

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 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

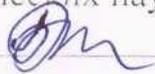
СПРАВКА

ЦЫВКИШ ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО
ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ
РЕЧИ III УРОВНЯ

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

Руководитель: кандидат педагогических наук,
доцент кафедры коррекционной педагогики

Проглядова Г.А. _____ 

Дата защиты «19» _____ июня 2019 г.

Обучающийся Цывкиш Т.В. _____ 

_____ 24 мая 2019 г.
дата, подпись

Оценка _____
прописью

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3-7
<p style="text-align: center;">ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ.....8</p>	
1.1. Развитие фонематического восприятия у детей дошкольного возраста.....	8-18
1.2. Психолого – педагогические особенности детей с ОНР.....	18-26
1.3. Специфика сформированности фонематического восприятия у детей с ОНР.....	27-31
1.4. Обзор методов и приемов, направленных на развитие фонематического восприятия у дошкольников с ОНР.....	31-36
<p style="text-align: center;">ГЛАВА 2 КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ.....37</p>	
2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента.....	37-41
2.2. Анализ результатов эксперимента	41-45
2.3. Методические рекомендации, направленные на развитие фонематического восприятия у детей 5-6 лет с ОНР III уровня.....	45-53
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	54-55
ЛИТЕРАТУРА.....	56-61
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	62
<i>Приложение А</i>	62
<i>Приложение Б</i>	63-68
<i>Приложение В</i>	69

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования изучения особенностей сформированности фонематического восприятия дошкольников с общим недоразвитием речи определяется тем, что больше профессионалов акцентируют свое внимание на том, что непосредственно дошкольный возраст считается тем периодом, когда закладываются ключевые свойства, которые нужны ребенку для грядущего развития, в том числе фонематическое восприятие. И по мере становления фонематического восприятия складываются понимание речи находящихся вокруг, а потом и собственная речь ребенка. Несоблюдение фонематического восприятия приводит к тому, что ребенок не воспринимает на слух (не дифференцирует) близкие по звучанию или подобные по артикуляции звуки речи. Его лексика не заполняется теми словами, в состав которых входят трудноразличимые звуки. В следующем ребенок начинает значительно отставать от возрастной нормы.

Высококачественное исправление звукопроизношения станет гарантировано при условии развитого фонематического восприятия. Развитие фонематического восприятия положительно воздействует на формирование всей фонетической стороны речи, в том числе и слоговой структуры слова.

И на протяжении долгих лет особое внимание ученых привлекает вопрос это формирование фонематического восприятия. И данная проблема рассматривалась в работах таких ученых как: Куссмауль А. (1879), О.В. Правдиной (1973), Б.М. Гриншпуна (1989), Ф.Ф. Рау (1966), Л.В. Мелеховой (1967), Р.Е. Левиной (1941), М.Е. Хватцева (1959). Исходя из этого, мы видим, что проблема нарушения фонематического восприятия имеет особое значение в речевом развитии ребенка. И в итоге этого у ребенка могут наблюдаться нарушения всевозможных сторон речи.

Преодоления фонематического недоразвития считается достаточно суровой неувязкой современной логопедии, в связи с тем, что, несформированность фонематического слуха оказывает отрицательное воздействие на формирование звукопроизношения.

Для таких детей характерны постоянные замены и смешения звуков при сравнительно успешном состоянии строения и функций артикуляционного аппарата. И значит, дети с нарушением фонематического слуха нередко искажают те звуки, которые могут говорить правильно, им свойственны нарушения звуковой и слоговой структуры слова.

И тем, самым мы можем прийти к такому выводу, что формирование фонематического восприятия у детей дошкольного возраста должно составлять одну из принципиальных задач дошкольного учреждения, а так же считаться одной из актуальных проблем речевого развития дошкольников.

В правильно организованной коррекционной работе с детьми дошкольного возраста должна предусматриваться специфика работы по формированию фонематического восприятия на логопедических занятиях. И методики по преодолению нарушения восприятия, которые реализуются на логопедических занятиях, также могут применяться не лишь только логопедами, но и воспитателями и даже родителями.

Проблема нашего исследования заключается в том, что нет конкретных рекомендаций по развитию фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи. В связи с этим тема «Особенности сформированности фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня» нашего исследования остается актуальна на современном этапе логопедии.

Объект исследования: фонематическое восприятие детей 5-6 лет.

Предмет исследования: особенности сформированности фонематического восприятия у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель исследования: заключается в выявлении особенностей формирования фонематического восприятия детей, находящихся в старшем дошкольном возрасте с общим недоразвитием речи III уровня, составить на основе выявленных особенностей методические рекомендации по формированию фонематического восприятия у детей данной категории.

Задачи исследования:

- Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- Выявление особенности сформированности фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня;
- Составить методические рекомендации по формированию фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Гипотеза исследования:

- Фонематическое восприятие представляет собой способность ребенка не только воспринимать звуковую сторону речи и фонем, но и умение различать звуки речи и их последовательность, как в словах, так и в словосочетаниях;
- Мы предполагаем, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня будут наблюдаться следующие особенности: нарушения мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, аффрикат; сниженный уровень дифференциации слогов, а также низкий уровень навыков элементарного звукового анализа. Данные ошибки будут учитываться при составлении методических рекомендаций.

Методологическая основа исследования:

- в области структуры речевого дефекта (Р.Е. Левина);
- в области нарушений речи учения Л.С. Выготского и А.Е. Лурия;

- в области формирования фонематического восприятия детей с патологией речи ученые Г.А. Каше, В.И. Бельтюков, Г.И. Жаренкова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, М.Е. Хватцев, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и другие.

Методы исследования: были определены в соответствии с целью, задачами и гипотезой работы. И в ходе данного исследования, нами были использованы теоретический и эмпирический методы исследования. К теоретическому методу относится изучение литературы по проблеме исследования. К эмпирическому методу исследования относятся: изучение документации, наблюдение, эксперимент, и оценка их результатов, составление методических рекомендаций.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что результаты позволяют расширить научные представления об особенностях формирования фонематического восприятия у детей дошкольного возраста.

Практическая значимость исследования заключается в составлении упражнений, которые будут способствовать развитию фонематического восприятия, что позволит решать проблему готовности детей к обучению в школе. И составленные упражнения по коррекции фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста может использоваться как логопедами, воспитателями, так и родителями воспитанников.

Организация исследования. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение Грузенская средняя общеобразовательная школа Балахтинского района, Красноярского края. Исследованием на этапе констатирующего эксперимента было охвачено 10 детей старшего дошкольного возраста.

Данное исследование проводилось в *три этапа*.

Этап теоретический (март 2017 г. – сентябрь 2017 г.)

- Изучение и анализ литературы по проблеме исследования;
- Формирование гипотезы, цели, задач;

- Составление плана исследования.

II Этап опытно – экспериментальный (октябрь 2017 г. – апрель 2018 г.)

- Проведение и анализ результатов эксперимента;
- Разработка методических рекомендаций.

III Этап заключительный (май 2018 г.)

- Оформление выводов по работе.

Структура и объем выпускной квалификационной работы. Работа построена по традиционной схеме и включает введение, две главы исследования, методические рекомендации, заключение, список литературы включающий 76 литературных источников, приложения, 4 рисунка, 1 таблица.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОНЕМАТИЧНОГО ВОСПРИЯТИЯ

1.1. Развитие фонематического восприятия у детей дошкольного возраста

Развитие речи, включающее умение четко произносить звуки и в тоже время различать их, правильно выстроить предложение, владеть артикуляционным аппаратом, одна из ключевых задач, стоящих перед дошкольным учреждением.

Умение слышать отдельный звук в слове, четко отделять его от стоящего рядом, знать из каких звуков состоит слово, то есть умение, верно, разбирать звуковой состав слова, и является важным посылом для правильного обучения грамоте.

И значит, успешное обучение чтению и письму подразумевает как неотъемлемое условие формирования фонематического восприятия и развитие способностей звукового анализа.

Нарушение фонематического восприятия не дает детям овладеть в нужной степени словарным запасом и грамматических сторон, задерживает развитие связной речи.

Как раз таки на значимость этой связи показывают такие авторы как: М.Ф. Фомичева, Н.Л. Крылова, Ю.Ф. Гаркуша, Н.Я.Ларионова. А так же заслуженный учитель РФ, логопед высшей квалификации Т.А. Ткаченко в собственных методических разработках советует «переходить к звуковому анализу или же синтезу звукового состава слова только после того, как ребенок достиг определенного уровня фонематического слуха, а так же сформированности у него произношения звуков речи».

Непосредственно изучением фонематических действий занимались практически все отечественные научные сотрудники, такие как Е.Н. Винарская, Л.С. Выготский, А. Н. Гвоздев, А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин, и другие.

Понятия «фонематический слух» и «фонематическое восприятие» зачастую считают подобными. Впрочем, Г.В. Чиркина думает, собственно, что эти два понятия нужно различать между собой. И она отмечает, что фонематический слух считается частью физиологического слуха человека. Он нацелен на соотнесение услышанных звуков с их образцами, которые упорядочено, хранятся в памяти человека, в так именуемой «сетке фонем». В первый раз понятие «фонема» в психологии было введено непосредственно Л.С. Выготским. Лев Семенович особенное внимание уделил на осознание фонем. Он писал про то, что понимание фонем случается лишь в условиях человеческой речи. И таким образом, главным законом восприятия является - закон восприятия звучащей стороны человеческой речи. А вот фонематический слух ориентируется как тонкий систематизированный слух, позволяющий отличать и распознавать фонемы родного языка [10]. А термин «фонематическое осознание» был введен Д.Б. Элькониным. Он писал про то, что ребенка надо учить фонематическому восприятию. Понятие фонематического восприятия данное Д.Б. Элькониным ориентируется как особые интеллектуальные воздействия, нацеленные на дифференциацию фонем, а еще на установление звуковой структуры слова [10].

Верно восприятие звуков речи, фонематического состава слов появляется не незамедлительно, это итог постепенного развития.

На самом раннем шаге развития речи ребёнок воспринимает слова как единый, нерасчлененный звуковой комплекс, который обладает определённой ритмико-мелодической структурой.

Дальнейший переход характеризуется постепенным развитием возможности различать фонемы, входящие в состав слов. В одно и тоже время случается активное овладение активным словарем и правильным произношением слов. У ребёнка формируются тонкие, дифференцированные акустические и артикуляционные образы слов и отдельных звуков [50].

Из исследований Р.Е. Левиной (1940), В.К. Орфинской (1946), Н. Х. Швачкина (1948), Г. Л. Розенгарт – Пупко (1948), Е.Н. Винарской (1987) мы

можем заявить, собственно, что фонематический слух является одним из более рано формирующихся сенсорных действий. И вновь же делая упор на данные А.И. Гвоздева, Н.Х. Швачкина и остальных исследователей детской речи, возможно, смело констатировать, что у ребенка с обычным умом формирование фонематического слуха закончится к 2 годам. В представленном возрасте ребенок способен различать на слух все фонематические тонкости речи окружающих его взрослых [19].

В дошкольном возрасте у ребенка наступает понимание различительной функции фонем. Это имеет место быть у ребёнка в намеренных упражнениях в усвоении звуков, в стремлении исправить ошибки в произношении иных. От развития фонематического слуха зависит формирование всей фонематической системы ребёнка, а в предстоящем и процесс овладения устной и письменной речью [20].

В онтогенезе реакции на звуковые раздражения отмечаются уже у новорожденного малыша. Они выражаются во вздрагивании всем телом, изменении пульса и дыхания.

На 2-ой неделе, звуковые раздражения начинают вызывать задержку общих движений малыша, окончание клика (бесспорные рефлексy).

В начале второго месяца жизни определяет направление звучания, поворачивает голову в сторону звука.

Три, 4 месяца дифференцирует звуки (рояля и колокольчика).

До 6 месяцев принципиальной является интонация, она несет смысловую нагрузку слова. В последующие месяцы первого года жизни отмечается дальнейшее развитие слухового анализатора. Ребенок начинает более тонко различать звуки окружающего мира, голоса людей. Но слова и фразы воспринимаются ребенком пока не достаточно точно, ребенок воспринимает слово по его ритму, звуковому облику.

