**ДИПЛОМНАЯ РАБОТА**

**Развитие фонематического восприятия в процессе формирования правильного звукопроизношения у детей с ОНР**

**Введение**

В настоящее время наблюдается тенденция к увеличению числа детей с нарушениями речи, в том числе и с общим недоразвитием речи.

Изучением общего недоразвития речи занимались Л.Ф. Спирова [22], Н.А. Никашина, Г.А. Каше, А.В. Ястребова, Т.Б. Филичева [25], Г.В. Чиркина [25], Т.В. Туманова [23], С.Н. Сазонова и многие другие. Ими уделялось большое значение своеобразию фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи**.** Фонематический слух – это тонкий, систематизированный слух, позволяющий различать и узнавать фонемы родного языка. Фонематическое восприятие– это способность различать фонемы и определять звуковой состав слова.

Одним из основных условий беспроблемного вхождения детей в школьное обучение и эффективного освоения навыков чтения и письма служит определенный (и достаточно высокий) уровень развития фонематических процессов. К моменту поступления в первый класс у ребенка должны быть сформированы направленность внимания на звуковую сторону речи и практические навыки дифференциации фонем родного языка. Последнее – различение звуков на слух и в собственном произношении – становится возможным лишь после овладения способностью произвести сложную работу, которая заключается в выделении существенных признаков речевого звука и отвлечении от посторонних, несущественных для его различения. Такая способность формируется на протяжении всего дошкольного детства. На наш взгляд, развитию фонематического слуха у детей с общим недоразвитием речи уделено недостаточное внимание, поэтому эта тема актуальна для нас.

**Цель исследования:** изучить особенности фонематического восприятия и определить методы и приемы работы по развитию фонематического слуха в процессе формирования правильного звукопроизношения у детей с ОНР.

**Задачи исследования:**

1. изучить состояние проблемы общего недоразвития речи в современной логопедии
2. обследовать фонематическое восприятие у детей старшего дошкольного возраста
3. разработать методы и приемы по развитию фонематического восприятия в процессе формирования правильного произношения
4. проверить эффективность работы над фонематическим восприятием в процессе формирования правильного произношения

**Гипотеза исследования:** предполагается, что в процессе работы над звукопроизношением у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, у детей повысится уровень развития фонематического восприятия.

**Объект исследования:** фонематическое восприятие детей пятилетнего возраста с общим недоразвитие речи III уровня.

**Предмет исследования:** процесс формирования правильного звукопроизношения.

**Методы исследования:** анализ и синтез психолого-педагогической литературы, наблюдение, беседа, эксперимент и метод математической обработки результатов.

**Методологическая основа:** теория Р.Е. Левиной [6] о специфики речи детей с различными нарушениями произношения, положение Г.Г. Голубевой [9] о коррекции фонетической стороны речи детей, концепции Л.С. Волковой о детях с различными нарушениями речи, положение А.И. Максакова [16] об особенности речи детей, методические рекомендации М.Ф. Фомичевой [26] о детях с фонетико-фонематическими нарушениями речи, методика исследования состояния речи детей Г.Ф. Чиркиной [19], концепции Е.А. Стребелевой [21] об особенностях детей с различными нарушениями, концепция Л.Ф. Спировой [22] о фонетико-фонематическом недоразвитии речи, программа Т.Б. Филичевой [25] о методах, приемах и направлениях коррекционной работы с детьми с общим недоразвитием речи.

**1. Современное состояние проблемы общего недоразвития речи в логопедии**

**1.1 Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с общим недоразвитием речи**

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [5].

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирова, Г.И. Жаренкова и др.) в 50–60-х гг. XX в. Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения высших психических функций. С позиций системного подхода был решен вопрос о структуре различных форм патологии речи в зависимости от состояния компонентов речевой системы [5].

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии – в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса, грамматического строя и пробелы в фонетико-фонематическом развитии. Несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова появляются к 3–4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена, малопонятна. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании речи обращенной. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом без специального обучения резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту [21].

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

У наиболее слабых детей низкая активность припоминания может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности.

Р.Е. Левиной и сотрудниками ее лаборатории (1969) 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 [6].

Р.Е. Левина и другие ученые выделяют три уровня речевого развития,отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи [6].

Первый уровень речевого развитияхарактеризуется 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, лишенные 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. Пассивный словарь детей шире активного. Однако исследованием Г.И. Жаренковой (1967) показана ограниченность импрессивной стороны речи детей, находящихся на низком 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.

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. Фонематическое развитие находится в зачаточном состоянии.

Отличительной чертой речевого развития детей этого уровня является ограниченная способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова [15].

Переход ко второму уровню речевого развитияхарактеризуется возросшей речевой активностью ребенка. Общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя все еще искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов [5].

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. 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 [22]:

* 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.

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.

Фонетическая сторона речи характеризуется наличием многочисленных искажений звуков, замен и смешений. Нарушено произношение мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, аффрикат, звонких и глухих («паткнига»– 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-слоговой структуры слова. Нередко при правильном воспроизведении контура слов нарушается звуконаполняемость: 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 так же отмечается неустойчивость внимания, трудности запоминания.

Третий уровень речевого развитияхарактеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития [5].

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. Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешения звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, 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 синили новика»).Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове.

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. Нередко они 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.

Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов [17].

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 6–7-летних дошкольников позволило установить, что выделяется еще одна категория детей, которая оказывается за пределами выше описанных уровней и может быть определена как четвертый уровеньречевого развития (Т.Б. Филичева) – нерезко выраженное недоразвитие речи [25].

У этих детей обнаруживаются незначительные нарушения всех компонентов языка. Чаще они проявляются в процессе детального обследования при выполнении специально подобранных заданий.

Такие дети производят, на первый взгляд, вполне благополучное впечатление, у них нет ярких нарушений звукопроизношения. Как правило, имеет место лишь недостаточная дифференциация звуков («р-рm-л-ль», «щ-ч-ш», «ть-ц-с-съ»и др.) [13].

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.

Дети с четвертым уровнем речевого развития достаточно легко справляются с подбором общеупотребительных антонимов, указывающих на размер предмета (большой – маленький), пространственную противоположность (далеко – близко), оценочную характеристику (плохой – хороший). 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 [5]:

• 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).

Следующей отличительной особенностью детей четвертого уровняявляется своеобразие их связной речи [7]:

• в беседе, при составлении рассказа по заданной теме, картине, серии сюжетных картинок констатируются нарушения логической последовательности, «застревание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных эпизодов;

• остаются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств.

Самостоятельное рассказывание, требующее мобилизации творческих способностей, выливается в неполные и скудные тексты, не вбирающие в себя значимые для наименования элементы ситуации.

В беседе, при составлении рассказа на заданную тему, по серии сюжетных картинок отмечаются нарушения логической последовательности, застревание на второстепенных деталях и повтор отдельных эпизодов. Дети пользуются в основном простыми предложениями. Наблюдаются трудности при планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств [20].

У детей с третьим и четвертым уровнем речевого развития увеличивается объем кратковременной и долговременной памяти по сравнению с детьми второго и первого уровня, но он также не соответствует возрастной норме, тем самым дошкольники не могут точно воспроизводить стихотворения, запоминать продолжительные рассказы и сказки. Внимание у этих детей неустойчивое, легко переключаемое. Дошкольники с общим недоразвитием речи третьего и четвертого уровня на занятиях легко отвлекаемые, для привлечения их внимания необходим яркий стимул. Также у детей отмечается малопродуктивность внимания, они за большой промежуток времени могут выполнить только несложное и небольшое по объему задание, часто допускают ошибки.

