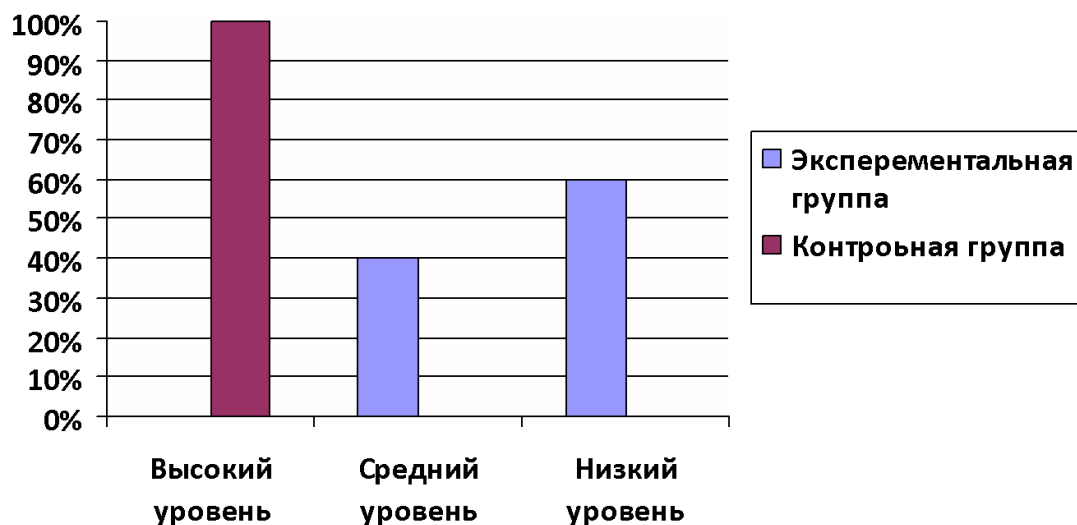
Рис. 4 Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности умения дифференциации слов квазиамонимов, (%)



Как видно из гистограммы между экспериментальной и контрольной группами выявлены значительные отличия. Низкий уровень успешности продемонстрировали 40% испытуемых экспериментальной группы. Средний уровень продемонстрировали 50% испытуемых экспериментальной группы. Высокий уровень продемонстрировали 100% испытуемых контрольной группы.

В экспериментальной группе допускались ошибки у 20% испытуемых в группах на дифференциацию звонких-глухих (не правильно показывали коза-коса, уши-ужи), у 40% в группах на дифференциацию звуков р и л (лак-рак, игла-игра), у 10% допускались ошибки на дифференциацию звуков к-ц (капля-цапля), у 10% допускались ошибки на дифференциацию звуков ж-ч (лужи-лучи) у 30% допускались ошибки во всех группах звуков.

Рис.5 Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности умения восприятия и дифференциации звуков в словах, (%)



Как видно из гистограммы между экспериментальной и контрольной группами выявлены значительные отличия. Низкий уровень продемонстрировали 60% испытуемых экспериментальной группы. Средний уровень продемонстрировали 40% испытуемых экспериментальной группы. Высокий уровень продемонстрировали 100% испытуемых контрольной группы.

В экспериментальной группе у 40% испытуемых допускались ошибки на определение звука в слове группы свистящих (не показывал на картинке солнце, сапоги, снеговик, показали на шапка, зонт), 20% допускали ошибки на определение звука в слове группы Л (не показывали на лиса, показали на рак и мяч), т.е. допускаются ошибки и по акустически далеким звукам. У 30% допускались ошибки на определение звука в каждой группе.

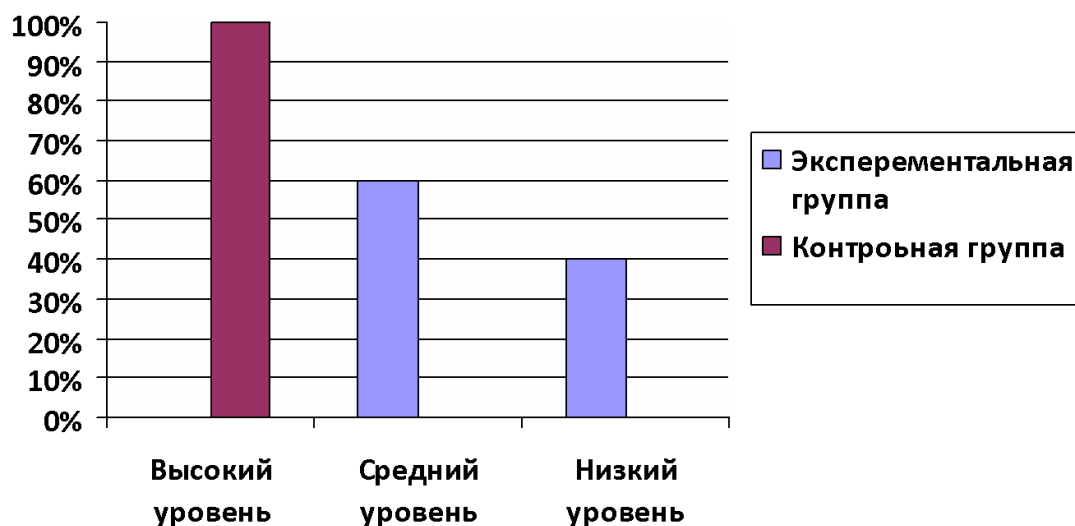
По результатам всех выполненных заданий 2 блока (дифференциация звуков), нами условно выделены 3 уровня успешности:

Высокий уровень – 60-41 баллов

Средний уровень – 40-21 баллов

Низкий уровень – 20-0 баллов

Рис.6 Распределение испытуемых на группы в зависимости от сформированности умения восприятия и дифференциации, (%)



Как видно из гистограммы между экспериментальной и контрольной группами выявлены значительные отличия. Низкий уровень продемонстрировали только испытуемых экспериментальной группы, 40%, это свидетельствует о низком уровне дифференциации звуков как изолированно, так и в слогах, словах и словах-квазиамонимов. Средний уровень продемонстрировали 60% испытуемых в экспериментальной группе. Высокий уровень получили 100% испытуемых контрольной группе.

Нами так же сопоставлены результаты по 1(изучение звукопроизношения) и 2 (изучение фонематического состояния) блоку для выявления механизмов нарушения.

Табл.1 Сопоставление уровней сформированности дифференциации звуков и звукопроизношения, (чел/%)

| Звукопр Диффер | Высокий уровень | Средний уровень | Низкий уровень |
|-------------------|-----------------|-----------------|----------------|
| Высокий уровень | | | |
| Средний уровень | | 4/40% | |
| Низкий уровень | | | 6/60% |

Как видно из таблицы у всех испытуемых экспериментальной группы выявлено совпадение уровней успешности. У 40% испытуемых средний уровень успешности, у 60% испытуемых низкий уровень успешности.

В экспериментальной группе были продемонстрированы ошибки произношения групп свистящих с-ш 80%, что сочеталось с ошибками дифференциации свист-шипящ. Так же наблюдались ошибки звукопроизношения звуков р-л у 70% испытуемых, что сочеталось с ошибками дифференциации. У 10% испытуемых наблюдались замены по типу зв-гл что сочеталось с нарушениями звукопроизношения по типу замен в-ф. У 60% испытуемых свистящие и шипящие группы звуков находятся на стадии автоматизации, у 30% испытуемых группы звуков л-л' и р-р' находятся на стадии постановки. У 30% наблюдались трудности дифференциации звуков нарушенных на материале произношения, в чужой речи дифференцировались. У 70% испытуемых наблюдались трудности дифференциации не только нарушенных звуков на материале

произношения, но и нарушения дифференциации сохранных и нарушенных звуков в чужой речи.

Таким образом, у 40% испытуемых дифференциация звуков нарушена первично, а звукопроизношение нарушено вторично и у 60% испытуемых звукопроизношение нарушено первично, а дифференциация звуков вторично.

2.3 Методические рекомендации по развитию навыков дифференциации звуков речи

На основе анализа литературы по проблеме исследования и результатам констатирующего эксперимента нами определено содержание логопедической работы по развитию навыков дифференциации звуков речи.

Логопедическая работа по развитию навыков дифференциации звуков речи должна проводиться с учетом ряда принципов: как общедидактических, так и специальных принципов логопедического воздействия.

В качестве ведущих, нами определены следующие принципы логопедического воздействия:

- Принцип системности. Коррекция всех компонентов речи. Коррекционное воздействие должно воздействовать на все стороны речевой функциональной системы. Как на звукопроизношение, так и на фонематическое восприятие.

- Принцип развития. При формировании дифференциации звуков должна учитываться зона ближайшего развития ребенка, развитие должно идти поэтапно.

- Онтогенетический принцип. Должно учитываться развитие речи в онтогенезе. Исправлять звуки речи нужно в той же последовательности, в какой они появлялись в речи у ребенка.

- Деятельностный принцип. При коррекционной работе учитывается ведущая деятельность ребенка.

- Принцип поэтапности. Коррекционное воздействие будет осуществляться от простых звуков к сложным, от изолированных звуков до слов, словосочетаний, предложений.

Мы предлагаем содержание логопедической работы дифференцировать в зависимости от уровня сформированности звукопроизношения и дифференциации звуков, а так же в зависимости от механизма нарушения.

Нами условно выделены 2 направления коррекционного воздействия:

1. Формирование произносительных навыков
2. Развитие фонематического восприятия

Учитывая патогенез, базой для коррекционного воздействия будут служить развитие звукопроизношения и дифференциации звуков. Работа должна проводиться дифференцированно.