На втором году ребенок начинает более точно дифференцировать звуки речи, звуковой состав слова [75].

Исследователь детских речевых нарушений Роза Евгеньевна Левина, изучая закономерности формирования развития детишек в норме и патологии, выделяет 5 шагов, которые проходит ребёнок в овладении речью:

I этап. Дофонематический. На этом этапе у ребёнка полностью отсутствует дифференциация звуков, понимание речи и собственная активная речь;

II этап. Это этап различения наиболее контрастных и далеких фонем, но отсутствия дифференциации близких фонем. Ребенок не различает правильное и неправильное произношение. Произношение ребенка не правильное, искаженное, при этом ребенок этого не замечает;

III этап. Этап решающих сдвигов. Ребенок начинает различать звуки по их фонематическим признакам. Отличает неправильно произносимые слова. Сам ребенок на этом этапе пока произносит слова искаженно. На данном этапе у ребенка идет активное накопление словаря. К концу этапа словарь достигает, примерно 1000 слов [43]. Различение звуков речи при помощи слуха, по мнению Н.И. Жинкина, происходит быстрее и лучше, если одновременно возникают правильные дифференцировки в положениях органов артикуляции: «если слушающий не будет декодировать звуковой состав слов на речедвижения, он не сможет отождествлять принимаемый элемент с выдаваемым, а поэтому и различать звуковой состав приёма» [18].

IV этап. Этап преобладания новых образов восприятия звуков. Активная речь достигает почти полной правильности.

V этап. Этап завершения процесс фонематического развития. Ребёнок слышит и говорит правильно. У него формируются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков.

Есть 2 точки зрения о роли артикуляции и слуха в фонематическом развитии ребенка. 1-ый подход реализован в работах И.М. Сеченова, И.П. Павлова, Л.А. Чистович. Они подчеркивали ключевую роль артикуляции и отрицали значимость слуха. И.М. Сеченов [64; с.71] «Все бесконечное

богатство внешних проявлений работы мозга сводится только к одному только явлению – мышечному движению».

Во 2-м подходе развитие звуков ставится в зависимость от совершенства слуха ребенка. Непосредственно про это рассказывается в трудах Н.И. Жинкина, Н.Х. Швачкина, А.Н. Гвоздева, А.А. Леонтьева. Слух и артикуляция совместно, считали они, определяют становление звуков речи. Впрочем, развитие звуков детской речи не обусловлено только данными. Ключевой и основной предпосылкой считается семантика речи. Семантическое развитие детской речи определяет фонематическое развитие ее. Эти особенности обнаруживают, когда ребенок начинает оперировать словами, усвоенными из языка взрослых. Усвоенное слово считается для его сознания выражением такого же порядка, как его ритмико - интонационные сигналы.

Семантика данных слов носит яркую печать особенного семантического строя детской речи. Полисемантизм вызван, прежде всего, тем, что это еще не слова в собственном смысле слова. «Первые слова» выражают переживания в связи с восприятием предмета, и хотя они не имеют постоянного смысла. Семантической особенностью начального периода в развитии детской речи соответствует фонетическая его особенность. Не фонема, а интонация, ритм, а затем общий звуковой рисунок слов получают в этот период семантическую нагрузку [76].

Это 1 - я особенность фонетического строя речи.

2 - я состоит в том, что интонация, ритм, и общий звуковой рисунок слова непосредственно выражают мысли и чувства ребенка и являются носителями содержания речи.

Под действием конфигурации семантики случается переход к фонематическому восприятию речи, связанный с коренной перестройкой и артикуляции, и речевого слуха ребенка. Данный переход отмечается в начале 2 года жизни [77].

Путь овладения ребенком произносительной системой, обоснован сложностью самого материала - звуков речи, которые он обязан научиться воспринимать и воспроизводить.

Ребенок рождается можно так сказать с еще неидеальным мозгом. Тем более слабо развита кора полушарий. Она бедна нейронными связями и нервными путями, собственно, что ведет к косности, диффузности и однообразию мозговых процессов [3].

Речь детей формируется, конечно же, под влиянием речи взрослых, педагогического воздействия и условий жизни. Это воздействие благотворно, когда ребенок слышит обычную речь, получает от взрослых указания, как следует говорить, живет в здоровой обстановке. Несоблюдение такового воздействия тормозит развитие речи ребенка [21].

Опять же следует подчеркнуть важное для практики подтверждаемое положение, выдвинутое профессором Гвоздевым: определяющую роль, или же ключевую роль, затрудняющую формирование у детей фонематического восприятия, играет еще недостающая развитая речевая моторика аппарата речи. В то же время слух ребенка уже достаточно развит для тонких звуковых восприятий [12].

Проблема формирования фонематического восприятия в устной речи и, в частности, произносительной ее стороны рассматривается в различных областях науки: в психологии (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, А.А. Леонтьев, А.Л. Люблинский), в физиологии (И.П. Павлов, И.М. Сеченов), в психофизиологии (Н.И. Жинкин, М.М. Кольцов), в лингвистике (Л.Р. Зиндер), в психолингвистике (А.А. Леонтьев, в логопедии (О.В. Правдина, С.Л. Таптапова, Т.Б. Филичева, Л.С. Волкова, А.Г. Ипполитова, М.Е. Хватцев, в сурдопедагогике (Е.И. Андреева, Н.И. Белова, Ф.А. Рау, Ф.Ф. Рау и др.). Слуховое восприятие представляет собой процесс обнаружения и переработки акустических признаков неречевых и речевых звуков в периферическом, проводниковом и центральном отделах слухового анализатора, являющегося составной частью единой функциональной

системы. Влияние физических характеристик звуков на возможности слухового различения определяет адекватные факторы опознания акустических сигналов в различных условиях окружающей среды. В старшем дошкольном возрасте у детей формируются специальные умственные действия по определению временной последовательности составляющих слово звуков – фонематический анализ и синтез. Но если наиболее легкой его формой – выделением звука на фоне слова – дети овладевают спонтанно, то другие, более сложные действия (вычленение звука из слова; определение последовательности звуков в слове; определение количества и места звуков в слове) требуют помощи со стороны взрослого. Связано это с тем, что непосредственное речевое общение не ставит перед детьми специальной задачи звукового анализа слов. Чем раньше начать воспитание фонематического восприятия и привлечь внимание ребёнка к анализу слов, тем легче и быстрее он будет подготовлен к овладению письменной речью.

Среди основных причин. Вызывающих недоразвитие фонематического восприятия, исследователи называют нарушения в деятельности левой височной области коры головного мозга вследствие родовых травм, травм или воспалительных заболеваний в раннем детстве [41].

Отлично развитый фонематический слух это важная предпосылка удачного усвоения детьми грамоты. В свою очередь, обучение грамоте содействует уточнению представлений о звуковом составе языка, содействует усвоению навыков фонематического анализа слов.

Временами развитие фонематического слуха у детей задерживается в связи с воздействием на организм внешнего или вредоносного внутреннего фактора (органические причины: анатомо – физиологические, морфологические, функциональные (психогенные), социально – психологические и психоневрологические причины) [3].

Александр Романович Лурия отмечает тот факт, что «вторичные отделы височной коры левого доминантного полушария головного мозга являются аппаратами, специально приспособленными для анализа и синтеза

речевых звуков, по - другому говоря, аппаратами речевого слуха». Вот отчего при недоразвитии или при локальных поражениях вторичных отделов височной доли человек утрачивает возможность детально отличать звуки речи и у него отмечаются явления, обозначаемые термином «сенсорная афазия» [47].

Фонематический слух может быть нарушен и при дислалии. Проявляется это в неправильном звуковом оформлении речи: в заменах звуков или их смешениях, в искаженном произнесении. Кроме того, нарушение фонематического слуха не дает возможности детям овладевать в достаточной мере словарным запасом и грамматическим строем, следовательно, тормозит развитие связной речи в целом. И это значит, что устранение тяжелых дефектов речи невозможно без специальной коррекции фонематического восприятия [18].

Ребенок при восприятии речи сталкивается с разнообразием звучаний в ее потоке: фонемы в потоке речи изменчивы. Он слышит огромное количество вариантов звуков, которые, сливаясь в слоговые последовательности, образуют непрерывные акустические составляющие. И для этого ему нужно извлечь из них фонему, при этом отвлечься от всех вариантов звучания одной и той же фонемы и опознать ее по тем постоянным (инвариантным) различительным признакам, по которым одна (как единица языка) противопоставлена другой. Если ребенок не научился этого делать, он не сможет отличить одно слово от другого и не сможет узнать его как тождественное. В процессе речевого развития у ребенка вырабатывается фонематический слух, так как без него, по мнению Жинкина Николая Ивановича, генерация речи невозможна. Фонематический слух осуществляет операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова. Он формируется у ребенка в процессе речевого развития в первую очередь. Развивается и фонематическое восприятие, которое осуществляет «слежение за непрерывным потоком слогов». Так как фонемы реализуются в произносительных вариантах – звуковых (аллофонах), принципиально, чтоб

эти звуки произносились, нормировано, т.е. в принятых, обычных реализациях, по другому их тяжело опознавать слушающим. Непривычное для данного языка произношение оценивается фонетическим слухом как неправильное. Фонематический и фонетический слух (они совместно составляют речевой слух) осуществляют не только прием и оценку чужой речи, но и контроль над собственной речью. Речевой слух является важным побуждением формирования произношения [47].

Однако не всегда процесс формирования фонематического восприятия протекает естественно, спонтанно. Иногда у детей дошкольного возраста отмечается недостаточный уровень развития слухового восприятия. Степень выраженности отклонения может быть различной от плохого слухового сосредоточения до тяжелых нарушений. Это может быть обусловлено различными причинами:

- возрастными особенностями формирования слухового восприятия;
- педагогической запущенностью, дефицитом общения с ребенком;
- эмоциональными, интеллектуальными, речевыми нарушениями;
- физическими нарушениями органа слуха его функции, снижением слуха (тяжелые нарушения) [72].

Некоторые дети испытывают трудности слухового внимания и сосредоточения. Они не реагируют на тихие звуки, не выделяют одни звуки на фоне других. У них могут отмечаться замедленные реакции на различные бытовые звуки. Эти дети плохо сосредотачиваются на звуковой стороне речи, вследствие чего иногда не различают близкие по звучанию слова, переспрашивают, неадекватно понимают читаемые взрослым тексты из-за неправильного или неточного восприятия на слух отдельных слов (чаще всего предлогов и других слов), невнимания к эмоциональной стороне речи. Определенные проблемы возникают в процессе восприятия музыки: ребенок не сосредотачивается на ее слушании, и она не оказывает на него

эмоционального должного эстетического воздействия. Другие дети испытывают трудности слухового восприятия устной речи, связанные с несформированностью фонематического слуха, т.е. способности точного различения звуков речи. Нарушения фонематического слуха обуславливают неточность восприятия слов, близких по звуковому составу и различающихся по отдельным фонетическим признакам: глухости - звонкости, твердости - мягкости. Сложными для дифференциации и воспроизведения оказываются шипящие и свистящие. Чаще всего несформированность фонематического слуха отражается в виде нарушений звукопроизношений, ребенок не только плохо дифференцирует на слух некоторые звуки, но и не овладевает их правильным произношением. Особые трудности возникают у этих детей на этапе обучения грамоте чтению и письму [56].

У каждого ребенка имеются свои доминирующие звуки, которыми чаще всего заменяются другие звуки. Более поздно появляющиеся звуки формируются из диффузных звуков раннего периода. Это происходит разными путями даже у одного и того же ребенка. При стечении в одном слове нескольких согласных, из-за сложности артикулирования, частично в результате беспомощности фонетического изучения, остается обычно лишь один из них: ябоко – яблоко, толь – стол, мася – масло. Такие особенности произношения являются в иных случаях вследствие недостаточности дифференциации процесса торможения в области слухового анализатора и обусловленной этим слабости фонематического анализа в последующем, хотя ребенок и различает слухом фонемы, но некоторые время в силу закрепившихся корковых связей часто заменяет их другими, ранее произносимыми [21].

