**ГБОУ ВПО МО «Академия социального управления»**

**Практико-значимый проект**

**на тему: «Содержание коррекционной работы по подготовке к школе детей с речевыми нарушениями»**

 **Слушателя курса**

 **«Подготовка к школе детей**

 **с речевыми нарушениями»**

 **Копыловой Натальи**

 **Геннадьевны**

**2013 г**

**Содержание**

Введение

Глава I. Фонетико-фонематическое недоразвитие и условия коррекции

1.2. Развитие психических процессов у детей с фонетико- фонематическим недоразвитием

1.3. Коррекция фонетико-фонематического недоразвития у детей дошкольного возраста

Глава II. Обследование фонетико-фонематической стороны речи детей дошкольников

2.I. Исследование фонетической стороны речи

2.2. Исследование фонематической стороны речи

Анализ результатов

Выводы

Заключение

Библиографический список

**Введение**

 Поступление ребенка в школу важный этап в жизни, который меняет социальную ситуацию его развития. К обучению в 1ом классе ребенка необходимо готовить. Важно, чтобы дети 7летнего возраста владели, прежде всего, грамотной фразой, развернутой речью, объемом знаний, умений; навыков, определенных программой подготовительной группы дошкольных учреждений общего типа.

 В фонетико-фонематическом развитии детей выявляется несколько состояний:

• недостаточное различение и затруднение в анализе только нарушенных в произношении звуков. Весь остальной звуковой состав слова и слоговая структура анализируются правильно. Это наиболее легкая степень фонетико-фонематического недоразвития;

• недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп при достаточно сформированной их артикуляции в устной речи. В этих случаях звуковой анализ нарушается более грубо;

• при глубоком фонематическом недоразвитии ребенок «не слышит» звуков в слове, не различает отношения между звуковыми элементами, неспособен выделить их из состава слова и определить последовательность.

 При наличии большого количества дефектных звуков, как правило, нарушается произношение многосложных слов со стечением согласных. Подобные отклонения в собственной речи детей также указывают на недостаточную сформированность фонематического восприятия. Низкий уровень собственно фонематического восприятии с наибольшей отчетливостью выражается в следующем:

а) нечеткое различение на слух фонем в собственной и чужой речи (в первую очередь глухих — звонких, свистящих — шипящих, твердых — мягких, шипящих — свистящих — аффрикат и т. п.);

б) неподготовленность к элементарным формам звукового анализа и синтеза;

в) затруднение при анализе звукового состава речи.

 У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием нередко имеется определенная зависимость между уровнем фонематического восприятия и количеством дефектных звуков, т.е. чем большее количество звуков не сформировано, тем ниже фонематическое восприятие. Однако не всегда имеется точное соответствие между произношением и восприятием звуков. У таких детей наблюдается общая смазанность речи, «сжатая» артикуляция, недостаточная выразительность и четкость речи. Это в основном дети с ринолалией, дизартрией и дислалией — акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы. Для них характерна неустойчивость внимания, отвлекаемость. Они хуже, чем нормально говорящие дети, запоминают речевой материал, с большим количеством ошибок выполняют задания, связанные с активной речевой деятельностью. Раннее выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием является необходимым условием для успешной коррекции недостатков в дошкольном возрасте и предупреждения нарушений письма.

Цель: исследовать особенности произвольной и непроизвольной памяти у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Задачи:

1. проанализировать литературу по проблеме фонетико-фонематического восприятия;

2. охарактеризовать особенности произвольной и непроизвольной памяти у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием.

3. рассмотреть методы коррекционной работы.

Объект исследования: дети 5-6 лет.

Предмет исследования: произвольная и непроизвольная память детей 5-6 лет.