Таким образом у дошкольников с общим недоразвитием речи отмечаются как нарушения речи, так и нарушения познавательной сферы.

**1.2 Особенности фонематического восприятия у дошкольников**

Фонематический слух у ребенка начинает формироваться очень рано. На второй неделе жизни ребенок, услышав звук человеческого голоса, перестает сосать грудь матери, прекращает плакать, когда с ним начинают говорить. К концу первого месяца жизни младенца можно успокоить колыбельной песней. К концу третьего месяца жизни он поворачивает голову в сторону говорящего и следит за ним глазами [16].

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

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

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

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

Формирование правильного произношения зависит от способности ребенка к анализу и синтезу речевых звуков, т.е. от определенного уровня развития фонематического слуха, обеспечивающего восприятие фонем данного языка. Фонематическое восприятие звуков речи происходит в ходе взаимодействия поступающих в кору слуховых и кинестетических раздражений. Постепенно эти раздражения дифференцируются и становится возможным вычленение отдельных фонем. При этом большую роль играют первичные формы аналитико-синтетической деятельности, благодаря которым ребенок обобщает признаки одних фонем и отличает их от других.

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

Д.Б. Эльконин назвал эти специальные действия по анализу звуковой структуры слов фонематическим восприятием. В связи с обучением грамоте эти действия формируются в процессе специального обучения, при котором детей обучают средствам звукового анализа. Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия имеет большое значение для овладения навыками чтения и письма [30].

Четкое и правильное произношение возможно благодаря нормальному функционированию физического и речевого слуха (включая его компоненты), полноценному строению, слаженной работе артикуляционного и голосового аппаратов, а также речевого дыхания.

Восприятие речи, овладение ее звуковой стороной полностью зависят от сформированности и развития слуха, который в раннем возрасте развивается раньше артикуляционного аппарата. С его помощью воспринимаются все тонкости звучащей речи, он регулирует и контролирует речь говорящего.

Правильное воспроизведение речи обеспечивается прежде всего за счет развития физического слуха, а также слухового внимания.

Физический слух – это способность слышать окружающие звуки. При снижении слуха (тугоухости) затрудняется восприятие речи, а при его отсутствии (глухоте) речь без специального обучения не развивается.

Речевой слух – это способность человека точно воспринимать и правильно воспроизводить все стороны звучащей речи, то есть узнавать, слышать и передавать все фонологические средства языка, соотнося их с общепринятой языковой нормой. Хорошо развитый речевой слух – необходимое условие, обеспечивающее нормальное и своевременнее усвоение звуков, правильное произношение слов, овладение речевой интонацией. Он включает следующие компоненты: фонематический слух, звуковысотный слух, восприятие темпа речи и голоса, ритмический слух.

Фонематический слух – способность воспринимать звуки речи, фонемы, благодаря которым осуществляется различение слов, близких по звучанию: рак – лак – мак, угол – уголь. Прислушиваясь к звукам, подражая речи окружающих, дети учатся из огромного количества разнообразных звуков вычленять только те, которые несут смысловое значение, то есть слышать звуки языка в соответствии с их фонематическими признаками. Хорошо развитый фонематический слух обеспечивает правильное формирование звукопроизношения, четкое и внятное произнесение слов в соответствии с общепринятыми литературными нормами. Сформированность фонематического слуха является необходимым условием обучения детей умению производить звуковой анализ слов, подготовки их к овладению чтением и письмом.

Недоразвитие речевого слуха может быть причиной несвоевременного усвоения звуковой стороны речи: нечеткого произношения звуков, слов, неточного использования речевой интонации, отклонений в темпе и громкости речевого высказывания [8].

Сформированность компонентов речевого слуха находится в тесном единстве с развитием слухового внимания, то есть способности дифференцировать на слух звучание различных предметов, определять место и направление звука. Дошкольники не всегда обладают достаточно устойчивым вниманием, например, не умеют определять на слух наличие какого-либо звука в слове. Хорошо развитое слуховое внимание дает возможность целенаправленно воспринимать речь, направляя волевые усилия на отдельные ее стороны: громкость, скорость, правильность и пр. [5]

Развитие фонематического слуха у детей с нарушениями речи происходит с большим опозданием и отклонениями. Они недостаточно дифференцируют звуки родного языка, что сказывается и на понимании речи окружающих и на развитии собственной речи. Чем раньше начинается специальная коррекционная работа в этом направлении, тем больше возможностей для предупреждения в отставании пассивной и активной части детей. При этом полноценнее формируется смысловая сторона речи, усваивается лексический материал.

При развитии речевого слуха работа также проходит от различения и узнавания к восприятию и представлению, от слухозрительного восприятия к слуховому восприятию.

Слухозрительное восприятие слова – это такое восприятие, при котором ребенок не только «слышит голос, но видит губы говорящего. Не следует путать слухозрительное восприятие с восприятием со зрительной опорой, при котором ребенок слышит название предмета и видит сам предмет или картинку. Восприятие со зрительной опорой намного легче. По существу этот процесс является не слуховым восприятием слова, а лишь различением, узнаванием. Например, перед ребенком на столе лежат два предмета – юла и собака, мы называем их, происходит не восприятие, а различение слов. По звуковому составу эти слова различны. Но даже такое различение может происходить по-разному. Если ребенок видит лицо педагога, то его слова воспринимаются и различаются слухозрительно. Если же педагог стоит за спиной у ребенка или закрывает лицо экраном, слова различаются на слух.

Когда перед ребенком нет ни игрушек, ни картинок, т.е. нет зрительной опоры для узнавания слова, в этом случае происходит уже не различение, а восприятие. Оно тоже может происходить слухозрительно, т.е. в условиях, при которых ребенок видит лицо и губы говорящего, и на слух, когда ребенок не видит говорящего, а только слышит его голос.

Слухозрительное восприятие речи легче, чем восприятие на слух. Поэтому каждый раз, когда ребенок затрудняется при восприятии слов на слух, нужно переходить к слухозрительному восприятию [12].

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. Микронарушения в деятельности отдельных зон мозга могут передаваться и по наследству, что провоцирует возникновение трудностей при овладении грамотой на фоне в целом благополучного, общего развития. Причиной недостаточности фонематических процессов может выступать также отсутствие необходимого опыта наблюдения и выделения фонематических явлений, обусловленное отсутствием внимания к этому аспекту развития детей со стороны близких взрослых.

Недостатки фонематического восприятия могут быть изолированными или сочетаться с нарушениями звукопроизношения (фонетико-фонематическое недоразвитие речи). Выявленные педагогом признаки фонетико-фонематического недоразвития речи у ребенка требуют обязательной консультации и, вполне возможно, коррекционной помощи со стороны учителя-логопеда. Между произносительной деятельностью и фонемообразованием существует тесная взаимосвязь: правильное артикулирование звуков уточняет и стабилизирует воспроизведение услышанной речи. Дефекты же произношения нарушают четкость кинестезии и тем самым дезорганизуют процесс фонемообразования, что, в свою очередь, затрудняет звукобуквенный анализ и во многих случаях делает его неверным. Р.Е. Левина (1958) отмечает, что недостатки произношения часто оказываются индикатором, свидетельствующим о неблагополучии в сфере звукового анализа [6].

Поэтому педагогу необходимо проводить нацеленную работу по развитию фонематического слуха и совершенствованию произносительных возможностей детей, используя специальные задания, построенные на вербальном и невербальном материале.

**1.3 Особенности фонематического восприятия у дошкольников с нарушениями речи**

У детей старшего дошкольного возраста с ОНР распространенными являются трудности в овладении звукопроизношением.