И таким образом, конкретно слух является ведущим анализатором в усвоении речи окружающих. И он же становится держащим под контролем регулятором своего произношения, что увеличивает развитие фонематического слуха. На этом и строится логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. Однако в патологических вариантах изложенная

закономерность нарушается. Процесс развития фонематического восприятия протекает персонально, то ускоряясь, то задерживаясь. То ребенок делает большие успехи, то вдруг останавливается, то теряет уже приобретенные речевые навыки, то внезапно восстанавливает их. Фонетические особенности также у разных детей изживаются в разных возрастах.

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

Итак, из всего выше изложенного можно сделать заключение, что развитие слухового восприятия является одной из принципиальных задач познавательного развития дошкольника, служит основой формирования речи и коммуникации, является средством регуляции поведения ребенка. Поэтому работа по развитию фонематического восприятия должна включаться в различные виды деятельности детей, а также проводится в виде специальных игр, упражнений и особенно на логопедических занятиях.

Итак, чем раньше начать развитие фонематического восприятия и привлечь внимание ребёнка к анализу слов, тем быстрее он будет подготовлен к овладению письменной речью.

1.2. Психолого – педагогические особенности детей с ОНР

Общее недоразвитие речи разные трудные речевые расстройства, при которых у детишек нарушено формирование всех компонент речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Теоретическое обоснование общего недоразвития речи впервые было сформировано Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирова, Г.М. Жаренкова и др.) в 50-60 –х гг. XX в. Отличия в формировании речи стали рассматриваться как нарушение развития, которые протекают по законам

иерархического строения высших психологических функций. С позиции системного подхода был решен вопрос о структуре различных форм патологии речи в зависимости от состояния компонентов речевой системы.

Правильное понимание структуры общего недоразвития речи, причин, лежащих в его основе, различных соотношений первичных и вторичных нарушений необходимо для отбора детей в специальные учреждения, для выбора наиболее эффективных приемов коррекции и для предупреждения возможных осложнений в школьном обучении.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при более трудных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, также ринолалии, дизартрии – в тех вариантах, когда выявляются сразу дефицитность словарного запаса, грамматического строя и пробелы в фонетико – фонематическом развитии [10].

Розой Евгеньевной Левиной и ее работниками была разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико - фонематического и лексико-грамматического недоразвития. Выдвинутый Р. Е. Левиной подход позволил отойти от описания лишь отдельных проявлений речевой недостаточности и представить картину аномального развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние языковых средств и коммуникативных процессов. На основе поэтапного структурно - динамического изучения аномального речевого развития раскрыты также специфические закономерности, определяющие переход от низкого уровня развития к более высокому.

Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и

ее предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фонда.

Роза Евгеньевна и другие ученые выделяют три уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи. Первый уровень речевого развития характеризуется крайне ограниченными речевыми средствами общения. Активный словарь детей состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Широко используются указательные жесты, мимика. Дети пользуются одним и тем же комплексом для обозначения предметов, действий, качеств, обозначая разницу значений интонацией и жестами. Лепетные образования в зависимости от ситуации можно расценить как однословные предложения.

Дифференцированное обозначение предметов и действий почти отсутствует. Названия действий заменяются названиями предметов (открывать — «древ» (дверь), и наоборот — названия предметов заменяются названиями действий (кровать — «пат»). Характерна многозначность употребляемых слов. Небольшой запас слов отражает непосредственно воспринимаемые предметы и явления. Дети не используют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. В их речи преобладают корневые слова, лишённые флексий. «Фраза» состоит из лепетных элементов, которые последовательно воспроизводят обозначаемую ими ситуацию с привлечением поясняющих жестов. Каждый используемый элемент в такой «фразе» имеет многообразную соотнесенность и вне конкретной ситуации не может быть понятным [10].

Пассивный словарь детишек обширнее активного. Но исследованием Г. И. Жаренковой (1967) показана ограниченность импрессивной стороны речи детишек, которые находятся на невысоком уровне речевого развития. Отсутствует или имеется лишь в зачаточном состоянии понимание значений грамматических изменений слова. Если исключить ситуационно-

ориентирующие признаки, дети оказываются не в состоянии различить формы единственного и множественного числа существительных, прошедшего времени глагола, формы мужского и женского рода, не понимают значения предлогов. При восприятии обращенной речи доминирующим оказывается лексическое значение. Звуковая сторона речи характеризуется фонетической неопределенностью. Отмечается нестойкое фонетическое оформление. Произношение звуков носит диффузный характер, обусловленный неустойчивой артикуляцией и низкими возможностями их слухового распознавания. Число дефектных звуков может быть значительно большим, чем правильно произносимых. В произношении имеются противопоставления лишь гласных — согласных, ротовых — носовых, некоторых взрывных — фрикативных. Фонематическое развитие находится в зачаточном состоянии. Задача выделения отдельных звуков для ребенка с лепетной речью в мотивационном и познавательном отношении непонятна и невыполнима. Отличительной чертой речевого развития детей этого уровня является ограниченная способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова.

Переходим ко второму уровню речевого развития. Итак, на данном уровне общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя все еще искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов. Дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно пользование местоимениями, а иногда союзами, простыми предлогами в элементарных значениях. Дети могут ответить на вопросы по картине, связанные с семьей, знакомыми событиями окружающей жизни.

Следует отметить, что речевая недостаточность отчетливо проявляется во всех компонентах. Дети пользуются только простыми предложениями, состоящими из 2—3, редко 4 слов. Словарный запас значительно отстает от возрастной нормы: выявляется незнание многих слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели, профессий. Отмечаются

ограниченные возможности использования предметного словаря, словаря действий, признаков. Дети не знают названий цвета предмета, его формы, размера, заменяют слова, близкими по смыслу. Наблюдаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций:

- смешение падежных форм («едет машину» вместо на машине);
- нередко употребление существительных в именительном падеже, а глаголов в инфинитиве или форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени;
- в употреблении числа и рода глаголов, при изменении существительных по числам («два каси» — два карандаша, «де тун» — два стула);
- отсутствие согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными.

А также дети испытывают много трудностей при пользовании предложными конструкциями: часто предлоги опускаются вообще, а существительное при этом употребляется в исходной форме («книга идет то» — книга лежит на столе); возможна и замена предлога («гриб лятет на далежим» — гриб растет под деревом). Союзы и частицы употребляются редко. Понимание обращенной речи на втором уровне значительно развивается за счет различения некоторых грамматических форм (в отличие от первого уровня). Дети могут ориентироваться на морфологические элементы, которые приобретают для них смыслоразличительное значение. Это относится к различению и пониманию форм единственного и множественного числа существительных и глаголов (особенно с ударными окончаниями), форм мужского и женского рода глаголов прошедшего времени. Затруднения остаются при понимании форм числа и рода прилагательных.

Значения предлогов различаются только в хорошо знакомой ситуации. Усвоение грамматических закономерностей в большей степени относится к

тем словам, которые рано вошли в активную речь детей. Фонетическая сторона речи характеризуется наличием многочисленных искажений звуков, замен и смешений. Нарушено произношение мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, аффрикат, звонких и глухих («па т книга» — ПЯТЬ книг; «папутька» — бабушка; «дупа» — рука). Проявляется диссоциация между способностью правильно произносить звуки в изолированном положении и их употреблением в спонтанной речи. Типичными остаются и затруднения в усвоении звуко - логовой структуры слова. Нередко при правильном воспроизведении контура слов нарушается звукозаполняемость: перестановка слогов, звуков, замена и уподобление слогов («морашки» — ромашки, «кукика» — клубника). Многосложные слова редуцируются. У детей выявляется недостаточность фонематического восприятия, их неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом.

А что касается третьего уровня речевого развития то он характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико - грамматического и фонетико - фонематического недоразвития. Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. Например, мягкий звук [с'], сам еще недостаточно четко произносимый, заменяет звук [с] («сяпоги»), ш («сюба» вместо шуба), ц («сяпля» вместо цапля), ч («сяйник» вместо чайник), щ («сетка» вместо щетка); замены групп звуков более простыми по артикуляции. Отмечаются нестойкие подмены, когда звук в различных словах произносится по-разному. Смешения звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки правильно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет. Правильно повторяя вслед за логопедом трех - четырех - сложные слова, дети нередко искажают их в речи, сокращая количество слогов (Дети слепили снеговика. — «Дети сипили новика»).

А на фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Дети нередко заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово — другим, сходным по значению. В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции.

Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения.

Многолетнее изучение речи дошкольников позволило установить, что выделяется еще одна категория детей, которая оказывается за пределами выше описанных уровней и может быть определена как четвертый уровень речевого развития (Т. Б. Филочева) — нерезко выраженное недоразвитие речи.

У этих детей обнаруживаются незначимые нарушения всех компонент языка. Чаще они появляются в процессе детализированного обследования в процессе выполнения специально подобранных заданий.

Подобные дети создают, на 1-ый взор, полностью успешное воспоминание, у них нет ярчайших нарушений звукопроизношения. Обычно, имеет место только недостающая дифференциация звуков («р-рь-л-ль-иот», «щ-ч-ш», «ть-ц-с-сь» и др.). Характерным своеобразием нарушения слоговой структуры является то, что, понимая значение слова, ребенок не удерживает

в памяти его фонематический образ и, как следствие, наблюдается искажение звуконаполняемости в разных вариантах: персеверации, перестановки звуков и слогов, элизии, парафазии. В редких случаях — опускание слогов, добавление звуков и слогов. Недостаточная внятность, выразительность, несколько вялая артикуляция и нечеткая дикция оставляют впечатление общей смазанности речи. Незаконченность формирования звукослоговой структуры, смешение звуков характеризуют недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем. Эта особенность является важным показателем еще не закончившегося процесса фонемообразования.

Наряду с недостатками фонетико-фонематического характера обнаружены у этих детей и отдельные нарушения смысловой стороны речи. Имея определенный запас слов, обозначающих разные профессии, дети испытывают большие трудности при дифференцированном обозначении для лиц мужского и женского рода. Образование слов с помощью суффиксов также вызывает значительные затруднения. Стойкими остаются ошибки при употреблении: существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами, существительных с суффиксами единичности, прилагательных, образованных от существительных, прилагательных с суффиксами, характеризующими эмоционально - волевое и физическое состояние объектов, притяжательных прилагательных волчий — «волкин»; лисий — «лисовой».

Дети с 4 уровнем речевого развития довольно просто управляют подбором общеупотребительных антонимов, которые указывают на размер предмета (большой - небольшой), пространственную противоположность (далеко - близко), оценочную характеристику (нехороший - неплохой). Трудности проявляются в выражении антонимических отношений следующих слов: бег — шаг, бежать — ходить.

Анализ особенностей грамматического оформления речи детей позволяет выявить ошибки в употреблении существительных родительного и винительного падежей множественного числа, сложных предлогов (в

зоопарке кормили лисов, собаков); в использовании некоторых предлогов (выглянул из-за двери — «выглянул и двери», упал со стола — «упал из стола», «мяч лежит около стола и стула» вместо между столом и стулом). Кроме того, в отдельных случаях отмечаются нарушения согласования прилагательных с существительными.

Особую сложность представляют для этих детей конструкции предложений с разными придаточными:

- пропуски союзов: «мама предупредила, я не ходил далеко» (чтобы не ходил далеко);
- замена союзов: «я побежал, куда сидел щенок» (где сидел щенок);
- инверсия: «наконец, все увидели, долго искали которого котенка» (увидели котенка, которого долго искали).

И таким образом, дети с ОНР в большей либо наименьшей степени оказываются нарушенными произношение и различие на слух, недостаточно полноценно случается овладение системой морфем и, как следует, плохо усваиваются способности словоизменения и словообразования. Ведущий признак ОНР – позднее начало речи, маленький словарный запас, дефекты произношения. Все проявления ОНР указывают на нарушение всех компонентов речевой деятельности ребенка. В различных работах создателей установлены индивидуальности речевого развития при ОНР на базе внедрения разных критериев таковых как: физиологических, клинических, психических и др. И все - таки достижения в исследовании общего недоразвития речи стали достигнуты благодаря тому, что в своей работе исследователи стали обширно опираться на методологию всеохватывающего подхода.