Нами выделены 2 группы с низким и средним уровнем развития, а так же с разными механизмами нарушения. Для группы низкого уровня развития, где дифференциация звуков нарушена вторично, работа по формированию навыков дифференциации звуков, должна начинаться с усвоения звукопроизношения, а именно постановки звуков. Постановка звуков может осуществляться с помощью: механической, по подражанию, от сохранного звука и смешанная.

Нами был составлен ряд игр, направленных на формирование произносительных навыков у испытуемых с низким (после этапа постановки звуков) и средним уровнем успешности.

1. Игра «Вытяни и покажи»

Цель: развитие артикуляционной моторики.

Ход игры. Логопед кладет в мешочек карточки-символы артикуляционных упражнений. Дети достают карточку, говорят название упражнения и выполняют его.

2. Игра «Геометрическая мозаика»

3. Игра «Построй домик»

4. Игра «Разрезные картинки»

На каждом этапе постановки и автоматизации звука, ведется работа по дифференциации данного звука. Развитие фонематического восприятия строится в зависимости от уровня успешности, выявленного нами ранее. Для группы с низким уровнем успешности, где дифференциация звуков нарушена вторично, работа будет строиться с развития дифференциации не речевых звуков, а для группы с средним уровнем успешности, коррекционная работа будет начинаться с дифференциации изолированных звуков, потом в слогах, словах, словосочетаниях и предложениях.

1. Узнай по звуку.

Цель. Развитие слухового внимания, фразовой речи.

Оборудование: ширма, различные игрушки и предметы (бумага, ложка, полочка и т.д.)

Описание игры. Ведущий за ширмой производит шумы и звуки разными предметами. Тот, кто догадается, чем ведущий производит шум, поднимает руку и говорит ему об этом.

Шумы можно производить разные: бросать на стол ложку, ластик, кусок картона, ударять предмет о предмет, мять бумагу, рвать ее, разрезать материал и т. д.

2. Часовой.

3. Угадай, чей голосок

4. Угадай, кто это

5. Возьми игрушку

Заключение

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

Развитие навыков дифференциации звуков требует тренировки не только слухового аппарата, но и активизацию артикуляционной моторики. Поэтому необходимо проводить различные слуховые упражнения (частичный звуковой анализ) - например, на распознавание конкретных звуков в произносимых словах, в скороговорках, упражнения в звукоподражании, в четком произнесении отдельных слов, пословиц, стихотворений и т. д.

Так же важно отмечать и использовать в своей работе данные о механизмах нарушения как звукопроизношения так и дифференциации звуков. И в зависимости от механизма, будет определено направление логопедическое воздействие.

С целью подтверждения гипотезы был проведен констатирующий эксперимент. В эксперименте принимали участие 20 учащихся.

Результаты, полученные на констатирующем этапе, показали о необходимости целенаправленной и систематической логопедической работы по развитию навыков дифференциации звуков и звукопроизношения с данными детьми.

Для успешного развития навыков дифференциации звуков, нужно учитывать возрастные и психологические особенности детей младшего возраста, тщательно продумывать и выбирать эффективные приемы и

методы обучения, доступно доводить учебный материал до каждого ребенка.

Применение описанных дидактических игр и упражнений позволяет, во-первых, учить детей весело, радостно, без принуждения. Игра - это часть учебного процесса. Во-вторых, помогает, наряду с формированием и развитием навыков дифференциации звуков, организовать деятельность ребенка, обогащая его новыми сведениями, активизируя мыслительную деятельность, внимание, а главное, стимулируя речь. В результате чего у детей появляется интерес и воспитывается любовь к родному языку. В-третьих, игры и упражнения можно применять в различных вариантах, обновляя при этом речевой материал и включая в нее дидактический материал по развитию речи разного характера.

Таким образом, посредством применения игры в ходе занятий можно преодолеть ряд трудностей, возникающих в работе с детьми по развитию навыков дифференциации звуков.

Исследования ряда психологов, педагогов, лингвистов (Д.Б.Эльконица, А.Р.Лурия, Ф.А.Сохина, А.Г.Тамбовцевой, Г.А.Тумаковой и др.) подтверждают, что элементарное осознание фонетических особенностей звучащего слова влияет и на общеречевое развитие ребёнка – на усвоение грамматического строя, словаря, артикуляции и дикции.

Анализируя педагогическую, психологическую и логопедическую литературу по проблеме исследования. Изучены работы таких авторов как А.Р. Лурия, А.Н. Гвоздѐв, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, Р.Е. Левина, М.Е. Хватцев, Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева и др. Анализ литературных данных показал, что фонематический слух является одним из наиболее рано формирующихся сенсорных процессов.