При нарушении фонетико-фонематической стороны речи у детей с ОНР выявляется несколько состояний [11]:

недостаточное различение и затруднение в анализе только тех звуков, которые нарушены в произношении (наиболее легкая степень недоразвития);

нарушение звукового анализа, недостаточное различение большого количества звуков, относимых к разным фонетическим группам при сформированной их артикуляции в устной речи;

не различение звуков в слове, неспособность выделить их из состава слова и определить последовательность (тяжелая степень недоразвития).

Произносительные ошибки оцениваются по-разному: одни затрагивают лишь оттенки фонем и не нарушают смысла высказывания, другие ведут к смешению фонем, к их не различению. Последние – более грубые, так как затрудняют понимание высказывания.

У детей с нарушением формирования фонематических процессов наблюдаются общая смазанность речи, недостаточная ее выразительность и четкость.

А.Р. Лурия подчеркивает, что высшей категорией фонематического слуха является формируемая под влиянием обучения способность выделять звуки в слове, устанавливать их последовательность. Г.В. Гуровец, С.И. Маевская считают, что в основе возникновения фонетико-фонематических расстройств лежат нарушения различных уровней и отделов нервной системы [8].

Поражение нижнелобных отделов сенсомоторной области коры ведет к недостаточному пониманию речи окружающих. Речевая активность снижена, словарный запас беден, фраза короткая. Фонематические нарушения характеризуются отсутствием или заменами звуков.

При поражении нижнетеменных отделов сенсомоторной области коры фонематический слух не сформирован, наблюдаются нечеткость, смазанность речи, нестойкие звуковые замены, ускоренный темп речи, нарушение плавности речевого потока, спотыкание.

При поражении верхневисочных отделов коры головного мозга чувство ритма грубо нарушено, трудно сочетать речь с движением. При развивающейся большой речевой активности наблюдаются замена и потеря слоговых элементов, замены звуков, перестановки и пропуски слогов, нарушение ритмической структуры слова.

Особенности звуковой стороны речи и фонематического восприятия впервые были представлены в работах Р.Е. Левиной [6].

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

В произношении детей I уровня речевого развития противопоставляются друг другу лишь гласные–согласные, ротовые–носовые, взрывные–щелевые. Фонематическое развитие находится в зачаточном состоянии: задача выделения отдельных звуков для ребенка с таким развитием речи непонятна и невыполнима.

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

По данным Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, замена некоторых звуков другими, более простыми по артикуляции, чаще всего встречается в группе сонорных («дюка» вместо рука, «палоход» вместо пароход), свистящих и шипящих («тотна» вместо сосна, «дук» вместо жук). Смешение чаще всего касается йотированных звуков и звуков ль, г, к, х, при этом наблюдается искажение артикуляции некоторых звуков (межзубное произношение свистящих и шипящих, горловое р) [25].

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

Для детей III уровня речевого развития характерно недифференцированное произнесение звуков (свистящих, шипящих, сонорных), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы (звук сь заменяет звуки с, ш, ц, ч, щ). Кроме того, звуки, сложные по артикуляции, заменяются простыми (ф или т заменяет группу свистящих или шипящих, звук й – звуки л, р).

У таких детей наблюдаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному, и смешения, когда в изолированной позиции звуки произносятся правильно, а в предложении они взаимозаменяются. Встречаются ошибки при передаче звуконаполняемости слов – перестановки, сокращения и замены звуков и слогов, особенно при стечении согласных звуков. Отмечается и недостаточность фонематических процессов.

По данным Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, у некоторых детей наблюдаются нечеткое произношение звука ы (среднее между ы–и), недостаточное озвончение согласных б, д, г в словах и предложениях, замены и смешения звуков к, г, х, т, д, дь, й [25].

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

У детей с ОНР звукопроизношение нарушается по типу дислалии, дизартрии или ринолалии. Для оценки особенностей нарушения звукопроизношения необходимо провести соответствующее обследование.

Изучение фонетико-фонематической стороны речи детей с ОНР проводится в два этапа. Первый этап – знакомство с ребенком, беседа и анкетирование родителей по поводу раннего речевого и моторного развития детей. Второй этап – составление речевой карты с целью изучения особенностей произношения и фонематических процессов [28].

Также Александрова Т.В. при общем недоразвитии речи выделяет три уровня речевого развития, для каждого из которых характерны следующие особенности фонетико-фонематического компонента речевой системы [1].

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

Второй уровень: фонетическая сторона речи характеризуется наличием многочисленных искажений звуков, замен и смешений. Для детей типично нарушение произношения мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, аффрикат, звонких и глухих, проявление диссоциации между способностью правильно произносить звуки в изолированном положении и их употреблением в спонтанной речи, затруднения в усвоении звуко-слоговой структуры. При правильном воспроизведении контура слов может нарушаться звуконаполняемость: перестановки слогов, замены и уподобления слогов (асалет – самолет, сеавик – снеговик, няик – мячик). У детей выявляется недостаточность фонематического восприятия, их неготовность к овладению звуковым анализом и синтезом.

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

Учет уровня речевого развития и характерных этому уровню особенностей фонетико-фонематической стороны речи определяет задачи всей коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими нарушение речи [1].

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

Р.Е. Левиной и сотрудниками ее лаборатории 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

У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи распространенными являются трудности в овладении звукопроизношением, а также нарушения фонематического восприятия.

Фонематический слух – способность воспринимать звуки речи, фонемы, благодаря которым осуществляется различение слов, близких по звучанию: рак – лак – мак, угол – уголь. Прислушиваясь к звукам, подражая речи окружающих, дети учатся из огромного количества разнообразных звуков вычленять только те, которые несут смысловое значение, то есть слышать звуки языка в соответствии с их фонематическими признаками. Хорошо развитый фонематический слух обеспечивает правильное формирование звукопроизношения, четкое и внятное произнесение слов в соответствии с общепринятыми литературными нормами. Сформированность фонематического слуха является необходимым условием обучения детей умению производить звуковой анализ слов, подготовки их к овладению чтением и письмом.

**2. Исследование фонематического восприятия у дошкольников**

**2.1 Организация исследования особенностей фонематического восприятия у дошкольников**

Для определения уровня развития фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи III уровня было проведено специальное обследование.

Специальное обследование проводилось в дошкольном образовательном учреждении Азбабинска Апастовского района с 1 сентября 2010 года.

В круг исследования включалось 30 детей с старшего дошкольного возраста (5 лет): из них 17 девочек и 13 мальчиков. Экспериментальную группу составили 15 детей, у которых зафиксировано общее недоразвитие речи III уровня. Контрольную группу составили дошкольники без речевых нарушений.

Исследование фонематического восприятия (констатирующий эксперимент) проводилось в течение двух недель: в первую неделю были обследованы дети контрольной группы, во вторую – дети экспериментальной группы. Обследование фонематических процессов проходило в первую половину дня в кабинете логопеда индивидуально с каждым ребенком и фронтально, с группой детей (игра «Кто позвал»).

При обследовании детей учитывалось то, что часто дети с речевым недоразвитием с трудом вступают в контакт с посторонними людьми. И в нашем исследовании первоначально создавались эмоционально-положительные взаимоотношения с детьми.

Обследование фонематических процессов состояло из нескольких этапов [4, 20, 25, 28]:

1. Обследование слухового восприятия

Цель: обследование слухового восприятия

Оборудование: игрушки: погремушка, колокольчик, труба и бубен.

Инструкция: Первоначально детям предлагалось послушать звучание всех игрушек. Затем ребенок закрывал глаза, а экспериментатор воспроизводил звук каким-либо предметом. Далее задавался вопрос: «Что звенело?», ребенок должен был назвать предмет.