1.3. Специфика сформированности фонематического восприятия у детей с ОНР

Р.Е. Левина изучая психологию речи детишек, сделала вывод про то, что фонематическое осознание имеет важное значение для настоящего усвоения звуковой стороны речи. Было получены сведения, что у детишек с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность действий формирования артикулирования и восприятия звуков, различающихся тонкими акустико - артикуляционными признаками [10].

И те навыки овладения звуковым анализом слова напрямую взаимосвязаны с уровнем развития фонематического восприятия. А так же от того, является ли это недоразвитие первичным, либо вторичным.

Так вот, при первичном недоразвитии фонематического восприятия нарушения носят следующий характер:

- вариативность произношения звуков: пропуски звуков;
- замены звуков более простыми по артикуляции;
- замены звонких - глухими, твердых - мягкими;
- искаженное произношение звуков (неотчетливый звук, например, мягкий звук [Щ'] вместо [Ш], вместо [С] — [С'], вместо [Ч] — [Т'] и т. п.);
- нестабильное использование звуков в речи;
- уровень сформированности навыков звукового анализа ниже, чем при вторичном нарушении фонематического восприятия [10].

Что касается вторичного недоразвития то, при вторичном недоразвитии фонематического восприятия наблюдаются нарушения движений органов речи, системы движений голосовых связок, губ, языка, это говорит об анатомических и двигательных дефектах органов речи. Слухопроизносительное взаимодействие в таком случае нарушается, а оно

является важнейшим механизмом развития произношения. Также отмечается ослабленность произвольного внимания и низкая познавательная активность ребенка.

При нарушении фонематического восприятия выявляются несколько состояний развития детей:

- легкая степень: недостаточное различение и затруднение в анализе только нарушенных в произношении звуков. Имеющиеся в речи звуки анализируются в составе слова правильно;
- средняя степень: недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп при достаточно сформированной их артикуляции в устной речи. Звуковой анализ нарушается более грубо;
- тяжелая степень: ребенок «не слышит» звуков в слове, не способен выделить их из состава слова и определить последовательность [42].

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

Каждый язык располагает собственной фонематической системой, где определённые звуковые признаки выступают как сигнальные, смыслоразличительные (фонемы), тогда как остальные звуковые признаки остаются несущественными (вариациями). 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 случается на базе выделения сигнальных признаков и отвлечения их от несущественных, которые не имеют фонематического значения. Затруднения в выработке звуковых дифференцировок у детей чаще всего проявляются в замене при произношении одного звука другим и смешении звуков.

Исследователи Г.Б.Филичева и Г.В.Чиркина выделяют разные варианты дефектов звукопроизношения [71]:

- недифференцированное произнесение пар или групп звуков. В этих случаях для ребёнка один и тот же звук может служить заменителем двух или трёх звуков;
- 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;
- смешение звуков.

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

Создатели видят в данном свидетельстве того, что такие отличия в формировании произношения соединены в значимой степени с дефицитностью фонематического восприятия.

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

- дети затрудняются воспроизводить ряды слогов с оппозиционными звуками, хотя изолированно эти же звуки произносят правильно;
- допускаются ошибки при выделении звуков из слогов и слов, а также при определении наличия звука в слове;
- большие затруднения возникают у детей при отборе картинок и придумывании слов с определённым звуком;
- дети испытывают затруднения при выполнении элементарных заданий, связанных с выделением ударного звука в слове;

- узнавание первого, последнего согласного в слове, слогаобразующего согласного в односложных словах практически недоступно.

Подобные нарушения у детей 5-6 лет позволяют отнести их к категории детей с общим недоразвитием речи третьего уровня, который 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 могут верно, произносить изолированно, в самостоятельной речи звучат недостаточно верно. При всем этом соответствующим является ряд моментов.

Недифференцированное произнесение свистящих, шипящих звуков, причем один может заменяться одновременно двумя или несколькими звуками данной или близкой фонетической группы. Например, звук с мягкой, сам еще недостаточно четко произносимый, заменяет следующие звуки: [С] твердое - (сяпоги вместо сапоги), [Ц] (сяпля вместо цапля), [Ш] (сюба вместо шуба), [Ч] (сяйник вместо чайник), [Щ] (сетка вместо щетка).

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

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

Смещение звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях - взаимно заменяет их. Это чаще всего касается йотированных звуков и звуков [Л'], [Г], [К], [Х] (ямак вместо гамак, котенот вместо котенок) - при этом наблюдается искажение артикуляции некоторых звуков (межзубное произношение свистящих, горловое [Р] и др.).

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

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

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

И таким образом, развитие фонематического восприятия является одной из принципиальных задач познавательного развития дошкольника, и служит основой формирования речи, является средством регуляции поведения ребёнка. И потому работа по развитию фонематического восприятия обязана входить в разные виды детской деятельности, также проводиться в виде особых игр, упражнений и особое внимание следует уделять на логопедических занятиях.

1.4. Обзор методов и приемов, направленных на развитие фонематического восприятия у дошкольников с общим недоразвитием речи

Проблема обучения детей с общим недоразвитием речи, которые имеют фонетико – фонематическое недоразвитие рассматривают исследователи с различных точек зрения.

Коррекционная методика Г.А. Каше основана на аналитико–синтетическом принципе обучения грамоте для детей с фонетико–фонематическим недоразвитием речи. Данный метод нацелен на упрочнение у детей способности к различению мягких и твердых согласных, глухих и звонких, а также оппозиционных гласных. В данном методе является предусмотренным принцип одновременного уточнение правильного произношения трудных звуков, а также обучение чтению. Одновременно, данным методом предусматривается упражнения, которые направлены на расширение и уточнение словаря, а также устранение недостатков грамматического строя речи.

Нужно направить внимание на то, что игра является естественной формой проявления детской деятельности, в какой уже сейчас осознаётся, изучается мир вокруг нас, раскрывается широкий простор для проявления личного творчества и личной активности. У детской игры есть принципиальное качество – самостоятельность. Ведь игра – это мир практической деятельности ребенка, где удовлетворяются и физические, и духовные потребности, также сразу развиваются разум и воля. В играх детей отражаются не только взаимоотношения взрослых, но также и общественные отношения, а потому педагог видит большую воспитательную ценность игры в том, что в ходе ее формируются социальные отношения детей, приобретает умение выступать в разных позициях – командующего, подчиненного и т. д.

И тем самым рассматривая методы и приемы, способствующие развитию ребенка дошкольного возраста с уверенностью можно сказать, что самым эффективным будет игровая деятельность. Игра отлично оказывает влияние на полноценное развитие личности малыша. Через игру ребенок узнает мир, в игре развиваются все психологические функции. Она вызывает значительное изменение в его психике [7].

На наш взгляд известный исследователь детской игры Д.Б. Эльконин очень верно подчеркнул «В игре интеллект направляется за эмоционально –

действенным переживанием, функции взрослого воспринимаются, прежде всего, эмоционально, происходит первично эмоционально-действенная ориентация в содержании человеческой деятельности» [5].

Для дошкольного возраста существуют разные виды игр: подвижные, игры - драматизации, сюжетно - ролевые, дидактические и др. Все игры будут носить тот или иной обучающий характер.

Целью игровых технологий является решение ряда задач:

- дидактических (расширение кругозора, познавательная деятельность; формирование определенных умений и навыков, необходимых в практической деятельности и др.);
- развивающих (развитие внимания, памяти, речи, мышления, воображения, фантазии, творческих идей, умений устанавливать закономерности, находить оптимальные решения и др.);
- воспитывающих (воспитание самостоятельности, воли, формирование нравственных, эстетических и мировоззренческих позиций, воспитание сотрудничества, коллективизма, общительности и др.);
- социализирующих (приобщение к нормам и ценностям общества; адаптация к условиям среды и др.) [57].

Фонематическое восприятие в дошкольном возрасте так же развивается в игровой деятельности.

В текущее время существует широкая литература посвященная дилемме развития фонематического восприятия.

И, следовательно, разработано много пособий направленных на развитие фонематического восприятия, содержащих достаточное многообразие игр. Среди методистов - практиков, авторов данных пособий, можно выделить Ткаченко Т.А., Краузе Е.Н., Селиверстов В.И., Коноваленко В.В., Коноваленко С.В., Полиженок Е.А, Горчакова А.М., Лукина Н.А, Никкинен И.И., Нищева В.Н. Естественно все пособия разработаны с учетом возрастных особенностей. В игровой форме предлагаются задания по

развитию слухового внимания, речевого слуха, фонематического восприятия, формированию простых способностей звукового изучения и синтеза, развитию фонематических представлений.

Проблема обучения детей с общим недоразвитием речи, имеющими нарушения фонематического восприятия рассматривается исследователями с разных позиций. Б.М. Гриншпун предполагает строить работу по формированию восприятия звуков речи с учётом характера недостатка. В одних вариантах работа направляется на формирование фонематического восприятия и на развитие слухового контроля. В других – в её задачу входит развитие фонематического восприятия и операций звукового анализа. В третьих – ограничивается формированием слухового контроля как осознанного действия.

Исследователи Т.Б. Филичева и Н.А. Чевелева предлагают проводить работу по развитию фонематического восприятия с первых дней коррекционной работы в игровой форме на фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятиях. Начинается эта работа на материале неречевых звуков, постепенно вводятся звуки речи, правильно произносимые детьми и те, которые вновь ставятся (или исправляются и вводятся в самостоятельную речь ребенка). Параллельно проводится работа по развитию слуховой памяти и слухового внимания [71].

Как выше было сказано, при формировании фонематического восприятия дошкольников так же используются дидактические игры. Игры можно использовать во всех возрастных группах, как на занятиях, так и в совместной игровой деятельности.

Эффективная программа обучения детей с общим недоразвитием речи, в которой значительное внимание уделено формированию фонематического слуха, разработана Г.В. Чиркиной и Т.Б. Филичевой. В программе ими предлагаются задания, которые направлены на развитие процессов фонематического характера и подобранны с учетом возрастной специфики детей.

Программа сформирована для детей в старшем дошкольном возрасте. В ней работа, связанная с развитием произношения, осуществляется в одно время с работой связанной с развитием слухового восприятия. Данный процесс поделен на 3 периода.

В ходе первого периода обучения детей обучают четкому воспроизведению гласных звуков, угадыванию их по беззвучной артикуляции, учат слышать их и выделять в ряду прочих звуков. Включаются упражнения, связанные с удержанием в памяти ряда, который состоит из 3 – х 4 – х гласных звуков. Отработка правильного произношения согласных простых звуков сочетается с выработкой умения слышать такие звуки среди других, и определять наличие этого звука в слове.

Во втором периоде выступает усиление направленности для дифференциации звуков по принципу мягкости и твердости, глухости и звонкости. Продолжается работа, связанная с закреплением навыков звукового синтеза и анализа. В конце второго периода обучения детьми самостоятельно в устном виде проводится анализ слогов такого типа са – со – су, соединяются определенные звуки гласные и согласные в прямые слоги и преобразуют их са – су, цу – цо и т.д

В третьем периоде обучения на занятии дают упражнения на звуковой анализ и синтез. Детей учат делить слова на слоги. К концу третьего периода детьми самостоятельно проводится синтез и анализ односложных слов.

Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. [32] предлагают систему упражнений для развития фонематического восприятия на логопедических занятиях, занятиях по развитию речи. Предлагаются задания по анализу звуковых рядов из двух, трёх гласных звуков. Затем дети учатся выделять глухой или сонорный согласный в обратных слогах, в словах. Работа по формированию навыков звукового анализа и синтеза строится от выделения ударных гласных к безударным.

Таким образом, анализ представленных методик демонстрирует, что исследователи в работе показывают важность развития фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи.

Представленные методики содержат взаимодополняющие методы и приемы, которые можно эффективно использовать в процессе работы с детьми старшего дошкольного возраста, учитывая индивидуальные особенности детей и условия организации обучения.

Выводы по первой главе

Изучив теоретические основы по теме исследования, показало, что развитие фонематического слуха, формирование широкой ориентировки детей в языковой действительности, умений звукового анализа и синтеза, а также развитие осознанного отношения к языку и речи составляют одну из основных задач специальной подготовки к обучению грамоте.