**Глава I. Фонетико-фонематическое недоразвитие и условия коррекции**

1.1. Общая характеристика детей с фонетико-фонематическим недоразвитием

 Многочисленные исследователи, занимающиеся изучением детей с фонетико-фонематическим недоразвитием развития (ФФН), отмечают сложность и разнообразие картины дефекта, затронутость различных; сторон психической деятельности (Т. А.Власова, С. Певзнер, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, У. В. Ульенкова и др.). Уже в дошкольному возрасте, дети с ФФН не справляются c программными требованиями детского сада и к моменту поступления в школу не достигают нужного уровня готовности к школьному обучению. У детей этой категории, наряду с нарушениями различных психических функций, в той или иной степени оказываются несформированными речевая система и оперирование элементами речи на практическом уровне, что, в свою очередь, ограничивает возможности перехода к усвоению речи на более высоком уровне и к осознанию сложных языковых закономерностей. «Так, у дошкольников с пробелами в развитии фонетической стороне речи, часто обнаруживается ЗПР. Задержка в формировании фонетического уровня у дошкольников с такой аномалией развития к моменту школьного обучения затрудняет овладение программой по русскому языку, может приводить к нарушениям формирования языковых процессов анализа и синтеза, к расстройствам письменной речи». Поэтому своевременное выявление, изучение и коррекция: речевых нарушений у детей с ФФН именно в дошкольном возрасте является необходимым условием подготовки этой категории детей к школьному обучению.

Для дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием характерно значительное преобладание полиморфных нарушений звукопроизношения над мономорфными. В большинстве случаев нарушения звукопроизношения охватывают три и более фонетические группы звуков. На первом месте среди звукопроизносительных расстройств у дошкольников с ФФН находятся дефекты произношения сонорных звуков Л, Р, далее следуют дефекты произношения свистящих и шипящих звуков. Преобладающими среди нарушений звукопроизношения у детей данной категории являются смешения звуков.

 «Овладение произношением фонем предполагает сопряженную деятельность сенсорно-перцептивного и моторного уровней речи. Нарушение функционирования pечедвигательного и речеслухового анализаторов, их взаимосвязи в значительной мере определяет тяжесть звукопроизносительных дефектов у дошкольников с ФФН. Для детей этой категории характерны несформированность слухового восприятия и дифференциации звуков речи, низкий уровень развития фонематического анализа. Исследование выявило у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием нарушения кинетической и кинестетической организации двигательного акта в сфере артикуляторной моторики. Овладение произношением фонем в значительной мере зависит от состояния речеслуховой и речедвигательной функций. Точное слуховое восприятие звуков стимулирует правильное произношение, а правильная артикуляция, в свою очередь, способствует лучшему фонематическому восприятию».

Также, для «дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием характерна несформированность процессов интонационной выразительности речи. У детей данной категории нарушены процессы дифференциации различных видов интонации, их имитация, а также самостоятельное воспроизведение». Наиболее сложной для дифференциации и воспроизведения оказалась восклицательная интонация, легче всего у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием проходит процесс различения и использования в речи повествовательной интонации. У дошкольников с ФФН отмечается недоразвитие эмоциональной выразительности, что оказывает определенное влияние на способность детей выразить свои эмоции через интонационное оформление собственной речи.

 У таких дошкольников не сформирован целый ряд речевых и неречевых процессов, обусловливающих нарушения звукопроизносительной стороны речи.

 Органическое поражение речедвигательных механизмов ЦНС у дошкольников с ФФН, имеющих дизартрию, определяет особенности фонетического дефекта, нарушения артикуляторной и тонкой моторики, просодических характеристик речи. Выявленные нарушения речевой моторики у дошкольников с ФФН, имеющих дизартрию, определяются ограничением подвижности артикуляторных мышц, вследствие нарушения их иннервации, нарушением мышечного тонуса, наличием дискоординационных расстройств и непроизвольных движений. У дошкольников с ФФН, имеющих дизартрию, в первую очередь отмечались расстройства наиболее сложных дифференцированных движений, что обусловило нарушение сложных по артикуляции звуков (Р, Л, Ш. Ж, Ц, Ч). Моторный механизм нарушений звукопроизношения определяет их качественные особенности: упрощение артикуляции звуков (шипящие звуки заменялись на свистящие, аффрикаты — на составляющие их звуки), искажение звуков по типу бокового и межзубного произнесении, смягчение звуков в ряде случаев – их отсутствие.

 Нарушения артикуляторной моторики у дошкольников с дизартрией, приводящие к дефектам звукопроизношения, вторично вызывают нарушения фонематического восприятия у данной категории детей. Нарушения артикуляторной опоры восприятия звуков, неточный слуховой образ звука не дают возможности для слухового контроля и восприятия, что ведет к усугублению нарушений звукопроизношения. Имеющееся у дошкольников с ФФН недоразвитие аналитикосинтетичекой деятельности определяет нарушения этих процессов в сфере речеслухового и речедвигательного анализаторов, тем самым значительно осложняя картину звукопроизносительного расстройства.