Критерии оценки: задание считается выполненным, если ребенок отгадал звучащий предмет.

1. Обследование речевого слуха

Цель: изучение речевого слуха

Описание исследования: проводится игра «Кто позвал». Данный вид задания проводился фронтально. Выбирался ведущий, который поворачивался ко всем спиной. Экспериментатор указывал на какого-либо ребенка, который называл имя ведущего. Далее ведущий оборачивался и отвечал, кто его позвал.

Критерии оценки: задание считается выполненным, если ребенок отгадывал имя.

3. Обследование фонематического слуха

Цель: диагностика фонематического слуха

Описание: экспериментатор использовал слоги, отличающиеся по звонкости-глухости, твердости-мягкости, по месту и способу образования как на уровне ненарушенных звуков, так и на уровне нарушенных. Обследование проводится на материале серий из двух (трех) слогов типа согласный-гласный и включает в себя дифференциацию слогов, содержащих:

1. Акустически сходные, но артикуляторно далекие звуки, например:

са-ша

шо-со-шо

ся-ща-ся

зу-жу

за-жа-за

зо-жо-зо

2. Артикуляторно и акустически близкие звуки, например:

цу-су

жи-жи-ши

чу-щу

сы-зы-зы

шо-шо-жо

ча-ча-ща

ся-зя-ся

жу-шу-жу

щи-щи-чи

3. Звуки, различающиеся по глухости-звонкости:

Па-ба

Па-ба-па

Да-та

Да-та-да

Ка-га

Га-ка-ка

4. Звуки, различающиеся по твердости-мягкости:

Ма-мя

Ма-мя-ма

Па-пя

Пя-па-пя

Ти-ты

Ты-ти-ты

1. Обследование фонематического анализа

Цель: определить умение выделять устойчивые смыслоразличительные единицы – фонемы из звукового потока слова на основе их слухопроизносительной дифференциации; овладение учебным (умственным) действием последовательно, по порядку выделять все звуки в составе слова.

Описание: детям предлагались задания на определение положения гласного и согласного звука: в начале, в середине и в конце, определить последовательность звуков:

1. Определить количество звуков в словах: ус, мак, лужа, ромашка.

2. Выделить последовательно каждый звук в словах: дом, зонт, крыша, самолет, танкист.

3. Назвать первый ударный гласный звук в словах: Оля, Юра, Аня, уши, осы, Яша.

4. Определить последний согласный звук в словах: ус, кот, сыр, стакан, щенок, стол.

5. Выделить согласный звук в начале слова: сон, шуба, магазин, щука, чай.

6. Назвать ударный гласный звук в конце слова: рука, грибы. ведро, мячи.

7. Закончить слово: бара, пету, самоле.

8. Определить, какими звуками отличаются слова: Оля – Коля. крыша – крыса, трава – дрова.

Критерии оценки: фонематический анализ сформирован, если все задания выполнены правильно.

1. Обследование звукопроизношения

Цель: определение особенностей звукопроизношения дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Описание: для обследования дошкольников шестилетнего возраста использовались иллюстрации и слова со следующими звуками, которые чаще всего нарушаются у детей: с, с`, з, з`, ц, ш, ж, щ, р, р`, л, л`, j, м, н, н`, б, т, т`, д, д`, в, к, к`, г, г`, х, х`.

Критерии оценки: определяется как произноситься звук изолировано и в речи: искаженно, заменяется или пропускается.

**2.2 Анализ результатов исследования фонематического восприятия у детей с общим недоразвитием речи**

По результатам первого этапа обследования выяснилось состояние слухового восприятия детей контрольной и экспериментальной групп (См. таблицу 1, рис. 1).

Таблица 1. Анализ обследования слухового восприятия

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Состояние слухового восприятия | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
| человек | % | человек | % |
| Нарушено | 3 | 20 | 0 | 0 |
| Не нарушено | 12 | 80 | 15 | 100 |



Рис. 1. Анализ обследования слухового восприятия

80% детей с общим недоразвитием речи III уровня и дети без речевого нарушения (100%) смогли определить, какой предмет прозвучал: труба, бубен, колокольчик, погремушка. Они с легкостью называли, что звенело и показывали данный предмет, производя им звук.

У 20% детей экспериментальной группы слуховое восприятие нарушено. Эти дети путали звук колокольчика и погремушки. При повторном выполнении задания звуки предметов дифференцировались, но через 30 минут после обследования дети снова затруднялись в различении этих звуков, что говорит также и о нарушениях памяти.

При обследовании восприятия речевого слуха были получены следующие результаты (См. таблицу 2, рис. 2).

Таблица 2. Анализ обследования речевого слуха

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Состояние речевого слуха | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
| человек | % | человек | % |
| Нарушен | 3 | 20 | 1 | 6,7 |
| Не нарушен | 12 | 80 | 14 | 93,3 |



Рис. 2.Анализ обследования речевого слуха

Обе группы детей с удовольствием играли в игру «Кто позвал», но не у всех детей получалось отгадывать товарища по голосу. Так, 80% детей экспериментальной группы и 93,3% контрольной группы правильно называли имя того ребенка, который их позвал. У 20% детей экспериментальной группы и у 6,7% детей контрольной группы данный вид задания вызвал трудности: они не смогли угадать товарища. Помощь экспериментатора (просьба показать место, откуда ребенка позвали) не способствовала лучшему выполнению, т.е. у этих детей речевое восприятие нарушено.

По результатам обследования фонематического восприятия мы пришли к выводу, что у детей экспериментальной группы в большинстве случаев фонематический слух нарушен (См. таблицу 3, рис 3).

Таблица 3. Анализ обследования фонематического слуха

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Сформированность фонематического слуха | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
| человек | % | человек | % |
| Сформирован | 1 | 6,7 | 12 | 80 |
| Не сформирован | 14 | 93,3 | 3 | 20 |



Рис. 3.Анализ обследования фонематического слуха

Таким образом, у 93,3% детей с общим недоразвитием речи III уровня фонематическое восприятие не сформировано: они затруднялись в повторении слогов, отличающихся по звонкости-глухости (па-ба, са-за), по мягкости-твердости (ма-мя, та-тя, ла-ля), по месту образования (ша-са), по способу образования (ца-са, тя-ча). При этом нарушения наблюдались и на уровне нарушенных звуков и на уровне не нарушенных звуков. Только в заданиях на повторение слогов, различающихся по месту и способу образования трудности у этих детей наблюдались на уровне нарушенных звуков; при повторении слогов с ненарушенными звуками это задание выполнялось правильно.

Лишь 6,7% детей экспериментальной группы справились с заданием, т.е. фонематическое восприятие у этих детей находится на высоком уровне развития, фонематический слух сформирован.

Самым сложным заданием для детей обеих групп было определение положения заданного звука в слове (См. таблицу 4).

Таблица 4. Обследования фонематического анализа

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Положение звуков в слове | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
| человек | % | человек | % |
| Гласный в начале слова | 3 | 20 | 15 | 100 |
| Гласный в середине слова | 0 | 0 | 6 | 40 |
| Гласный в конце слова | 1 | 6,7 | 5 | 33,3 |
| Согласный в начале слова | 0 | 0 | 4 | 26,7 |
| Согласный в середине слова | 0 | 0 | 4 | 26,7 |
| Согласный в конце слова | 3 | 20 | 9 | 60 |

Наиболее легкой была игра, связанная с выделением гласного звука в начале слова: с этим заданием справились все дети (100%) контрольной группы и лишь 20% экспериментальной группы. Гласный в середине слов выделяют 40% детей без речевого нарушения, дети же экспериментальной группы, несмотря на помощь экспериментатора (утрированное произношение звука), с заданием не справились.