Звуковая сторона речи рано становится предметом внимания ребенка. Ребенок замечает индивидуальности произношения остальных людей, приводит определенные примеры неверного произношения, замечает разницу в некоторых звуках. Но без помощи других разложить слова на звуки не умеет. Это разъясняется тем, что в ежедневном общении задача изучения звуковой стороны слова перед детьми не встает. Ее нужно решать лишь в связи с обучением грамоте.

Для этого употребляются различные методические приемы, которые направлены на выделение звука и понимание его смыслообразительной роли: произношение слов с интонационным выделением звуков.

Немаловажную роль играют в формировании звуковой культуры речи, фонематического восприятия игровые моменты.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента

Известно, что без полноценного восприятия фонем, без четкого их различения невозможно и их правильное произнесение. И вот почему, если при логопедическом обследовании устанавливается нарушение фонематического слуха, то, сначала, нужно начинать работу по его развитию. Развитие фонематического восприятия проводится в игровой форме, в подгрупповых, на фронтальных и индивидуальных занятиях [10].

Эксперимент проводился на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Грузенская средняя общеобразовательная школа. В эксперименте было задействовано 10 детей старшего дошкольного возраста. При проведении логопедического обследования детей мы опирались на принципы комплексной диагностики.

Принцип учета ведущей деятельности. Нами были предъявлены задания в форме, отвечающей ведущей деятельности ребёнка на этапе развития: игровой.

Принцип динамического изучения. Применяли диагностические методики с учетом возраста, и выявление его потенциальных возможностей.

Принцип качественного анализа данных, полученных в процессе педагогической диагностики. Качественный анализ речевой деятельности ребенка включил в себя способы действий, характер ошибок, отношение ребенка к данному эксперименту, а также к результатам собственной деятельности.

Методика нашего исследования опиралась на общепринятые в логопедии методики Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина, О.Е Грибова. Процедура

обследования детей старшего дошкольного возраста строилась с учетом методических рекомендаций А.В. Мамаевой, О.Е. Грибовой. Протокол логопедического обследования разработан с учетом рекомендаций А.В. Мамаевой.

При комплектовании экспериментальной группы нами учитывалась:

- возраст детей 5-6 лет;
- логопедическое заключение;
- все дети с первично сохранным интеллектом, зрением и слухом.

Данное обследование включает три блока:

- изучение звукопроизношения;
- изучение фонематического восприятия;
- звуковой анализ.

Цель данного обследования, выявить уровень развития фонематического восприятия и готовность к звуковому анализу у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Необходимо решить следующие **задачи**:

- отобрать детей для участия в эксперименте;
- заполнить анамнестические сведения об участниках эксперимента (Приложение А);
- подобрать и изучить методики обследования фонематического восприятия. После чего, выбрать методику для эксперимента;
- разработать критерии оценки;
- подобрать дидактический материал к обследованию (Приложение Б);
- провести эксперимент;
- выявить уровни развития фонематического восприятия (Приложение В);

- и на основе полученных данных разработать методические рекомендации по развитию фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста.

Нами была разработана бальная система оценки. Итак, ребенку предлагается выполнить ряд заданий, после выполнения каждого задания его ответ оценивается по бальной шкале после каждого задания. Следовательно, общий уровень фонематического восприятия выводился суммирование баллов по всем разделам.

Методика проведения эксперимента

Блок 1. Изучение звукопроизношения.

Все звуки условно разделены на пять групп: свистящие, шипящие, соноры [Л] - [Л'], [Р] - [Р'], все остальные звуки.

Инструкция: слушай меня внимательно и повторяй за мной слова.

свистящие ([С] собака, усы, автобус; [С'] сети, апельсин, гусь; [З] зонт, коза; [З'] зебра, газета; [Ц] цветы, пуговица, индеец);

шипящие ([Ш] шахматы, машина, душ; [Ж] жираф, ножницы; [Ч] чайник, бабочка, ключи; [Щ] щетка, овощи, плащ);

соноры ([Р] рыба, корова, помидор; [Р'] репа, веревка, дверь; [Л] лук, белка, дятел; [Л'] лев, телефон, улитка);

остальные звуки (в процессе обследования звукопроизношения если ребенок не произносит какой - либо звук, то в этом пункте логопед уточняет произношение этих звуков у ребенка).

Оценка: каждая из выделенных групп оценивается отдельно.

3 балла - нормативное произношение всех звуков группы;

2 балла - один звук или несколько звуков группы доступны правильному произношению, но в спонтанной речи подвергаются искажениям или заменам (недостаточно автоматизированны);

1 балл - искажаются или заменяются во всех речевых ситуациях только один звук группы;

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

Блок 2. Сформированность фонематического слуха.

Данный блок включает в себя три серии задания:

Задание 1. Повторение слогов с оппозиционными звуками.

Инструкция: повтори цепочку из трех слогов.

да-та-да та-та-да

па-ка-ка ка-па-па

ма-на-на на-на-ма

ба-па-ба па-ба-па

Оценка: высокий уровень 3 балла - если задание выполнено; средний уровень 2 балла - задание выполнено с пассивной помощью логопеда; низкий уровень 1 бал - возникли трудности с повторением цепочки из трех слогов.

Задание 2. Дифференциация оппозиционных звуков (с опорой на картинки миска - мишка, Лиза - лиса, уши - ужи).

Инструкция: логопед показывает ребенку парные картинки и просит показать.

Покажи, где, а где.

Покажи где Лиза, где лиса.

Покажи где уши, где ужи.

Задание 3. Хлопни в ладоши на звук.

Инструкция: необходимо хлопнуть на определенный звук.

[С] – С, А, М, С, З, С, Ц, Ш, С

[Ш] – Ш, Н, Р, Ш, Щ, Ч, Ш, Ж

[Ч] – Ч, И, Ч, Ц, Щ, Ч, Ш, Ть, Ч

Оценка: высокий уровень 3 балла - если задание выполнено; средний уровень 2 балла - задание выполнено с пассивной помощью логопеда; низкий уровень 1 бал - возникли трудности с повторением цепочки из трех слогов.

Блок 3. Звуковой анализ.

Данный блок включает в себя три серии задания:

Задание 1: **Назвать звук в начале слова.**

Задание 2: **Назвать звук в середине слова.**

Задание 3: **Назвать звук в конце слова.**

Инструкция: назвать звук в начале слова, в середине и в конце.

Аист, Ира, Оля, утка, волк, дом, стол, дверь.

Колобок, арбуз, азбука.

Кот, сок, нос, шары, мячи.

Оценка: высокий уровень 3 балла - задание выполнено; средний уровень 2 бала - задание выполнено с пассивной помощью логопеда; низкий уровень 1 бал - возникли трудности с произношением звука в конце слова.

2.2. Анализ результатов исследования фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста

В процессе проведенного эксперимента нами было установлено, что все дети, проявляют внимание к упражнениям и дидактическим играм.

Из рисунка 1 мы можем увидеть что нарушение звукопроизношения наблюдаются в четырех группах звуков: шипящие 60 % (6 человек) имеют нарушение звукопроизношения; свистящие 30 % (3 человека), группа звуков [Л], [Л']-50 % (5 человек), группа звуков [Р], [Р']-70 % (7 человек).

Изучая произношение звуков [Р], [Р'] было выявлено, что 70 % (7 человек) наблюдается нарушение звукопроизношения данной группы, 30 % (3 человека) имеют четкое произношение звуков данной группы. Из них 60 % (6 человек) испытуемые заменяют звуки группы на близкие по артикуляции [Л], [Л'], 10 % (1 человек) - искажает. У 10 % (1 человек) наблюдается горловое произношение звуков группы. Для формирования правильного

звукотрансформации данной группы 40% (4 человека) испытуемым требуется постановка звуков, тогда как 30% (3 человека) детей требуется автоматизация звуков.

При изучении звукотрансформации шипящих звуков было выявлено, что 60 % (6 человек) имеют затруднения в произношении звуков данной группы, 40 % (4 человека) с нормой звукотрансформации. Наиболее часто встречаемым видом нарушения звукотрансформации шипящих звуков является – замена на звуки диффузной артикуляции 50 % (5 человек) из них щечное произношение встречается у 30 % (3 человека) испытуемых, губно-зубное произношение у 20 % (2 человека); замена звука группы у 10 % (1 человек) испытуемых. Из них 30 % (3 человека) требуется автоматизация нарушенных звуков, 30 % (3 человека) требуется постановка.

Нарушение звукотрансформации [Л], [Л'] наблюдается у 50 % (5 человек) испытуемых, у остальных 50 % (5 человек) детей наблюдается четкое произнесение звуков данной группы. Часто встречаемыми видами нарушения является замена звука на звуки диффузной артикуляции 30 %, замена звука [Л] на его мягкую пару 10 %, отсутствие звука в речи 10 %. Из них 20 % (2 человека) испытуемым требуется автоматизация, 30 % (3 человека) детей - постановка звуков.

При обследовании звукотрансформации свистящих звуков было выявлено, что у 30 % (3 человека) детей оно нарушено: 10 % (1 человек) детей нуждаются в уточнении артикуляции и автоматизации. 10 % (1 человек) испытуемых искажают звук данной группы (губно – зубной сигматизм), требуется постановка свистящих звуков. 10 % (1 человек) испытуемых заменяет звук [С] в свободной речи на близкий по артикуляции шипящий, требуется дифференциация.

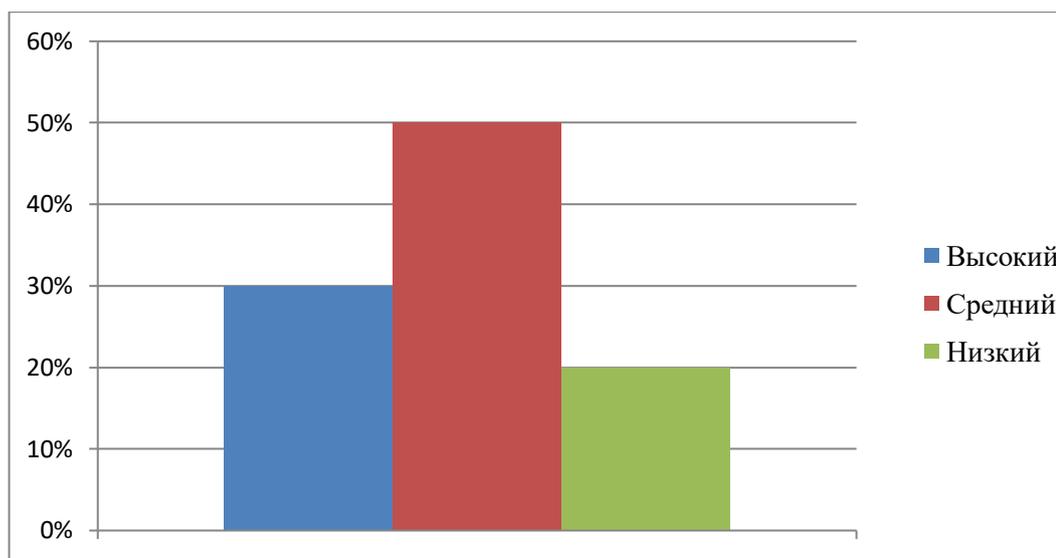


Рисунок1 - Изучение звукопроизношения

А из рисунка 2 мы видим, что высокий уровень сформированности фонематического восприятия наблюдается у 30% (3 человека) испытуемых, средний уровень сформированности фонематического восприятия у детей 40% (4 человека) испытуемых, а у 30% (3 человека) наблюдается низкий уровень.

Было отмечено, что воспроизведение рядов слогов с согласными, оппозиционными по звонкости и глухости, вызвало затруднения у большинства детей, только трое детей 30% (3 человека) справились с заданием без ошибок. Воспроизведение слогов из 3 – х элементов сопровождалось не только заменой и смешением согласных звуков, но и изменением структуры ряда. При выполнении задания с опорой на картинки, некоторые дети допустили ошибку при дифференциации слов «Лиза» - «лиса». При выполнении задания «Хлопни в ладоши» трое детей 20% справились полностью, 50% (5 человека) допустили по 2 – 3 ошибки. 30% (6 человек) допускали множественные ошибки: не выделяли нужный звук, либо выделяли не нужный звук.