 У дошкольников с дислалией, в отличие от детей с дизартрией, механизмы звукопроизносительного расстройства не определяются органическим нарушением центральной нервной системы. Патологический механизм складывается в результате слабости основных нейродинамических процессов, обусловливающих нарушения в речеслуховом и peчедвигательном анализаторах и ведущих к нечеткости слуховых речедвигательных дифференцировок. Грубых органических нарушений, в периферическом отделе артикуляторного аппарата, препятствующих формированию полноценной артикуляции соответствующих звуков, у дошкольников с дислалией не наблюдается. Нарушений нейродинамики обусловливают моторную и сенсорную недостаточность в структуре речевого дефекта.

 Моторная недостаточность в структуре речевого дефекта у дошкольников с дислалией определяет нарушения звукопроизношения: искажения трудных по артикуляции звуков по типу губнозубного и призубного, произнесения, обусловленные неправильно сформировавшимися артикуляторными позициями отсутствия и замены звуков на артикуляторно более простые Ц на Т, Ш на С и т. д.), вследствие недостаточности артикуляторной базы; смешения звуков на основе близости их артикуляторных, характеристик (С—Ш, З—Ж, Л—Л', P—Л и т. д.), что обусловлено нарушением отбора фонем по их артикуляционным признакам.

 Сенсорная недостаточность у дошкольников, с дислалией определяет смешения и замены по их акустическим характеристикам (СЦ,7Ж—Щ ЗС, Ш—С). В основе нарушения лежит несформированность фонематического слуха. Смещениями замены звуков у дошкольников с ФФН, имеющих дислалию, определяются недостаточностью как слуховой, так и артикуляторной дифференциации звуков, что обусловлено недоразвитием аналитико-синтетической деятельности речеслухового и речедвигательного анализаторов у данной категории детей.

 Отсутствием органических нарушений центрального характера у дошкольников с дислалией, определяется меньшая выраженность нарушений просодической, стороны речи. Незначительные расстройства интонационной выразительности речи в определенной мере связаны с проявлениями, церебрально-органической задержки речевого развития с преимущественным нарушением эмоционально-волевой сферы, обусловливающими бедность и вялость эмоциональных проявлений у данной категории детей.

 Таким образом, у детей дошкольного возраста с ФФН многоаспектность механизмов и разнообразие структуры фонетического дефекта характеризуется неоднозначным взаимодействием нарушений сенсорно-перцептивного и моторного уровней речи. Специфические черты и усугубление картины дефекта у дошкольников с ФФН определяются также особенностями их аналитико-синтетической деятельности, органической недостаточностью ряда функций и процессов, имеющих непосредственное отношение к речи (слухоречевого восприятия и памяти, речевого анализа и синтеза, тонкой моторики), особенностями эмоционально-волевой сферы.

Несформированность психофизиологических предпосылок развития фонетической стороны речи на сенсомоторном уровне, взаимообусловленность речевых и неречевых процессов, особенности структуры и механизмов фонетических нарушений определяют основные направления коррекционного воздействия: развитие речеслухового восприятия и фонематических функций, тонкой и артикуляторной моторики; коррекция нарушений звукопроизношения; развитие интонационной выразительности речи у дошкольников с ФФН.

**1.2. Развитие психических процессов у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием**

 Дошкольный возраст интенсивного развития памяти. Принято считать, что в этот период память является ведущим познавательным процессом, психической функцией. В самом деле, ребенок в дошкольном возрасте усваивает речь настолько, что становится истинным носителем родного языка. Память схватывает значимые для ребенка события и сведения и сохраняет их. Дошкольное детство оставляет много воспоминаний на всю оставшуюся жизнь человека.

 Когда запоминание становится условием успешной игры, он легко запоминает слова в заданном порядке, стихи, последовательность действий и др. – это при нормальном развитии речи ребенка, у детей с ФФН запоминание происходит в меньшем объеме, ребенок не может пользоваться приемами запоминания сознательно. Он если и повторяет то, что надо запомнить, старается осмыслить, осознать запоминаемое в заданной последовательности, запоминание происходит искаженно.

 Непроизвольное запоминание у детей с ФФН продуктивно. Здесь опять-таки все определяет интерес ребенка к делу, которым он занят.