Выделение гласного в конце слов доступно 33,3% детей контрольной группы и 6,7% детей экспериментальной группы, они достаточно быстро называли гласный звук в словах: чашка, шины, кенгуру, т.е. в словах, где гласный находится и в ударной и в безударной позиции в конце слова.

Выделение согласного звука в начале, в середине и в конце слова вызвало затруднения в обеих исследуемых группах. Так, согласный в начале слова не выделяют дети экспериментальной группы, только 26,7% детей контрольной группы могут выделить первый согласный. Остальные дети либо не отвечали вообще, либо называли согласный вместе со следующим гласным: па – палка, иногда повторяли полностью слово: кот-кот. Данное задание проводилось на уровне ненарушенных звуков, так как в результате 1, 2 и 3 этапа исследования выяснилось, что многие дети не различают нарушенные звуки.

Согласный в конце слова выделяет большинство детей контрольной группы (60%) и 20% детей экспериментальной группы: крот – т, сок – к, дом – м, т.е. слова со звуками, которые не оглушаются. Остальные 40% детей без речевого нарушения и 80% детей с общим недоразвитием речи III уровня испытывали трудности: они чаще всего не называли звук вообще, а 20% детей (подвижные, легко возбудимые) начинали перечислять разные звуки.

Самым сложным из всех вышеперечисленных заданий было определение согласного звука в середине слов (Оля, стол, она, эхо).

При утрированном проговаривании слов 40% детей контрольной группы назвать согласный звук в середине слова не смогли. А дети экспериментальной группы с этим заданием не справились.

Таким образом, обобщив полученные результаты исследования фонематического анализа, мы составили таблицу (См. таблицу 5, рис. 4).

Таблица 5. Сформированность фонематического анализа

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Сформированность | Экспериментальная группа | | Контрольная группа | |
| чел. | % | чел. | % |
| Сформирован | 0 | 0 | 4 | 26,7 |
| Не сформирован | 15 | 100 | 11 | 73,3 |



Рис. 4. Сформированность фонематического анализа

Итак, фонематический анализ сформирован только у 26,7% детей контрольной группы – они выполнили верно все задания на определение положения гласного и согласного звука в словах: в начале, в середине, в конце. У всех детей экспериментальной группы (100%) и у 73,3% детей контрольной группы были отмечены нарушения фонематического анализа, т.е. полностью фонематический анализ у них не сформирован: дошкольники затруднялись при выделении первого согласного звука (чаще называли его вместе с последующем гласным), не могли выделить звук из середины слова.

Последним этапом нашего исследования было определение соотношения между использованием правильных звуков речи в самостоятельной речи и изолированно. Выяснилось, что 13,4% детей с общим недоразвитием речи III уровня не произносят звук в самостоятельной речи, но в изолированном положении произнести звук могут. У 40% детей отсутствует звук, у 33,3% детей звук произносится искаженно и у 13,4% детей звук заменяется как изолированно, так и в самостоятельной речи.

Таким образом, по результатам нашего обследования выяснилось, что у детей с общим недоразвитием речи III уровня встречаются нарушения нескольких групп звуков (См. таблицу 6).

Таблица 6. Звуки русского языка, нарушенные у детей ЭГ

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Формы нарушений | Экспериментальная группа | |
| человек | % |
| с | 9 | 60 |
| с` | 9 | 60 |
| з | 9 | 60 |
| з` | 9 | 60 |
| ц | 6 | 40 |
| ш | 3 | 20 |
| ж | 3 | 20 |
| щ | 2 | 13,4 |
| ч | 1 | 6,7 |
| л | 6 | 40 |
| л` | 2 | 13,4 |
| р | 9 | 60 |
| р` | 5 | 33,3 |
| т, д, н | 6 | 40 |
| т`, д`, н` | 6 | 40 |
| j | 1 | 6,7 |

Выяснилось, что у большинства детей (60%) встречается нарушение звука р, а также с, с`, з, з` (60%). У 40% детей нарушены звуки л, ц, т.д., н, т`, д`, н`. Tакже встречались нарушения звуков ш, ж, щ, л`, ч и j, но более редко, чем остальные звуки.

Для определения уровня развития фонематических процессов и состояния звукопроизношения у дошкольников было проведено специальное исследование, которое позволило сделать вывод о том, что у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня отмечается нарушение фонетико-фонематического оформления высказывания.

При обследовании фонематических процессов выяснилось, что у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня зафиксировано нарушение слухового восприятия, фонематического слуха. Звуковой анализ слов у этих дошкольников также несформирован: многие дети не умеют выделять согласный в начале слова, в середине, испытывают трудности при определении последовательности звуков в слове.

При обследовании звукопроизношения было определено, что дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня заменяют, пропускают и искажают звуки как в самостоятельной речи, так и изолировано.

**3. Эффективность работы по формированию фонематического восприятия у дошкольников с общим недоразвитием речи**

**3.1 Развитие фонематического слуха в процессе формирования правильного звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи**

Овладение навыками звукового и слогового анализа и синтеза имеет первостепенное значение для коррекции и формирования фонетической стороны речи и ее грамматического строя, а также для формирования умения произносить слова сложной звукослоговой структуры. Поэтому в старшей логопедической группе очень важно начинать обучение звуковому анализу с первых же дней работы с детьми, причем на основе одновременного изучения звука и его графического изображения – буквы.

Наиболее эффективная форма проведения этой работы – фронтальные логопедические занятия (логопед может проводить их как с подгруппой детей, так и с целой группой), т. к. на них дошкольники не просто знакомятся с новым материалом, но и получают навык работы в коллективе: учатся слушать объяснения педагога, исправлять и дополнять ответы других детей, вместе искать ответы на трудные вопросы, делать «открытия». Сформированность таких умений крайне необходима для успешного обучения в школе.

В работе по формированию фонематического восприятия можно выделить следующие этапы:

I этап – узнавание неречевых звуков;

II этап – различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, слов, фраз;

III этап – различение слов, близких по своему звуковому составу;

IV этап – дифференциация слогов;

V этап – дифференциация фонем;

VI этап – развитие навыков звукового анализа.

Работа по формированию фонематического восприятия начинается с развития слухового внимания и слуховой памяти. Неумение вслушиваться в речь окружающих является одной из причин неправильного звукопроизношения. Ребенок должен приобрести умение сравнивать свою собственную речь с речью окружающих и контролировать свое произношение [19].

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

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

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

Задачей последнего этапа работы является формирование у детей навыков элементарного звукового анализа: умения определять количество слогов в слове; отхлопывать и отстукивать ритм слов разной слоговой структуры; выделять ударный слог; проводить анализ гласных и согласных звуков [6].

Система логопедической работы по формированию навыков фонематического анализа и синтеза учитывает онтогенетическую последовательность становления различных форм звукового анализа и синтеза, условия выделения звука (определенное положение звука в слове, особенности произнесения звуковой серии, характер звука, количество звуков в звуковом ряду и т.д.). В связи с указанным выше предусматривается определенная последовательность речевого материала при формировании навыка фонематического анализа и синтеза:

а) ряд гласных звуков (ау, уа, иуа, ауэи и т.д.);

б) слоги без стечения согласных (закрытые: ор, ыс, ах и т.д.; открытые: ро, сы, ха и т.д.);

в) слоги со стечением согласных (урс, кру, ела, пса и т.д.);

г) слова без стечения согласных:

1) односложные (дом, сок, уж, лес и т.д.)