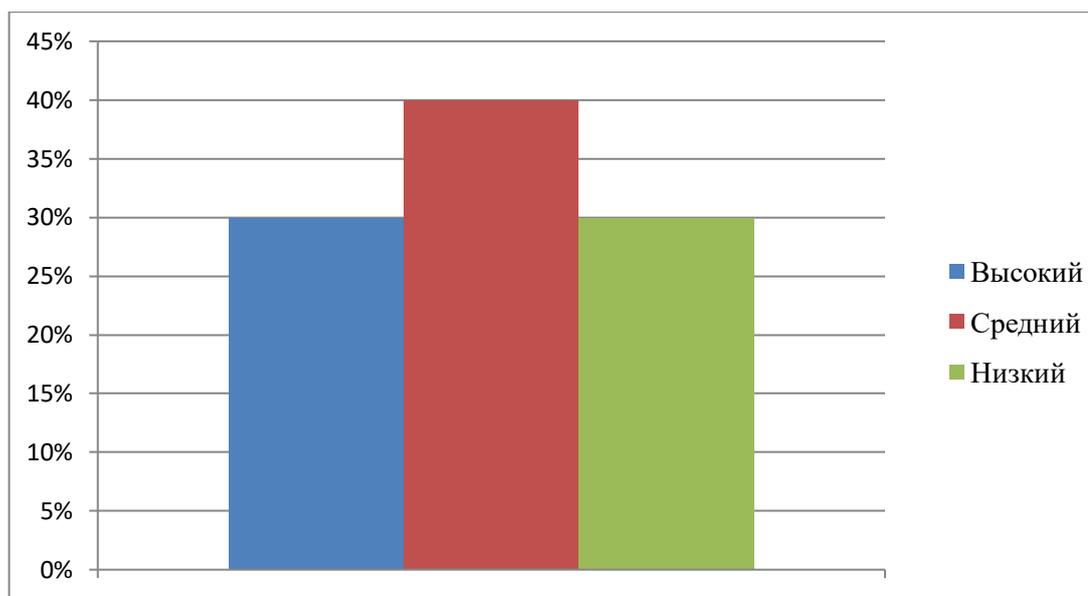


Рисунок 2 - Изучение фонематического восприятия

По навыкам элементарного звукового анализа рисунок 3, мы видим что 40% (4 человека) испытуемых показали низкий бал, 30% (3 человек) выполнили задание на 2 балла у них наблюдались следующие ошибки как: Надя определила первый звук в слове «стол», как [Т]. Максим при определении последнего звука в слове «мячи» назвал звук [Ч], но при повторном проговаривании исправил допущенную ошибку ранее, и 30% (3 человека) получили 3 балла.

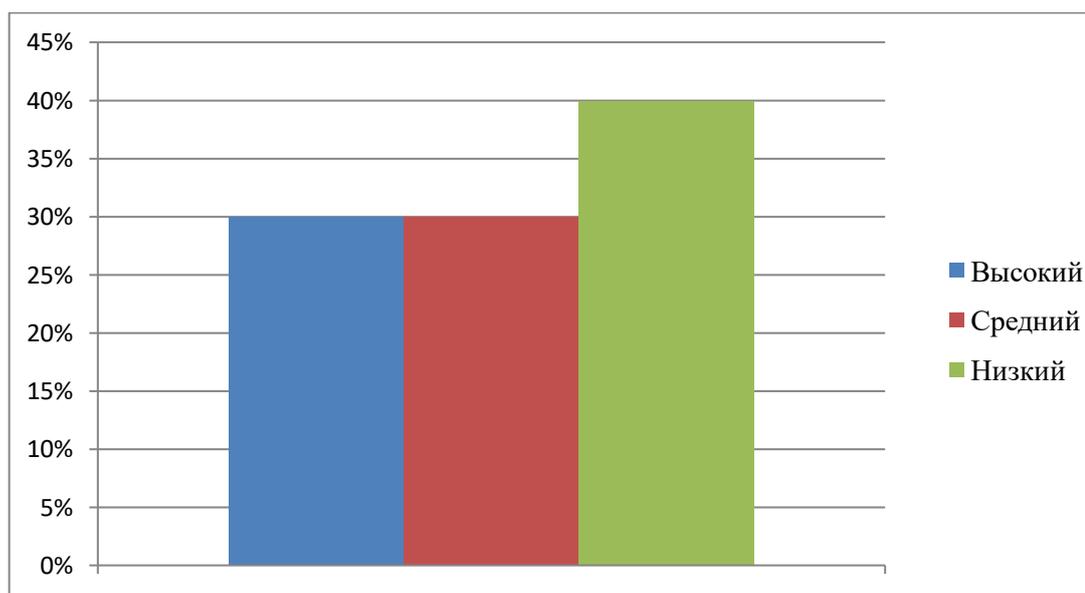


Рисунок 3 - Звуковой анализ

Из представленного рисунка видно, что семьдесят процентов детей не справились с заданием полностью. И это сообщает прото, что фонематическое восприятие развито недостаточно, и потому нужно продолжить работу по тому направлению.

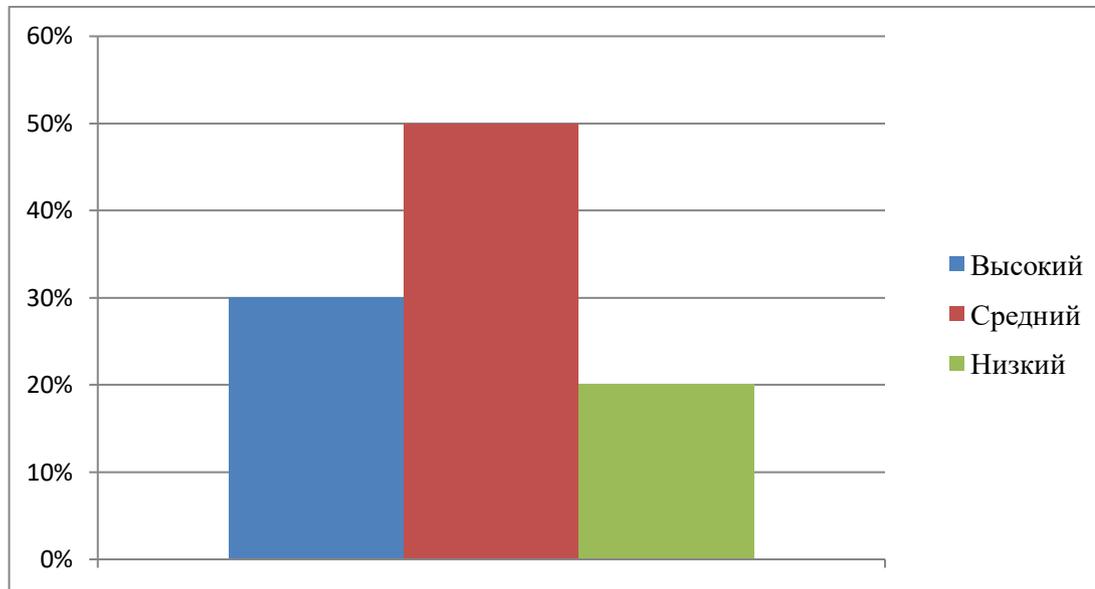


Рисунок 4 - Сводный анализ результатов исследования

2.3. Методические рекомендации, направленные по развитию фонематического восприятия у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня

На основе анализа данных психолого – педагогической и логопедической литературы и итогов эксперимента нами сделаны заключения о необходимости развития фонематического восприятия у 70% (7 человек), которые приняли участие в эксперименте.

Логопедическая работа по развитию фонематической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи III уровня должна проводиться с учетом, как специальных принципов логопедии, так и общедидактических.

Дидактические принципы позволяют отыскать содержание, организацию формы и способы учебного процесса в согласовании. С их

помощью станут выражены нормативные основы обучения, выступая как категории дидактики, принципы обучения характеризуют способы использования законов и закономерностей в соответствии с запланированными целями.

Принцип научности предлагается использование достоверных психолого – педагогических способов и приемов исследования ребенка с целью дифференциальной диагностики нарушений его развития и определения ведущей направленности и важных критерий коррекционно – педагогической работы.

Принцип индивидуального подхода позволит первично и динамически выполнить исследование ребенка; собрать анамнестические сведения о ребенке и способы его логопедического обследования; нужно применять индивидуальные и групповые занятия, учитывать принципы комплектования групп ребят с речевыми нарушениями.

Принцип доступности, последовательности и систематичности рекомендованно доступно и плавно усложнять речевые упражнения в процессе формирования у ребят возможностей правильной речи и поведения. Надо использовать правило от простого к более сложному, от легкого к более трудному.

Принцип сознательности и активности необходима совместная работа логопеда и ребенка, личное активное участие ребенка в логопедических упражнениях в его познавательной деятельности. Еще рекомендовано развивать у ребенка мотив заинтересованности на занятиях, стимулировать и поощрять, закреплять удачу ребенка.

Принцип наглядности рекомендовано использовать наглядные средства, которые образуют в процессе обучения связь между определенным и абстрактным мышлением, меж предметно – практическим и теоретическим материалом. В процессе надо использовать словарные, натуральные, изобразительные, большие, условные, средства.

Принцип системности состоит в том, что детям с нарушением фонематического восприятия нужна работа над звукопроизношением и иными сторонами речи.

Принцип учета симптоматики нарушения и структуры речевого недостатка, при формировании фонематического восприятия нужно понимать и различать первичные и вторичные характер нарушения фонематического восприятия, также при диагностике учесть симптоматику нарушения фонематического восприятия.

Принцип развития подразумевает учет зоны ближайшего развития ребенка, поэтому необходимо давать ему задания ориентируясь на умения, которыми он еще не овладел полностью.

Онтогенетический принцип подразумевает что, в работе по формированию фонематического восприятия, нужно учесть, что ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте игра, и, как следствие этого, коррекционную работу следует проводить в игровой форме.

Принцип деятельностного подхода подразумевает учет ведущего вида деятельности, в этом случае – игровая деятельность, поэтому нужно проводить работу в форме игры.

Принцип рассмотрения нарушений речи во взаимосвязи с другими сторонами развития ребенка заключается в том, что при формировании фонематического восприятия необходимо уделять внимание формированию психических функций: памяти, наглядно – образного мышления, восприятия, произвольного внимания.

Принцип поэтапного формирования предполагает постепенное усложнение содержания логопедических упражнений.

Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева всю систему логопедической работы по развитию у детей способности дифференцировать фонемы разделили на шесть этапов, мы тоже придерживаемся данной последовательности.

1 этап - узнавание неречевых звуков;

2 этап - различение высоты, силы, тембра голоса;

3 этап - различение слов, близких по звуковому составу;

4 этап - дифференциация слогов;

5 этап - дифференциация фонем;

6 этап - развитие навыков элементарного звукового анализа.

Мы условно выделили две группы детей, которым требуется логопедическая работа по развитию фонематического восприятия:

1 группа - средний уровень развития фонематического восприятия;

2 группа - низкий уровень развития фонематического восприятия.

Дифференциация рекомендации в зависимости от уровня сформированности фонематического восприятия

№	Направление работы	Средний уровень	Низкий уровень
1.	Узнавание неречевых звуков	Проверить, как функционирует физический и речевой слух, для результата к более высокому уровню	Следует обратить внимание на способность нормально функционировать физический и речевой слух
2.	Различение высоты, силы, тембра голоса	Обратить внимание на речевую моторику	Обратить внимание на диапазон сопутствующих нарушений
3.	Различение слов, близких по звуковому составу	Рассмотреть возможность работы над 4 сложными словами из открытых слогов	Проверить связь фонематических и лексико – грамматических представлений
4.	Дифференциация слогов	В упражнениях подобрать к каждому звуку картинку образ, предусмотреть развитие слуховой памяти	Использовать в упражнениях слоги различной структуры – открытые, закрытые, безстечения согласных и со стечением
5.	Дифференциация фонем	Дифференциация гласных, согласных звуков	Научить различать фонемы родного языка
6.	Развитие навыков элементарного звукового анализа	Обратить внимание на формирование речевого слуха при участии артикуляционного аппарата	Определить степень автоматизации навыка

1 этап - узнавание неречевых звуков.

Игра «Угадай, что звучало».

Внимательно послушайте с ребенком звуки. Предложите ребенку закрыть глаза и попробовать угадать – что это звучало?



Игра «Волшебная палочка».