 В школе ребенок встает перед необходимостью запоминать произвольно. Учебная деятельность неукоснительно требует от ребенка запоминания. Учитель дает ребенку указания, каким образом можно запомнить и воспроизвести то, что следует выучить. Вместе с детьми он обсуждает содержание и объем материала, распределяет его на части (по смыслу, по трудности запоминания и др.), учит контролировать процесс запоминания. Понимание является необходимым условием запоминания педагог фиксирует внимание ребенка на необходимости понимания, учит ребенка понимать то, что он должен запомнить, задает мотивацию стратегии запоминания: сохранение знаний, навыков не только для решения школьных заданий, но и для всей последующей жизни.

 Произвольная память становится функцией, на которую опирается учебная деятельность, и ребенок приходит к пониманию необходимости заставить работать на себя свою память. Именно заучивание и воспроизведение учебного материала позволяет ребенку рефлексировать свои личные психические изменения в результате погружения в учебную деятельность и воочию увидеть, что «учить себя» значит изменить в обретении способности к произвольным действиям.

 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.

 Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обусловливает специфические особенности мышлений. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления и памяти без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

 Наряду с общей соматической ослабленностью им присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется плохой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции.

 Дети с ФФН отстают от нормально развивающихся сверстников в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Например, перекатывание мяча с руки на руку, передача его с небольшого расстояния, удары об пол с попеременным чередованием; прыжки на правой и левой ноге, ритмические движения под музыку.

 Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

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

**1.3. Коррекция фонетико-фонематического недоразвития у детей дошкольного возраста**

 Преодоление фонетико-фонематического недоразвития достигается путем целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития.

 «Система обучения и воспитания детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием включает коррекцию речевого дефекта и подготовку к полноценному обучению грамоте (Г. А. Каше, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, 1978, 1974 г.)».

 Дети, поступающие в группы с фонетико-фонематическим недоразвитием должны усвоить объем основных знаний, умений и навыков, который необходим для успешного обучения в общеобразовательной школе.

 Предусмотрены специальные разделы по формированию произношения и обучению грамоте.

 Логопедическая работа включает формирование произносительных навыков, развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза.

 Коррекционное обучение предусматривает также определенный круг знаний об окружающем и соответствующий объем словаря, речевых умений и навыков, которые должны быть усвоены детьми на данном возрастном этапе.

 На материале правильного произношения звуков осуществляется:

- развитие внимания к морфологическому составу слов и изменению слов и сочетаний их в предложении;

- воспитание у детей умения правильно составлять простые распространенные и сложные предложения, употреблять разные конструкции предложений в связной речи;

 - развитие связной речи, работа над рассказом, пересказом с постановкой какой-либо коррекционной задачи;

-развитие словаря детей путем привлечения внимания к способам словообразования, к эмоционально-оценочному значению слов;

- развитие произвольного внимания и памяти.

 Осуществляя коррекционное обучение детей с фонетико-фонематическим недоразвитием, логопед учитывает закономерности процесса овладения звуковой стороной речи в норме, которые складываются путем постепенно вырабатывающейся дифференцировки в сфере различения характерных признаков речевых звуков.

 Сложное взаимодействие функций, участвующих в формировании фонематических представлений, требует расчлененного поэтапного формирования как полноценного артикулирования звуков, так и их рецепции.

 В первую очередь у детей должна быть уточнена артикуляционная основа для дальнейшего развития фонематического восприятия и звукового анализа. С этой целью используются сохранные звуки, при произношении которых дети чаще всего не испытывают артикуляционных затруднений. Звуки следующие: а, О, у, э, ы, м, м', н, м', п, п', т, к, к', х, х', ф, ф', в, в', л', йот (j), 6', д, г, г'. В то же время нельзя считать, что процесс формирования этих звуков закончен полностью. Нередко многие звуки произносятся детьми в речевом потоке недостаточно отчетливо, с вялой артикуляцией, смешиваются между собой (к х, в б, ф в, л г б и т.д.) или являются заместителями каких-либо еще не появившихся в речи звуков (т — свистящие и шипящие, л' — р и т.п.).

Ко второй группе относятся звуки, которые у большинства детей еще не сформировались, а при произношении некоторых закрепилась неправильная, искаженная артикуляция. Это звуки р, р', л, свистящие и шипящие звуки. Сюда же можно отнести звук г', близкий по артикуляции к звукам ч и ц.

 Фронтальные занятия по уточнению артикуляции, по развитию фонематического восприятия и по подготовке детей к анализу и синтезу звукового состава слова обязательно проводятся на звуках, правильно произносимых всеми детьми. Затем в определенной последовательности включаются поставленные к этому времени звуки.