2) двусложные (рука, мама, каша, лужа и т.д.);

д) слова со стечением согласных:

1) двусложные слова со стечением согласных в середине слова (кашка, ручка, мышка, сумка и т.д.);

2) односложные слова со стечением согласных в начале слова (стул, свет, кран, флаг и т.д.);

3) односложные слова со стечением согласных в конце слова (тигр, лист, куст, шарф, кость и т.д.);

4) двусложные слова со стечением согласных в начале слова (трава, книга, крыло, цветы и т.д.);

5) двусложные слова со стечением согласных в начале и середине слова (клумба, крышка, стекло, грабли и т.д.);

е) трехсложные слова (береза, крапива, лодочка, скамейка и т.д.).

Развитие навыков фонематического анализа и синтеза осуществляется постепенно: в начале работы с опорой на материализацию (использование различных вспомогательных средств – графических схем слова, звуковых линеек, фишек), на речевое проговаривание (при назывании слов), на заключительном этапе выполнение заданий происходит на основе представлений без опоры на вспомогательные средства и проговаривание. В процессе работы по данному направлению детям предлагается выполнить следующие задания:

1. Выделить гласный (согласный) звук из ряда других звуков (поднять флажок).

2. Выделить слог с определенным звуком (поднять флажок).

3. Выделить из ряда слов слова с определенным звуком (поднять флажок, отобрать картинки).

4. Назвать первый, последний звук в слове, определить местоположение звука в слове (начало, середина, конец) на слух и с помощью картинок.

5. Определить последовательность и количество звуков в слове (придумать слова, отобрать картинки с определенным количеством звуков).

6. Определить местоположение звука в слове по отношению к другим звукам.

Задания предлагаются в игровой форме, с использованием таких приемов, как придумывание слов, работа с предметными картинками, сигнальными флажками (символами, картинками), опускание при произнесении логопедом последнего (первого) звука в слове и восстановление его детьми с опорой на предметные картинки, работа с фишками, карточками и т.д. Работа над фонематическим восприятием в процессе формирования правильного звукопроизношения начинается с уточнения артикуляции гласных звуков, затем согласных, которые дошкольники правильно произносят в самостоятельной речи, затем по мере постановки нарушенных звуков, проводятся игры на восприятие этих звуков. Нами разработан план работы над фонематическим восприятием в процессе формирования правильного звукопроизношения.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Период обучения | Работа над звукопроизношением | Развитие фонематических процессов |
| I Сентябрь, октябрь, ноябрь | Уточнять у детей произношение сохранных звуков: [а], [у], [о], [э], [и], [м], [и], [н], [н'], [п], [п'], [т], [т`], [л], [л'], [ф], [ф`], [в], [в'], [б], [б']. Вызывать отсутствующие звуки: [к], [к`], [г], [г'], [х], [х'], [л`], [л], [ы], [с], [с'], [з], [з`] | Учить детей различать на слух гласные и согласные звуки. Учить детей выделять первый гласный и согласный звук в словах (Аня, ухо и т.п.), анализировать звуковые сочетания, например: уа, ам |
| II Декабрь, январь, февраль | Закреплять навык правильного произношения звуков, уточненных или исправленных на индивидуальных занятиях первого периода. Вызывать отсутствующие и корригировать искаженно произносимые звуки, автоматизировать их на уровне слогов, слов, предложений. Закреплять навык практического употребления различных слоговых структур и слов доступного звуко-слогового состава. Формировать фонематическое восприятие на основе четкого различения звуков по признакам: глухость – звонкость; твердость – мягкость. Корригировать следующие звуки: [л], [б], [б'], [д], [д’], [г’], [г], [с], [с’], [з], [з’], [ш], [ж], [р], [л'] | Учить выделять звук из ряда звуков, слог с заданным звуком из ряда других слогов. Определять наличие звука в слове, ударного гласного в начале и конце слова. Выделять гласный и согласный звук в прямом и обратном слогах и односложных словах. |
| III Март, апрель, май | Учить использовать в самостоятельной речи звуки: [л], [с], [ш], [з], [ж], [р], [р`]; [ы] – [и] в твердом и мягком звучании в прямых и обратных слогах, словах и предложениях. Учить дифференцировать звуки по участию голоса ([с] – [з]), по твердости-мягкости ([л] – [л'], [т] – [т']), по месту образования ([с] – [ш]). | Учить навыкам звукового анализа и синтеза, преобразованию прямых и обратных слогов (ас-са), односложных слов («лак – лик»). |

План работы над фонематическим слухом в процессе коррекции звукопроизношения.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Период | Тема занятия | Цели |
| I период | Звук А, Звук У, Звук О, Звук Э, Звук И, Звук Ы | Уточнение гласных звуков, формирование умения выделять ударный первый гласный. Учить детей различать на слух гласные и согласные звуки. |
| Звук М, Звук Н, Звук П, Звук Т, Звук В, Звук Ф, Звук Б | Учить дошкольников выделять первый согласный звук, анализировать сочетание типа ау, ам. |
| Звук К-КЬ, Звук Г, ГЬ, Звук Х, Звки С, З | Учить дошкольников выделять последний согласный звук, анализировать сочетания типа ма |
| II период | Звук ЛЬ, Звук Ш, Звук Ж | Постановка и закрепление звуков, развитие умения выделять звук из ряда звуков, учить анализировать прямые и обратные слоги, учить определять ударный гласный в конце слов |
| III период | Звук Л, Звук Р, РЬ.  «Дифференциация звуков С-Ш», «Дифференциация звуков Ж-З», «Дифференциация звуков Р-Л» | Постановка отсутствующих звуков, закрепление звуков и их дифференциация. Учить звуковому анализу и синтезу, преобразованию слогов ас-са. |

Для развития фонематического слуха, фонематического анализа и синтеза у детей различными авторами предлагаются игры. В нашем исследовании мы предлагаем игры на развитие фонематического слуха, которые проводятся во время занятий по развитию звукопроизношения. (См. приложения [1,2, 3]).

Предлагаемая система работы позволяет наиболее полно решать такие основные задачи обучения, как:

– формирование полноценной звуковой стороны речи (воспитание артикуляционных навыков, правильного звукопроизношения, воспроизведения слоговой структуры,

– развитие фонематического восприятия;

– овладение элементами грамоты;

– взаимосвязанное формирование фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов языка.

Вся работа по ознакомлению со звуками и буквами проводится с учетом:

– дифференцированного подхода к детям, имеющим ОНР

– различного происхождения;

– единства формирования речевых процессов, мышления

– и познавательной активности;

– одновременного коррекционно-воспитательного воздействия на сенсорную, интеллектуальную и аффективно-волевую сферу.

В ходе преодоления фонематического недоразвития предусматриваются два взаимосвязанных направления работы: во-первых, коррекция произношения, т.е. постановка и уточнение артикуляции звуков (постановка звуков проходит в индивидуальной работе, на фронтальных занятиях уточняется артикуляция); во-вторых – последовательное и планомерное развитие звукового анализа и синтеза слова на основе развития фонематических процессов.

Развитие фонематического строя языка предполагает формирование фонематического восприятия (специальных умственных действий по дифференциации фонем), фонематических представлений (умения выделять звук на первом месте в слове), фонематического анализа и синтеза. Таким образом, на логопедических занятиях в работе над звуком необходимо формировать, развивать и совершенствовать восприятие данного звука в единстве с навыками фонематического анализа и синтеза. Начинается эта работа с изучения гласных звуков и букв: [А], [У], [И], [О], [Э], [Ы]. Порядок знакомства с согласными определяется появлением звуков в онтогенезе, их сохранностью в детской речи и частотностью. Как правило, первыми в онтогенезе появляются звуки [М], [П].