Учитывая специфику речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи, в системе обучения предусматриваются упражнения, направленные на расширение и уточнение словаря и на воспитание связной, грамматически правильной речи. Кроме того, в системе обучения предусмотрены упражнения для развития не речевых психических процессов - мышление, внимания, памяти.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. - Москва, 2000.
2. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М., 1989
3. Бабина, Г. В. Структурно-слоговая организация речи дошкольников: онтогенез и дизонтогенез: Монография / Г.В. Бабина, Н.Ю. Шарипова. - М.: МПГУ; Издательство «Прометей», 2013. - 191 с.
4. Бельтюков В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии) / В. И. Бельтюков. - Москва, 1997.
5. Бельтюков В.И. Об усвоении детьми звуков речи. – М., 1964.
6. Бородин А. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста / А. М. Бородин. - Москва, 1994.
7. Бояркова, Н. Ю. Сенсорное воспитание в системе педагогической помощи детям с нарушениями речевого развития / Н. Ю. Бояркова, А. В. Соболева // Социально-гуманитарные знания. - 2014. - ? 2. - С. 199-205.
8. Востокова, Н. Н. Общение, как средство развития речи у дошкольников с ОНР / Н. Н. Востокова // Логопед в детском саду. - 2013. - ? 2. - С. 20-27.
9. Востокова, Н. Н. Совместная работа учителя-логопеда и воспитателя в специализированном детском саду по развитию грамматических категорий / Н. Н. Востокова // Логопед в детском саду. - 2014. - ? 1. - С. 41-66.

10. Гальперин П.Я. О методе поэтапного формирования умственных действий // Теория учения: Хрестоматия / Под ред. Н.Ф. Тализиной, И.А. Володарской. М., 1998.

11. Гвоздев А.Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка. – М., 1948.

12. Генинг М. Г. Воспитание у дошкольников правильной речи / М. Г. Генинг, Н. А. Герман. - Чебоксары, 1990.

13. Голубева Л. П. Развитие речи неговорящих детей.—М., 1951.

14. Гуцал, И. Ю. В стране грамоты : занятие : [ст. дошкольники с ОНР] / И. Ю. Гуцал, Е. Н. Монахова // Ребенок в детском саду. - 2014. - ? 3. - С. 21-22.

15. Денисевич, Н. Б. Формирование навыков слогового и звуко-буквенного анализа и синтеза у детей с ОНР в дидактических играх / Н. Б. Денисевич // Дошкольная педагогика. - 2013. - ? 9. - С. 54-56

16. Дереча, Л. И. Использование наглядно-дидактических игр в индивидуальной работе по коррекции звукопроизношения у детей с общим недоразвитием речи / Л. И. Дереча // Логопед в детском саду. - 2014. - ? 1. - С. 82-87

17. Ефименко Н.Н. Особенности произвольной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. 1986. № 4.

18. Жукова Н.С. и др. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопеда /Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998. - 320 с. (Серия «Учимся играя»)

19. Журова Л. Е. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста / Л. Е. Журова, Д. Б. Эльконин // Сенсорное воспитание дошкольников / под ред. А. В.

Запорожца, А. П. Усовой. - Москва, 1993.

20. Запорожец А. В. Некоторые психологические вопросы сенсорного воспитания в раннем и дошкольном возрасте / А. В. Запорожец // Сенсорное воспитание дошкольников / под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. - Москва, 1993.

21. Иванова С. Ф. Речевой слух и культура речи / С. Ф. Иванова. - Москва, 2000.

22. Исенина Е.И. Дословесный период развития речи у детей. – Саратов: Издательство Саратовского университета, 1986.

23. Каше Г.А. Система обучения произношению и грамоте детей с общим недоразвитием речи: тезисы докладов 3-й научной сессии по вопросам дефектологии. — М.: АПН РСФСР, 1960.

24. Кириллова Е.В. Развитие фонематического восприятия у детей раннего возраста. М.: Сфера, 2010. 64 с. (Библиотека логопеда).

25. Кириллова Е. В. Формирование предпосылок фонематических представлений у детей раннего возраста с неврологической симптоматикой: учеб.- метод. пособие / под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. М., 2007.

26. Коменский Я.А. Дидактические принципы (Отрывки из «Великой дидактики»)// Москва: Учпедгиз, 1940. - Серия «Библиотека учителя»)

27. Корнев А. Н. Узловые вопросы дислексии // Дефектология. 2007. 1. С. 59–66.

28. Корсакова Н.К., Микадзе Ю.В., Балашова Е.Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. – М., 2001.

29. Корягина, Е. О связи моторного, психического и речевого развития ребенка с общим недоразвитием речи / Е. Корягина, И. Парфененкова // Дошкольное воспитание. - 2014. - ? 7. - С. 54-60

30. Кузнецова, Н. А. Использование моделей при формировании грамматического строя речи у детей с ОНР / М. Б. Кузнецова // Дошкольная педагогика. - 2013. - ? 6. - С. 33-36.