Возьмите карандаш или палочку любого назначения и постучите ею по разным предметам находящимся в группе. Волшебная палочка заставит звучать стол, стул, стену. Далее усложните задание – ребенок отгадывает с закрытыми глазами, какой предмет зазвучал.

2 этап - различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков.

Игра «Три медведя».

Перед детьми необходимо выставить картинки с изображением трех медведей – большого среднего и маленького. Затем, рассказывая сказку, произносит соответствующие реплики и звукоподражания то низким, то высоким голосом. А дети тем временем должны ориентироваться на тембр и высоту голоса поднять соответствующую картинку.



Игра «Узнай по голосу».

Дети, держась за руки, идут по кругу, водящий с завязанными глазами ходит в середине круга. Ребенок, к которому прикоснется водящий должен назвать имя водящего или спросить «Кто я?», а водящий должен его узнать. Тот, чей голос он узнает, становится водящим.

3 этап - различение слов, близких по своему звуковому составу.

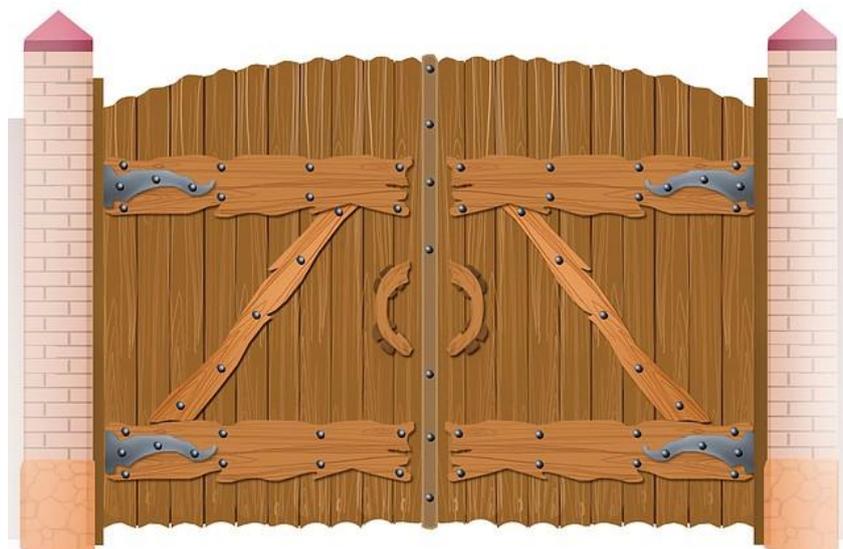
Игра «Слушай и выбирай».

Перед детьми картинки со сходными по звучанию словами (дом, сом, лом, ком). Взрослый называет предмет, а дети поднимают соответствующую картинку.



Игра «Верно - неверно».

Взрослый показывает детям картинку и называет предмет, заменяя первую букву (хорота, форота, корота, ворота). А задача детей – хлопнуть в ладоши, когда они услышат правильный вариант произношения.



4 этап - дифференциация слогов.

Игра «Похлопаем».

Взрослый объясняет детям, что есть короткие и длинные слова. Проговаривает их, интонационно разделяя слоги. Совместно с детьми произносит слова (па – па, ло – па – та, ба – ле – ри - на), отхлопывая слоги. Более сложный вариант – предложить детям самостоятельно отхлопать количество слогов в слове.

Игра «Что лишнее?».

Взрослый произносит ряды слогов «па – па – ба - ба», «фа – фа – ва - фа»... Дети должны хлопнуть, когда услышат лишний (другой) слог.

5 этап – дифференциация фонем.

Игра «Что (кто) поет».

Объяснить детям, что слова состоят из звуков. Поиграть в звуки. Жук жужжит – жжжж, комарик – говорит – зззз, ветер дует – сsss. Взрослый произносит звук, а дети отгадывают, кто (что) его издает.

Игра «Похлопаем».

Взрослый произносит ряд звуков, а дети хлопают ладошки, когда слышат за данную фонему.

6 этап – развитие навыков элементарного звукового анализа.

Игра «Собери слово»

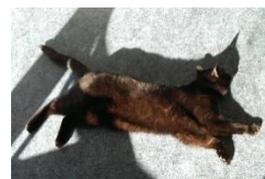
Взрослый произносит слово по звукам, например, К, О, Т, ребенок должен догадаться, какое это слово.

Игра «Подскажи Незнайке слово»

Незнайка называет предметы (картинки), но не договаривает последний звук. А ребенок тем временем должен подсказать не произнесённый звук Незнайкой.

Незнайка:

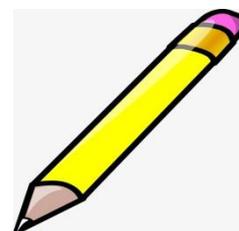
На солнышке грелся черноухий котено..к



На него смотрел белолапый щено..к



Ученик держал в руке каранда..ш



Мальчик попросил маму купить красный ша..р



Налесную полянку выбежала заяц..ц



Вывод по главе

Констатирующий эксперимент показал, что уровень развития фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня сформирован не достаточно. Недоразвитие у детей фонематического восприятия затрудняет овладение правильным произношением, формированием навыков звукового анализа и синтеза, усвоения грамоты. Проведенное исследование позволяет сделать выводы, что недостаточное развитие произношения и различения фонем на слух снижает у детей готовность к звуковому анализу и требует целенаправленной коррекционно-развивающей работы.

Коррекционная работа по развитию фонематического восприятия детей будет успешной при условии:

- Дифференцированного подхода по уровням развития и учете зоны их ближайшего развития
- Систематизированной работы по всем направлениям развития фонематического восприятия.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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

Изучение литературы показал, что проблема коррекции развития фонематического восприятия является одной из основных задач, стоящих перед логопедами, в работе с детками с ОНР III уровня. Нормальное развитие фонематического восприятия имеет большое значение для процесса становления и развития речи.

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

Для проведения исследования фонематического восприятия нами была подобрана методика оценки сформированности фонематического восприятия и разработана балльно-уровневая система оценки.

В ходе проведения эксперимента мы определили уровни развития фонематического восприятия. Результаты показали, что основная часть детей находятся на низком и среднем уровнях развития.

Что говорит о том, что в своей работе необходимо уделять больше внимания формированию фонематического восприятия. Полученные результаты исследования нашли свое применение при построении методических рекомендаций, которые направлены на описание работы по развитию фонематического восприятия дифференцированно по уровням сформированности. Разработана система игры для среднего и низкого уровней развития фонематического восприятия.

Можно предположить, что целенаправленная работа будет положительно влиять на развитие фонематического восприятия у дошкольников старшего возраста и на речь в целом. В современных условиях развития общества уровень формирования фонематического восприятия у старших дошкольников, обеспечивает качество их дальнейшего обучения в школе.

Из вышеперечисленного следует, что поставленные задачи решены, гипотеза доказана и нашла свое подтверждение в ходе реализации исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аванесов Р.И. Фонетика современного литературного русского языка/ Р.И. Аванесов – Московский университет. - Москва, 1954. – 240 с.
2. Агранович З.Е. В помощь логопедам и родителям : Сб. домаш. заданий для преодоления недоразвития фонемат. сторорны речи у ст. дошкольников/ З.Е.Агранович. – СПб.: Детство-Пресс, 2004. – 147 с.
3. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб.пособие для студ. высш. и сред, пед. учеб. заведений / под ред. Алексеевой М.М., Яшиной В.И. - М.: Академия, 2000. – 400 с.
4. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи/ В.И.Бельтюков. - М.: Просвещение, 1986. – 176 с.
5. Большакова Е.С. Работа логопеда с дошкольниками (игры и упражнения). / Е.С.Большакова. - М.: Просвещение, 1996.
6. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду / А.К.Бондаренко - М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
7. Бородич А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М: Просвещение, 1984.- 256 с.
8. Быстрова Г.А. Логопедические игры и задания / Г.А.Быстрова, Э.А.Сизова, Т.А.Шуйская - СПб.: КАРО, 2000. – 95 с.
9. Васильева С.А. Логопедические игры для дошкольников / С.А.Васильева, Н.В. Соколова - М.: Школьная пресса, 2001. – 78 с.
10. Волкова Л.С. Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб.заведений/ Л.С.Волкова – М.:ВЛАДОС, 2004. – 704 с.
11. Гаркуша Ю.Ф. Коррекционно – педагогическая работа в дошкольном учреждении для детей с нарушением речи / Ю.Ф.Гаркуши – М.: В.Ю.Секачев ТЦ «Сфера», НИИ Школьных технологий, 2008. – 128 с.
12. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. - М.: Просвещение, 1961. – 154 с.

13. Головчиц Л.О предупреждении отклонений в развитии слухового восприятия у дошкольников / Л.Головчиц.// Дошкольное воспитание. - 1998. - № 6. – с. 71.

14. Дьячков А.И. Дефектологический словарь / А.И. Дьячков. – М.: Изво Педагогика, 1970.

15. Егорова О.В. Речевой материал и игры по автоматизации и дифференциации звуков П, Пь, Б, Бь/ О.В. Егорова – М.: Гном, 2013. – 30с.

16. Егорова О.В. Речевой материал и игры по автоматизации и дифференциации звуков Т, Ть, Д, Дь/ О.В. Егорова – М.: Гном, 2013. – 30с.

17. Егорова О.В. Речевой материал и игры по автоматизации и дифференциации звуков Ф, Фь, В, Вь/ О.В. Егорова – М.: Гном, 2013. – 30с.

18. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин: М., 1959. – 378 с.

19. Жукова Н.С. Логопедия/ Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б.Филичева, Екатеринбург.: АРД ЛТД, 1998. – 320 с.

20. Жукова Н.С. Уроки логопеда: исправление нарушений речи / Н.С. Жукова. – М.: Эксмо, 2016. – 120 с.

21. Козырева Л.М. Развитие речи детей до 5 лет / Л.М. Козырева - Ярославль.: Академия развития, 2001. – 160 с.

22. Козырева Л.М. Развитие речи детей 5 – 7 лет/ Л.М. Козырева – Ярославль.: Академия Холдинг, 2002. – 160 с.

23. Козырева Л.М. Загадки звуков, букв, слогов / Л.М. Козырева - Ярославль.: Академия развития, 2006. – 48 с.

24. Коломанский Я.Л. Психологическое развития детей /Я.Л. Коломанский, Е.А. Панько. – М.:Просвящение, 1988.

25. Комарова Л.А. Автоматизация звука Л в игровых упражнениях. Альбом дошкольника. / Л.А. Комарова. – М.: ГНОМ, 2014. – 32 с.

26. Комарова Л.А. Автоматизация звука Ль в игровых упражнениях. Альбом дошкольника. / Л.А. Комарова. – М.: ГНОМ, 2014. – 32 с.

27. Комарова Л.А. Автоматизация звука Р в игровых упражнениях. Альбом дошкольника. / Л.А. Комарова. – М.: ГНОМ, 2014. – 32 с.

28. Комарова Л.А. Автоматизация звука С в игровых упражнениях. Альбом дошкольника. / Л.А. Комарова. – М.: ГНОМ, 2014. – 32 с.
29. Комарова Л.А. Автоматизация звука Ц в игровых упражнениях. Альбом дошкольника. / Л.А. Комарова. – М.: ГНОМ, 2014. – 32 с.
30. Комарова Л.А. Автоматизация звука Ч, Щ в игровых упражнениях. Альбом дошкольника. / Л.А. Комарова. – М.: ГНОМ, 2014. – 32 с.
31. Комарова Л.А. Автоматизация звука Ш в игровых упражнениях. Альбом дошкольника. / Л.А. Комарова. – М.: ГНОМ, 2014. – 32 с.
32. Коноваленко В.В. Автоматизация свистящих звуков/ В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко – М.: ГНОМ, 2013. – 38 с.
33. Коноваленко В.В. Автоматизация сонорных звуков Л, Ль/ В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко – М.: ГНОМ, 2013. – 21 с.
34. Коноваленко В.В. Автоматизация сонорных звуков Р, Рь/ В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко – М.: ГНОМ, 2013. – 21 с.
35. Коноваленко В.В. Автоматизация шипящих звуков/ В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко – М.: ГНОМ, 2013. – 24 с.
36. Коноваленко В.В. Альбом Парные звонкие – глухие согласные В-Ф/ В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Гном, 2013. – 32 с.
37. Коноваленко В.В. Альбом Парные звонкие – глухие согласные Г - К/ В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Гном, 2013. – 32 с.
38. Коноваленко В.В. Альбом Парные звонкие – глухие согласные Д - Т/ В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Гном, 2013. – 32 с.
39. Коноваленко В.В. Альбом Парные звонкие – глухие согласные Ж - Ш/ В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Гном, 2013. – 32 с.
40. Коноваленко В.В. Альбом Парные звонкие – глухие согласные З - С/ В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Гном, 2013. – 32 с.
41. Кумарина Г.Ф. Коррекционная педагогика в начальном образовании / Г.Ф.Кумарина, М.Э. Вайнер, Ю.Н. Вьюнкова и др. - М.: Академия, 2003. – 320 с.