Структура занятий [2]:

Занятия по знакомству со звуком и буквой и по дифференциации звуков состоят из нескольких частей и проводятся по строго определенной схеме:

1. организационный момент;

2. знакомство и работа со звуком;

3. знакомство и работа с буквой;

4. работа по формированию лексико-грамматического строя речи (на базе речевого материала данного занятия);

5. подведение итогов занятия.

Последовательность работы над каждым звуком такова:

1. знакомство со звуком – выделение его на слух;

2. уточнение артикуляции звука;

3. определение характеристик звука (гласный – согласный, глухой – звонкий);

4. выделение на слуховом уровне звука из ряда других

5. звуков, слогов, слов;

6. определение места звука в слове (с опорой на картинки);

7. определение твердости – мягкости (согласных звуков) с опорой на картинки;

8. составление слогов, слов из заданных звуков;

9. подбор слов с определенным звуком.

Знакомство детей с буквой проходит в следующей последовательности:

1. знакомство с буквой: рассматривание, сравнение с предметами окружающей действительности (на что похожа), выделение ее элементов, прослушивание стихотворения о букве;

2. «печатание» буквы в воздухе, далее – в тетрадях по образцу;

3. чтение слогов с изучаемой буквой по таблицам.

4. В заключительной части занятия проводятся игры на развитие лексико-грамматического строя речи, внимания, памяти с использованием речевого и наглядного материала занятия.

Структура занятий по дифференциации звуков такова:

1. организационный момент;

2. уточнение артикуляций и характеристик звуков, нахождение их сходства и различий;

3. дифференциация звуков:

на слуховом уровне – выделение из ряда других звуков, слогов, слов (с выполнением конкретных заданий),

определение наличия того или иного звука и его места в слове с опорой на картинки;

4. работа в тетрадях:

запись слогов, слов на изучаемые звуки,

составление звуковых схем слогов, слов;

5. составление слогов, слов из заданных звуков и букв;

6. работа по коррекции лексико-грамматического строя на базе речевого материала занятия;

7. подведение итогов занятия.

Все занятия проводятся по единой схеме, а их разнообразие достигается путем использования многочисленных игровых приемов и вариабельностью дидактических игр.

**3.2 Контрольный эксперимент**

После коррекционной работы нами проведен контрольный эксперимент, который позволил показать эффективность / неэффективность развития фонематического слуха у дошкольников в процессе формирования правильного звукопроизношения. Первоначально мы определили, как изменилось состояние слухового восприятия у детей с общим недоразвитием речи III уровня (См. таблицу 7, рис. 5).

Таблица 7. Анализ обследования слухового восприятия у дошкольников ЭГ до и после коррекции

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Состояние слухового восприятия | До коррекции | | После коррекции | |
| человек | % | человек | % |
| Нарушено | 3 | 20 | 0 | 0 |
| Не нарушено | 12 | 80 | 15 | 100 |



Рис. 5. Анализ обследования слухового восприятия у дошкольников ЭГ до и после коррекции

Итак, у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня улучшилось слуховое восприятие на 20%: все дошкольники экспериментальной группы (100%) стали правильно определять, какой предмет прозвучал: труба, бубен, колокольчик или погремушка. Данное задание не вызывало затруднений у дошкольников. Обследование речевого слуха у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня после проведенной работы показало, что все дошкольники научились узнавать товарища по голосу. При выполнении задания помощь экспериментатора не требовалась.

Таблица 8. Анализ обследования речевого слуха у дошкольников ЭГ до и после коррекции

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Состояние речевого слуха | До коррекции | | После коррекции | |
| человек | % | человек | % |
| Нарушено | 3 | 20 | 0 | 0 |
| Не нарушено | 12 | 80 | 15 | 100 |



Рис. 6. Анализ обследования речевого слуха у дошкольников ЭГ до и после коррекции

Обследование фонематического слуха у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня после проведенной работы также показало высокие результаты (См. таблицу 9, рис 7).

Таблица 9. Анализ обследования фонематического слуха у дошкольников ЭГ до и после коррекции

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Сформированность фонематического слуха | До коррекции | | После коррекции | |
| человек | % | человек | % |
| Сформирован | 1 | 6,7 | 12 | 80 |
| Не сформирован | 14 | 93,3 | 3 | 20 |



Рис. 7. Анализ обследования фонематического слуха у дошкольников ЭГ до и после коррекции

Итак, у дошкольников экспериментальной группы после коррекционной работы улучшилось состояние фонематического слуха: 80% детей правильно повторяли слоги, отличающиеся по глухости-звонкости, твердости-мягкости, по способу образования (ца-са), по месту образования (са-ша), т.е. у этих дошкольников фонематический слух сформирован. У остальных дошкольников экспериментальной группы (20%) фонематический слух сформирован частично, так как дошкольники затруднялись при повторении слогов со звуками, отличающимися по месту образования (ра-ла).

Обследование фонематического анализа у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня после проведенной работы по развитию фонематического восприятия в процессе формирования звукопроизношения показало, что многие дошкольники научились определять положение звука в слове (См. таблицу 10).

Таблица 10. Анализ обследования фонематического анализа у дошкольников ЭГ до и после коррекции

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Положение звуков в слове | До коррекции | | После коррекции | |
| человек | % | человек | % |
| Гласный в начале слова | 3 | 20 | 15 | 100 |
| Гласный в середине слова | 0 | 0 | 6 | 40 |
| Гласный в конце слова | 1 | 6,7 | 7 | 46,7 |
| Согласный в начале слова | 0 | 0 | 9 | 60 |
| Согласный в середине слова | 0 | 0 | 6 | 40 |
| Согласный в конце слова | 3 | 20 | 12 | 80 |

Таким образом, все дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня научились выделять первый гласный в слове, также многие дошкольники (80%) стали выделять последний согласный в слове, 60% дошкольников теперь могут определить первый согласный в слове. Однако, зафиксированы и ошибки, так, например, у некоторых детей трудности возникали при выделении гласного из середины слова, гласного в конце слова, согласного в середине слов. Итак, нами сделан вывод, что работа по развитию фонематического анализа была эффективной, у 40% дошкольников фонематический анализ сформировался, а с остальными 60% детей необходимо продолжить работу в этом направлении (См. таблицу 11, рис. 8).

Таблица 11. Сформированность фонематического анализа у детей ЭГ до и после коррекции

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Сформированность | До коррекции | | После коррекции | |
| чел. | % | чел. | % |
| Сформирован | 0 | 0 | 6 | 40 |
| Не сформирован | 15 | 100 | 9 | 60 |



Рис. 8. Сформированность фонематического анализа у детей ЭГ до и после коррекции

Последним этапом нашего исследования было определение состояния звукопроизношения после проведенной коррекционной работы. Так как работа по формированию звукопроизношения еще не закончена, некоторые звуки у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня остались не исправленными (См. таблицу 12).

Таблица 12. Звуки русского языка, нарушенные у дошкольников ЭГ до и после коррекции

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Формы нарушений | До коррекции | | После коррекции | |
| человек | % | человек | % |
| с | 9 | 60 | 2 | 13,4 |
| с` | 9 | 60 | 2 | 13,4 |
| з | 9 | 60 | 2 | 13,4 |
| з` | 9 | 60 | 2 | 13,4 |
| ц | 6 | 40 | 1 | 6,7 |
| ш | 3 | 20 | 0 | 0 |
| ж | 3 | 20 | 0 | 0 |
| щ | 2 | 13,4 | 0 | 0 |
| ч | 1 | 6,7 | 0 | 0 |
| л | 6 | 40 | 0 | 0 |
| л` | 2 | 13,4 | 0 | 0 |
| р | 9 | 60 | 3 | 20 |
| р` | 5 | 33,3 | 3 | 20 |
| т, д, н | 6 | 40 | 0 | 0 |
| т`, д`, н` | 6 | 40 | 0 | 0 |
| j | 1 | 6,7 | 0 | 0 |

У дошкольников были исправлены нарушения переднеязычных, свистящих, шипящих, соноров.