31. Курбангалисва Ю. Ю. Особенности развития фонематического слуха у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Ю. Ю. Курбангалиева, О. А. Высокогорская // Гуманитарные исследования. - 2014. - ? 1 (49).

32. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников. - Ростов н/Д., 2004.

33. Левина Р.Е., Никашина Н.А. Характеристика ОНР у детей // Основы теории и практики логопедии. М.: Просвещение, 1968. С. 67–85.

34. Левина Р.Е. Воспитание правильной речи у детей. – М., 1987.

35. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р.Е. Левиной. М.: Просвещение, 1968. 367 с

36. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии: [учебное пособие]/ ред. Р. Е. Левина. - Репр. воспр. изд. 1967 г. - Москва: Альянс, 2013. - 368 с

37. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Красанд, 2010.- 2016с.

38. Логопедия учебник для пед. вузов дефектолог. фак.: доп. М-вом образования и науки РФ /Л. С. Волкова и др. ; под ред. Л. С. Волковой. – М.: Владос, 2009. – 703 с.

39. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии)// Учебное пособие. Спб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000. – 192 с.

40. Манапова, Е. Н. Программа "Росинка" : индивидуал.- комплекс. оздоровит. подход в работе по преодолению общ. недоразвития речи у

41. Матросова, Т. А. Исследование предпосылок развития звуко-слоговой структуры слова у детей пятилетнего возраста с ОНР / Т. А. Матросова, Н. А. Сухачева // Логопед в детском саду. - 2013. - ? 2. - С. 87-94.
42. Меркулова, О. Н. Использование элементов ТРИЗ в логопедической работе / О. Н. Меркулова // Дошкольная педагогика. - 2014. - ? 3. - С. 37-40.
43. Монтессори М. - Дом ребёнка: метод научной педагогики – М.: Астрель: АСТ, 2006
44. Назарова Л. К. Основные проблемы обучения грамоте / Л. К. Назарова. - Москва, 1999.
45. Орфинская В.К. Спорные вопросы обучения слышащих детей без речи. // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена. -Л., 1959. Т. 171.
46. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. Под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. Т.1. М.: Педагогика, 1981. 336 с. 4.
47. Правдина О.В. Тяжелая дизартрия детского возраста в логопедической практике: дис. ... канд. пед. наук. М., 1948. 160 с.
48. Рау Ф.Ф. О психологических основах развития слухового восприятия речи у глухих детей// Дефектология.—1991.—№1
49. Соботович Е.Ф. Формирование навыков речевого общения у детей с первичным недоразвитием речи // Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых.—Л, 1987.
50. Сохин Ф. А. Осознание речи дошкольниками и подготовка к обучению грамоте / Ф. А. Сохин. - Москва, 1994.
51. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи—М, 1980.

52. Тимошкина, С. Н. Использование пособия "Рукавичка" в коррекционной работе с детьми с ОНР / С. Н. Тимошкина // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. - 2013. - ? 7. - С. 44-47

53. Ткаченко Т.А. Формирование фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи // Актуальные проблемы логопедии / отв. ред. Селиверстов В.И. М., 1980. С. 57–63.

54. Токарева О.В. Дизартрия // Расстройства речи у детей и подростков / под общ. ред. С.С. Ляпидевского. М., 1969.

55. Ушакова Т.Н. Принципы развития ранней детской речи // Дефектология. – 2004. – ? 5.

56. Филичева Т.Б., Чевелёва Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. М.: Просвещение, 1989. 222 с.

57. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста // Дефектология. 1983. ? 4. С. 72–78.

58. Филичева, Т. Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина // Логопед в детском саду. - 2013. - ? 3. - С. 65-71.

59. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: пособие для логопедов и психологов. М.: АРКТИ, 2002. 136 с.

60. Фрадкина Ф.И. Возникновение речи у ребенка // Ученые записки ЛГПИ им. А.И. Герцена, т. XII. – Л., 1955.

61. Фребель Ф. Детский сад. Пед. соч [Текст]/Фребель Ф.- М., 1913. Т. 2, с. 43.

62. Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии.—М, 1989.

63. Чиркина Г.В. Воспитание правильной речи у детей с дизартрией // Дошкольное воспитание. 1981. С8.
64. Шабалина, С. А. Разработка индивидуального маршрута коррекционно-развивающего обучения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / С. А. Шабалина // Логопед в детском саду. - 2013. - ? 1. - С. 79-95
65. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте.// Возрастная психоллингвистика: хрестоматия. Учебное пособие / Сост. К.Ф.Седов. – М., Лабиринт, 2004.
66. Эльконин Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся /Под ред. В.В.Давыдова, Т.А.Нежной. - М.: ИНТОР, 1998. - 112 с.
67. Darley F. L., Aronson A. E., Brown J. R. Differential diagnostic patterns of dysarthria //Journal of Speech, Language, and Hearing Research. 1969. Т. 12. 2. С. 246–269.
68. Grevell P. Deinstitutionalisation of persons with intellectual disabilities: a review of Australian studies. J Intellect Dev Disabil. 1998. 23(2). P. 155–70.