- 42.Лалаева Р.И. Логопедия в схемах и таблицах/ Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, С.Н. Шаховская. – М.: Парадигма, 2012. – 215 с.
- 43.Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии/ Р.Е. Левина - М.: Просвещение, 1968. – 173 с.
- 44.Леонтьева А.А. Основы психолингвистики/ А.А. Леонтьев – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
- 45.Лопухина И.С. 550 упражнений для развития речи/ И.С. Лопухина – СПб.: КАРО, 2004. – 334 с.
- 46.Лобанова Е.А. Дошкольная педагогика: учебное пособие/ Е.А. Лобанова – Балашов: Николаев, 2005. – 76с.
- 47.Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб.пособие для высш. проф. образования/ А.Р. Лурия - М.: Академия, 2013. – 384 с.
- 48.Мамаева А.В. Протоколы логопедического обследования дошкольников: методические рекомендации/ А.В. Мамаева, Н.В. Ситко, Т.В. Зиновьева и др. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П.Астафьева. – Красноярск, 2014. – 44 с.
- 49.Масальцева С. Логопедические цифры/ С. Масальцева – Киров.: ГИПП «Вятка», 1997. – 47 с.
- 50.Мелехова Л.В. Речь дошкольника и ее исправление/ Л.В. Мелехова, М.Ф. Фомичева – М.:Просвящение, 1967.
- 51.Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – М.: АСТ – 2008. – 868с.
- 52.Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях/ С.А. Миронова - М.: Сфера, 2007. – 192 с.
- 53.Миронова С.А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушениями речи/ С.А. Миронова. – М.: А.П.О. – 1993. – 57с.
- 54.Морозова И.А. Развитие речевого восприятия. Конспекты занятий/ И.А. Морозова, М.А.Пушкарева - М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2010. – 84 с.

55. Морозова И.А. Фонематика. Конспекты занятий/ И.А. Морозова, М.А. Пушкарева – М.: МОЗАЙКА-СИНТЕЗ, 2010. – 72 с.
56. Нищева Н.В. Система коррекционной работы в логопедической группе/ Н.В. Нищева - СПб.: Детство–Пресс, 2004. – 528 с.
57. Носкова Л.П. Дошкольное воспитание аномальных детей / Л.П. Носкова, Н.Д. Соколова, О.П. Гаврилушкина и др. - М.: Просвещение, 1993. – 224с.
58. Парамонова Л.Г. Стихи для развития речи/ Л.Г. Парамонова - СПб.: Дельта, 1998. – 208 с.
59. Петроченко В.И. Фонетика для логопедов/ В.И. Петроченко, Л.А. Брюховских - Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П.Астафьева. – Красноярск, 2013. – 111 с.
60. Поваляева М.А. Справочник логопеда/ М.А. Поваляева – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 448 с.
61. Пожиленко Е.А. Волшебный мир звуков и слов/ Е.А. Пожиленко М.: Владос, 2001. – 215 с.
62. Правдина О.В. Логопедия. Учеб.пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб./ О.В. Правдина - М.: Просвещение, 1973. – 272 с.
63. Садовникова Л.Г. Ваш ребёнок начинает говорить/ Л.Г. Садовникова - СПб.: ТОО «Тригон», 1996.
64. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга/ И.М. Сеченов – М.: Политиздат, 1947.
65. Синицина Е. Игры и упражнения со словами/ Е. Синицина - М.: ЮНВЕС, 2000.
66. Ткаченко Т.А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа/ Т.А. Ткаченко - СПб.: Детство Пресс, 2000. – 32 с.
67. Ткаченко Т.А. Тетрадь дошкольника. Логические упражнения для развития речи/ Т.А. Ткаченко - СПб.: Детство-Пресс, 2007.

68.Ткаченко Т.А. Развитие фонематического восприятия. Альбом дошкольника/ Т.А. Ткаченко – СПб.: Детство Пресс, 2000.

69.Токарева С.И. Коррекция речевых нарушений у детей 5-7 лет/ С.И. Токарева. – Волгоград.: Учитель, 2012. – 171 с.

70.Урунтаева Г.А. Дошкольная психология:Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. - 5-е изд., стереотип/ Г.А. Урунтаева - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 336 с.

71.Филичева Т.Б. Логопедическая работа в специальном логопедическом саду/ Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, - М.: Просвещение, 1987.

72.Флёрова Ж.М. Логопедия/ Ж.М. Флёрова - Ростов на Дону: Феникс, 2000.

73.Хватцев М.Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста/ М.Е. Хватцев – М.:Угпедгиз, 1961.

74.Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей. Пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина - М.: Арктика, 2003. – 240 с.

75.Черкасова Е.Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции/ Е.Л. Черкасова. – М.: АРКТИ, 2003.

76.Швачкин Н.Х. Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие/ Н.Х. Швачкин, К.Ф. Седова – М.: Лабиринт, 2004. – 330с.

ПРИЛОЖЕНИЯ*Приложение А*

№	Имя ребенка	Возраст	Группа	Заключительное заключение
1	Артём	6 лет 6 мес	Старшая группа	ОНР III уровня дизартрия
2	Ваня	5 лет 9 мес	Старшая группа	ОНР III уровня дизартрия
3	Данил	5 лет	Старшая группа	ОНР II уровня моторная алалия
4	Даша	5 лет 1 мес	Старшая группа	ОНР III уровня
5	Надя	5 лет 4 мес	Старшая группа	ОНР III уровня дизартрия
6	Егор	6 лет 2 мес	Старшая группа	ОНР III уровня
7	Костя	5 лет 1 мес	Старшая группа	ОНР III уровня
8	Лера	5 лет 3 мес	Старшая группа	ОНР III уровня дизартрия
9	Максим	6 лет 1 мес	Старшая группа	ОНР III уровня дизартрия
10	Марина	5 лет 5 мес	Старшая группа	ОНР III уровня дизартрия

Приложение Б

Дидактический материал к обследованию

Блок 1. Исследование звукопроизношения.

Картинки на звуки [С], [С'].



Картинки на звук [Ц]



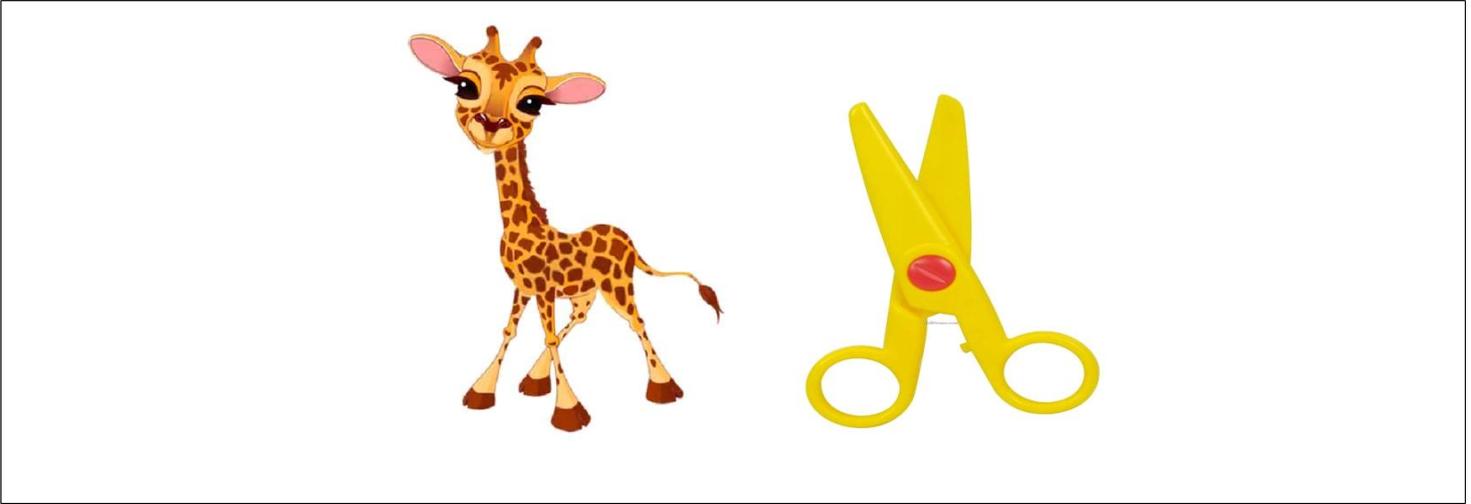
Картинки на звуки [З], [З']



Картинки на звук [Ш]



Картинки на звук [Ж]



Картинки на звук [Ч]



Картинки на звук [Щ]



Картинки на звук [Р][Р']



Картинки на звук [Л] [Л']



Картинки на звук [Й]



Блок 2. Сформированность фонематического слуха:

Задание 2. Дифференциация оппозиционных звуков

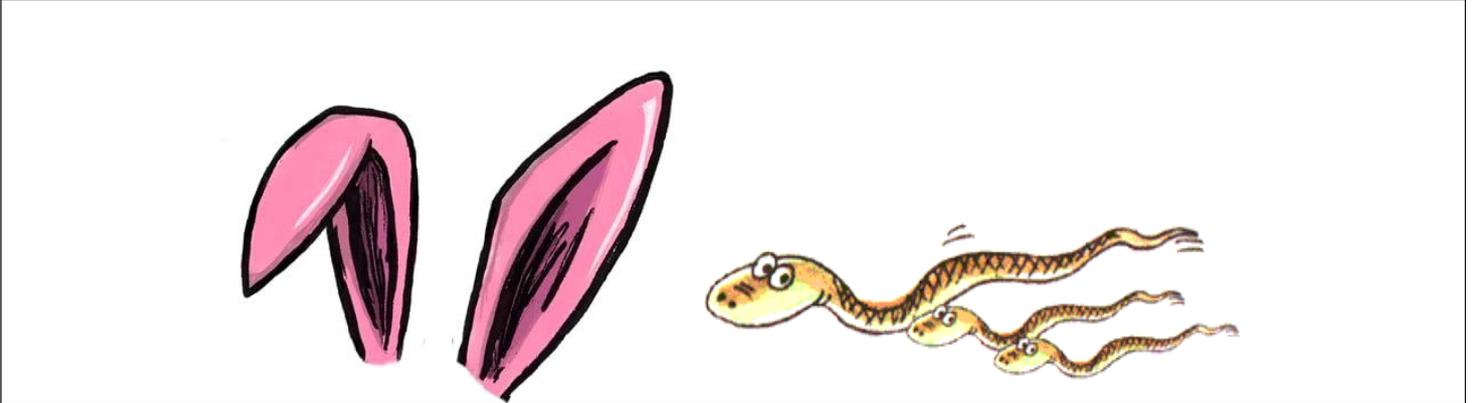
Где миска, а где Мишка?



Где Лиза, где лиса?



Где уши, где ужи?



Приложение В

Результаты констатирующего эксперимента

№	Имя ребенка	Блок 1	Блок 2	Блок 3	Итоговый результат
1	Артём	1	1,2,1	1	6
2	Ваня	2	2,2,2	2	10
3	Данил	0	1,2,1	1	5
4	Даша	3	2,3,3	3	14
5	Надя	2	2,3,2	1	10
6	Егор	3	3,3,3	3	15
7	Костя	3	3,3,3	3	15
8	Лера	2	2,3,2	2	11
9	Максим	2	2,3,2	1	10
10	Марина	2	2,3,2	2	11