Изолировано дошкольники умеют произносить все звуки, лишь с 20% дошкольников продолжается работа по закреплению звуков с, с`, з, з`. А с 20% дошкольников экспериментальной группы продолжается работа по постановке звука р.

Таким образом, работа по развитию фонематического слуха в процессе формирования звукопроизношения считается эффективной. Но необходимо продолжать эту работу, так как не у всех дошкольников сформированы звукопроизношение и фонематический анализ.

Таким образом, нами были определены методы и приемы работы по развитию фонематического восприятия в процессе формирования звукопроизношения. В ходе преодоления фонематического недоразвития предусматриваются два взаимосвязанных направления работы: во-первых, коррекция произношения, т.е. постановка и уточнение артикуляции звуков (постановка звуков проходит в индивидуальной работе, на фронтальных занятиях уточняется артикуляция); во-вторых – последовательное и планомерное развитие звукового анализа и синтеза слова на основе развития фонематических процессов.

В процессе коррекционной работы дошкольники учились правильно произносить звук, определять его на слух, выделять из потока звуков, определять наличие звука в слове, последовательность звуков в слове.

После коррекционной работы был проведен контрольный эксперимент, который показал эффективность работы по развитию фонематического слуха в процессе формирования правильного звукопроизношения: у дошкольников улучшилось слуховое восприятие, речевой и фонематический слух. Большинство дошкольников овладели навыками звукового анализа: научились определять положение звуков в словах. У дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня корригировалось звукопроизношение: у них улучшилось произношение переднеязычных, свистящих, шипящих и соноров.

Работа по развитию фонематического восприятия в процессе коррекции звукопроизношения должна продолжаться, чтобы усовершенствовать речь дошкольников до возрастной нормы.

**Заключение**

Фонематическое восприятие или слух – это способность различать речевые звуки, фонемы.

Проведенное нами обследование фонематического слуха показало, что у детей с общим недоразвитием речи III уровня наблюдаются некоторые особенности, отличающие их от детей, развитие речи которых соответствовало возрастной норме. У детей с общим недоразвитием речи III уровня в большинстве случаев отмечается нарушение слухового восприятия, речевого и фонематического слуха, а также у этих детей не сформированы процессы фонематического анализа.

Низкие показатели, полученные при обследовании, еще раз доказывают преобладание нарушений фонематического слуха у детей с общим недоразвитием речи, что как раз отражается в логопедическом заключении этих детей.

Низкие показатели сформированности фонематического анализа у контрольной группы свидетельствуют о недостаточной работе с этими детьми.

Также при обследовании было выявлено, что не у всех детей с общим недоразвитием речи III уровня нарушено слуховое восприятие и речевой слух. 20% детей смогли правильно определить звучание музыкальных инструментов и отгадать голос товарища, что связано с начавшейся логопедической работой с этими детьми.

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи III уровня были отмечены нарушения слухового восприятия, речевого и фонематического слуха, а также нарушение процессов фонематического анализа.

Для успешного овладения фонетической стороной речи и будущего освоения грамотой у детей с общим недоразвитием речи III уровня необходимо развивать фонематический слух, а также исправлять звукопроизношение.

Нами составлен план развития фонематического слуха в процессе формирования звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня, по которому нами проводилась коррекционная работа. Предложенные игры и упражнения, которые проводились на занятиях по коррекции звукопроизношения, способствовали развитию фонематических процессов. На логопедических занятиях в работе над звуком формировалось, развивалось и совершенствовалось восприятие данного звука в единстве с навыками фонематического анализа.

Контрольный эксперимент показал эффективность работы по развитию фонематического слуха в процессе формирования звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня: у дошкольников улучшилось слуховое восприятие, речевой и фонематический слух. Большинство дошкольников овладели навыками звукового анализа: научились определять положение звуков в словах. У дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня скорригировалось звукопроизношение: у них улучшилось произношение переднеязычных, свистящих, шипящих и соноров.

Работа по развитию фонематического восприятия и звукопроизношения еще не закончена, поэтому необходимо продолжать работать с дошкольниками с общим недоразвитием речи III уровня в этом направлении.

**Список использованной литературы**

1. Александрова Т.В. Живые звуки, или Фонетика для дошкольников / Т.В. Александрова. – СПб.: Детство-пресс, 2005. – 48 с.
2. Алтухова Н.Г. Научитесь слышать звуки / Н.Г. Алтухова – СПб.: Издательство «Лань», 1999. – 112 с.
3. Власенко И.Т Чиркина Г.В. Методы обследования речи у детей. / И.Т. Власенко, Г.В. Чиркина – М., 1970.
4. Волкова Л.С. Рекомендации к системе обследования фонетической стороны речи у дошкольников с ЗПР/ Л.С. Волкова, Г.Г. Голубева // Дефектология. – 1995. – №2, С. 18–25
5. Волкова Л.С. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи // Логопедия. – М.: Гуманитарный изд. ценр ВЛАДОС, 2004. – С. 513 – 524.
6. Вопросы логопедии. Недостатки речи, чтения и письма у учащихся младших классов / Под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 322 с.
7. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В.К. Воробьева. – М.: АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2007. – 158 с.
8. Генинг М.Г. Воспитание у дошкольников правильной речи / М.Г. Генинг, Н.А. Герман. – Чебоксары: Чувашское книжное издательство, 1971. – 132 с.
9. Голубева Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников: Методическое пособие. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена: Союз, 2000
10. Дарвиш О.Б. Возрастная психология / Под ред. В.Е. Клочко. – М.: Издательство ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 264 с.
11. Дурова Н.В. Фонематика. Как научить детей слышать и правильно произносить звуки / Н.В. Дурова. – М.: Мозаика-Синтез, – 112 с.
12. Ермакова И.И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков: Кн. для логопеда. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение: АО «Учеб. лит.», 1996. – 143 с.
13. Карельская Е. Поможем Буратино заговорить // Дошкольное воспитание, 2002, №5, с. 44–49
14. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 5: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. – 480 с.
15. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
16. Максаков А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников. Пособие для педагогов дошкольных учреждений. 2-е изд. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 64 с.
17. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С.А. Миронова. – М.: Просвещение, 1991. – 208 с.
18. Обухова Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 442 с.
19. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб, заведений / М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова и др.; Под ред. Т.В. Волосовец. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.
20. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 стр.
21. Специальная дошкольная педагогика / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова и др.; Под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 312 с.
22. Спирова Л.Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма. // Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 5: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. – С. 10–18 480 с.
23. Тумакова Г.А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом / Под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Мозаика-Синтез, 2006. – 144 с.
24. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология / Г.А. Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 336 с.
25. Филичева Т.Б. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: МГОПИ, 1993. – 72 с.
26. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения / М.Ф. Фомичева. – М.: Просвещение, 1989. – 239 с.
27. Шаховская С.Н. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / С.Н. Шаховская, В.П. Глухов. – М.: АРКТИ, 2002. – 144 с.
28. Шашкина Г.Р. и др. Логопедическая работа с дошкольниками / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.
29. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи / Под ред. В.В. Гербовой. – М.: Просвещение, 1988. – 64 с.
30. Эльконин Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 384 с.