Приложение 1

Протокол обследования звукопроизношения

Инструкция: посмотри на картинку и скажи что это.

| | | |
|---|--|---|
| <p>С собака, усы, нос, сумка, автобус, снеговик С' сетка, синий, гусь, семь, письмо, апельсин</p> | <p>З забор, зонт, зима, зубы, коза, З' узел, газета, обезьяна, зеленый, зебра, земляника</p> | <p>Ц цепь, яйцо, огурец, цветы, пуговица, индейцы Ш шапка. Машина, душ, шахматы, мешок, шишка</p> |
| <p>Ж жук, желудь, ножи, ежики, ножницы. Жираф Щ щетка, ящик, плащ, щука, овощи, щепки</p> | <p>Р рыба, корова, топор, ведро, помидор, трактор Р' репа, фонарь, дверь, ремень, веревка, брюки</p> | <p>Л лук, пила, дятел, лампа, молоток, белка Л' лейка, лимон, ель, лев, телефон, пальто</p> |
| <p>М мыло, земляника, костюм, марковка, сом, муха Н носки, окно, диван, ноты, слон, танк</p> | <p>Б бант, бочка, клубок, банан, бутылка, барабан Д дом, дым, удочка, дерево, дыня, радуга</p> | <p>В вата, волк, савок, ванна, сова, гвозди К кот, банка, паук, конфета, индюк, кубик</p> |

| | | |
|---|--|--|
| Г губы, рога, вагон, голубь, игла, попугай | | |
|---|--|--|

Приложение 2. Протокол обследования фонематического восприятия

Задание 1

Инструкция: Давай поиграем, слушай меня внимательно. Если ты услышишь звук с (л, ш, ц, т) хлопни в ладоши. Ребенку предлагается прослушать ряд звуков и хлопнуть на определенном звуке.

С р, с, м, с, ц, ш, з, с, с, щ, с, ш, щ, с, ц, ш, з, с

Л л, к, ц, л, л, р, л, в, л, р, ы, л, в, ы, л, л, р, м

Ш д, ш, м, ш, ш, Щ, ч, с, Щ, ш, ж, ш, ш, ц, ж, ш, ч

Ц в, р, ц, т, с, ц, ц, ч, ш, с, ц, т, ч, ц, с, ц, ч, т

Т т р, а, т, д, д, т, т, п, к, т, д, п, к, т, т, д, к

2 задание. Обследование восприятия и дифференциации звуков в слогах.

Инструкция: хлопни на слог, в котором есть звук с (л, ш, ц, т).

СА ра са ма са ца ша за са са ща са ша ща са ца ша за са

ЛА ла ка ца ла ла ра ла ва ла ра ы ла ва ы ла ла ра ма

ША да ша ма ша ша ща ча са ща ша жа ша ша ца жа ша ча

ЦА ва ра ца та са ца ца ча ша са ца та ча ца са ца ча та

ТА та ра а та да да та та па ка та да па ка та та да ка

3 задание. Обследование дифференциации слов квазиамонимов.

Ребенку предъявляется пара предметных картинок и предлагается показать ту, которую называет логопед.

Инструкция: Покажи картинку, которую я назову.

крыша — крыса,
 ужи- усы,
 жук- сук,
 нос- нож,
 мишка — миска,
 вещи- весы,
 лак- рак,
 игра- игла,
 лис- рис,
 ложки- рожки,
 колобок — коробок,
 юла — Юра,
 лиса- лица,
 коза- коса,
 кочка — кошка,
 сабля — цапля,
 лужи — лучи,
 ужи — уши,
 том-дом,
 тачка-дача,
 трава- дрова

4 задание. Обследование дифференциации и восприятия звуков в словах.

Инструкция: покажи картинку, в названии которой есть звук с(з, ц, ш, ж, ч, щ, л, р).

Материалом обследования служат разнообразные картинки с изображениями предметов:

| С | З | Ш |
|---------|----------|-------|
| рыба | звезда | дом |
| санки | репа | шапка |
| мыло | мышь | марка |
| собака | змея | шина |
| цапля | царапина | шар |
| шапка | швабра | щука |
| зонт | забор | часы |
| сосиска | свинья | сом |
| солнце | сосиска | щетка |
| щука | зефир | шалаш |
| сумка | шалаш | жук |
| шина | замок | шишка |

| | | |
|--|--|--|
| <p>щетка сапоги цепь штора зеркало снеговик</p> | <p>щука земля цапля шар сахар зубы</p> | <p>шарф цапля жираф штора чемодан шашки</p> |
| <p>Ж</p> <p>дерево жало мыло жилетка жезл щука часы собака щетка жук шоколад жемчуг царь шея жеребенок чайник</p> | <p>Ц</p> <p>ваза рыба цыпленок трамвай собака цирк чебурашка шмель сосулька цепь стена циркуль черепаша телефон</p> | <p>Ч</p> <p>веник река чашка телевизор свечка человек цапля шина собака чебурашка сумка чемодан церковь часы терка</p> |
| <p>Щ</p> <p>щенок вентилятор ребенок щука чай табуретка щетка челка сад щека слон щель соль солдат щит поцелуй тапочек</p> | <p>Л</p> <p>лампа кот цапля лошадь лестница рыба лиса ваза линия рак рысь леденец ворона рыжий лак лабиринт роза</p> | <p>Р</p> <p>ручка лак кошка цирк рак лыжи робот рябина лодка ромашка велосипед ракета лопата радуга варенье лестница рубашка</p> |

| | | |
|--|-----|-----------------------|
| | мяч | рука лимон муха |
|--|-----|-----------------------|

Приложение 3

Анамнестические данные детей экспериментальной группы

| № | ФИО | Возраст | Диагноз | Примечание |
|---|-------------|---------|---|-----------------------|
| 1 | Алиса С. | 5 лет | ОНР III уровня, дизартрия, двусторонняя сенсоневральная глухота, состояние после КИ, интеллект соответствует возрасту | Полная семья |
| 2 | Ангелина С. | 5 лет | ОНР III уровня, дизартрия, заикание, интеллект соответствует возрасту | Мама воспитывает одна |
| 3 | Диана А. | 5 лет | ОНР III уровня, дизартрия, недостаточное развитие познавательной деятельности | Полная семья |
| 4 | Диана В. | 5 лет | ОНР III уровня, дизартрический компонент, интеллект соответствует возрасту | Полная семья |
| 5 | Игорь Т. | 5 лет | ОНР III уровня, дизартрия, интеллект соответствует возрасту | Полная семья |
| 6 | Лиза П. | 5 лет | ОНР III уровня, | Мама воспитывает |

| | | | | |
|----|-----------|--------|---|-----------------|
| | | | дизартрия, интеллект соответствует возрасту | ает одна |
| 7 | Максим С. | 5 лет | ОНР III уровня, дизартрия, уровень развития познавательной деятельности снижен | Полная семья |
| 8 | Миша К. | 5 лет | ОНР III уровня, дизартрия, интеллект соответствует возрасту | Полная семья |
| 9 | Миша П. | 5 лет | ОНР III уровня, дизартрия, интеллект соответствует возрасту | Полная семья |
| 10 | Костя З. | 5 лет. | ОНР III уровня, дизартрический компонент, интеллект соответствует возрасту | Полная семья |

Приложение 4
 Результаты обследования звукопроизношения

| Имя ребенка | Свистящие | Шипящие | Л, ЛЬ | Р, РЬ | Остальные | Баллы | Уровень |
|-------------|---|---|---------------|---|--|---------|---------------|
| Алиса С. | внутригрупповые замены с-сь, з-зь, ц –сь | щечное произношение ш, замена ж на ш (щечное) | ль – пропуск | горловое искажение | сохранны | 2 балла | Ниже среднего |
| Ангелина С. | сохранны | замены ш-с, ж-з, ч – ть, щ – сь | сохранны | внутригрупповые замены р-л, мягкий рь пропускает | сохранны | 2 балла | Низкий |
| Диана А. | сохранны | сохранны | сохранны | в речи отсутствуют звуки р и рь | сохранны | 3 балла | Средний |
| Диана В. | сохранны | замены ш-с, ч – ть, щ – сь | сохранны | замены р-л, мягкий рь – ль | сохранны | 3 балла | Средний |
| Игорь Т. | искажения по типу щечного произношения звуков з, зь | сохранны | замены л – ль | р, рь – отсутствуют | Заднеязычные: замены на переднеязычные звуки: к-т, кь-ть, г-д, гь – дь | 2 балла | Ниже среднего |
| Лиза П. | внутригрупповые замены с-сь, з-зь, ц –сь | сохранны | сохранны | отсутствуют звуки р и рь | сохранны | 3 балла | Средний |
| Максим С. | внутригрупповые замены с-сь, з, зь – оглушаются и смягчаются, ц произносить | сохранны | ль – пропуск | звуки р, рь пропускает или искажает (произносит увулярно) | сохранны | 2 балла | Низкий |

| | | | | | | | |
|----------|--|--|--------------|---|----------|---------|---------|
| | ся как отдельные звуки т и сь | | | | | | |
| Миша К. | смещение с-ш, искажение по типу межзубного произношения з, зь, звук ц произносит как -тс | смещение ш – с, искажение по типу щечного произношения звука ж, замена звука ч на сь, щ заменяет на сь | сохранены | сохранны | сохранны | 3 балла | Средний |
| Миша П. | внутригрупповые замены с-сь, з-зь, ц –сь | замены ш-с, ж-з, ч – ть, щ - сь | ль – пропуск | звуки р, рь пропускает или искажает (произносит увулярно) | сохранны | 2 балла | Низкий |
| Костя З. | внутригрупповые замены с-сь, з-зь, ц –сь | замены ш-с, ж – з, ч – ть, щ - сь | замены л-ль | замены р-л, мягкий рь - ль | сохранны | 2 балла | Низкий |

Приложение 5

Результаты обследования навыков фонематического восприятия

| | С | Л | Ш | Ц | Т | Баллы | Уровень |
|-------------|---|---|---|--|--|---------|---------|
| Алиса С. | ++++ ++-(сам) ++++ ++++ +(сам)+ | ++++++ ++++++ +(сам)+ +(орг)+ | +--+ +(орг)+ ++++ ++++ + | +-(орг)+++ ++++++ ++++(сам) | +-(сам)++ ++++ ++++ ++ | 2 балла | Низкий |
| Ангелина С. | ++++ +++ +(сам)+ ++++ +- | ++++++ +-(сам)+ +++-(сам)++ ++ | ++++ +-(орг) -(сам)+ ++++ ++++ | ++++++ ++++-(сам)+ +++ (сам)++ | ++++ +-+ -(орг)+++ -(сам)+ | 2 балла | Низкий |
| Диана А. | +-(орг)+ ++++ ++++ +-(орг)- (сам)+ +(сам)+ | +-(сам)+ ++++- +-(орг) +-(сам) +++ | +(сам) ++++ ++++ ++++ +++ | ++++++ ++++- +(сам)+(орг)+ +- | ++++ +(сам)++ ++++ +++ +(сам)+ | 3 балла | Средний |
| Диана В. | +(сам)+ +- (орг)++ ++++ ++++ | ++++ +(сам)+- (орг)+++ ++++- (орг)+ | ++++ ++++ ++++ ++++ | ++++ (сам)++++ ++++++ | ++++ +++ (сам) +- (орг)- (орг)+++ ++ | 3 балла | Средний |
| Игорь Т. | ++++- (орг)+ ++++ (сам)++ ++++ -(орг)+ | ++++++ ++++ +++-(сам)+ +(сам)+ | ++++- (орг) +(сам)+ - (орг)++ ++++ ++ | +-(сам)+++ ++++- (орг)++++ + | +(сам)+ +++ +(сам)++ +- (орг)+ ++++ | 2 балла | Низкий |
| Лиза П. | +(сам)+ +++ -++ ++++ ++++ +(сам)+ | +++ +(орг)++ ++++- ++++ (орг)+ | + - (орг)++ ++++ ++++- (сам)++ ++ | +-(орг) - (орг)++++ +(сам)++ ++++ | +-(сам)++ ++++ ++++ ++ | 3 балла | Средний |
| Максим С. | ++++ +++ | ++++++ +-(сам)+ | ++++ +-(орг) | ++++++ ++++-(сам)+ | ++++ +-+ ++++ | 2 балла | Низкий |

| | | | | | | | |
|----------|---|--|---|---|--|---------|---------|
| | +(сам) + +++++ +-+ | +++ - (сам)++++ ++ | -(сам) + ++++ ++++ | +++ (сам)++ | -(орг) +++ -(сам)+ | | |
| Миша К. | + - + - + + - + + + + +++ - (орг) ++ +(сам) - | + - (сам)+ +++++ ++ -(орг) +++++ +(сам) - | ++(сам) + - - + +++ - (орг) ++ ++++ | +++++ + - + +++ (сам)+(орг) ++++ | ++++ +(сам) ++ +++++ +++ +(сам) + | 3 балла | Средний |
| Миша П. | + +(сам)+ +- (орг)++ +++++ ++++ | - + + + + +(сам)+ - (орг)+++ +++++ - (орг) + | ++++ +++++ ++++ ++++ | +++++ (сам)+++++ +++++ +++++ | +++++ +++(сам) +- -(орг) - (орг) +++ ++ | 2 балла | Низкий |
| Костя З. | ++++ - (орг)+ ++++ (сам)++ +++++ -(орг) + | +++++ +++++ +++ - (сам) + +(сам) + | ++++ - (орг) +(сам) + + - (орг)++ ++++ ++ | +++++ +++ -(орг) + +++++ | ++(сам) + +++ +(сам) ++ +- -(орг) + ++++ | 2 балла | Низкий |