 Дифференциации звуков на всех этапах обучения уделяет си большое внимание. Каждый звук, после того как достигнуто его правильное произношение, сравнивается на слух со всеми артикуляционно или акустически близкими звуками (1й этап дифференциации). Позднее, после усвоения артикуляции второю из пары взаимозаменяющихся в речи звуков, дифференциации производится не только на слух, но и в произношении (2й этап дифференциации).

 Такая последовательность работы позволяет очень рано включать упражнения в различении звуков, что способствует спонтанному появлению в речи детей новых звуков и значительно облегчает 2й этап работы над дифференциацией. Благодаря развивающемуся слуховому контролю этот этап завершается значительно быстрее.

 Большое внимание уделяется гласным звукам, от четкости произношения, которых в значительной мере зависит внятность речи. Кроме того, правильное произношение гласных играет большую роль при анализе звукового состава слова.

 На основании уточненных произносительных навыков осуществляются наиболее простые формы фонематического восприятия, т.е. умение услышать заданный звук (в ряду других звуков); определить наличие данного звука в слове.

 Постановка звуков осуществляется при максимальном использовании всех анализаторов.

 Внимание детей обращается на основные элементы артикуляции звуков в период первоначальной постановки, которая является лишь одним из этапов изучения нового звука. Частные приемы коррекции определяются и детализируются в зависимости от состояния строения и функции артикуляционного аппарата. При закреплении артикуляции последовательность позиции звука от наиболее благоприятной для произнесения к наименее благоприятной, от легкой к трудной устанавливается педагогом с учетом особенностей артикуляционной базы родного языка. Учитывается следующее:

 -для первоначальной постановки отбираются звуки, принадлежащие к различным фонетическим группам;

 -звуки, смешиваемые в речи детей, поэтапно отрабатываются отсрочено во времени;

- окончательное закрепление изученных звуков достигается в процессе дифференциации всех близких звуков.

 Материал для закрепления правильного произношения звуков подбирается таким образом, чтобы он одновременно способствовал расширению и уточнению словаря, грамматически правильной речи, умению правильно строить предложения и связную речь.

 С самого начала обучения необходимо опираться на осознанный анализ и синтез звукового состава слова. Умение выделять звуки из состава слова играет большую роль при восполнении пробелов фонематического развития.

Упражнения в звуковом анализе и синтезе, опирающиеся на четкие кинестетические ощущения, способствуют осознанному звучанию речи, что является базой для подготовки к обучению грамоте. С другой стороны, навыки звукобуквенного анализа, сравнение, сопоставление сходных и различных признаков звуков и букв, упражнения по анализу, синтезу способствуют закреплению навыков произношения и усвоению сознательного чтения и письма.

 В системе обучения предусмотрено определенное соответствие между изучаемыми звуками и теми или иными формами анализа. В определенной последовательности проводятся упражнения, подготавливающие детей к обучению грамоте — вначале это выделение из слов отдельных звуков, затем анализ и синтез простейших односложных слов. И лишь позднее дети овладевают навыком звукослогового анализа и синтеза двух-трехсложных слов. Навыки речезвукового анализа и синтеза углубляются и совершенствуются в процессе дальнейшего изучения звуков и обучения грамоте.

 Предусмотрена следующая последовательность.

 Работа начинается с уточнения артикуляции звуков у, а, и. Эти же звуки используются для наиболее легкой формы анализа — выделения первого гласного звука из начала слов. Детям дается первое представление о том, что звуки могут быть расположены в определенной последовательности. Четко артикулируя, они произносят указанные звуки, например, а, у или и, у, а, а затем определяют количество их и последовательность.

 Далее осуществляется анализ и синтез обратного слога типа an, ут, ок. Дети учатся выделять последний согласный из конца слова (кот, мак).

 Затем они приступают к выделению начальных согласных и ударных гласных из положения после согласных (дом, танк).

 После указанных упражнений дети легко овладевают анализом и синтезом прямого слога типа са.

 Далее основной единицей изучения становится не отдельный звук в составе слова, а целое слово. Дети учатся делить слова на слоги. В качестве зрительной опоры используется схема, в которой длинной чертой или полоской бумаги обозначаются слова, короткими — слоги. Составляются из полосок (или записываются) схемы односложных, двухсложных и трехсложных слов. Проводятся разнообразные упражнения для закрепления навыка деления слов на слоги.

 Затем дети овладевают полным звукослоговым анализом односложных трех-звуковых (типа мак) и двухсложных (типа зубы) слов, составляют соответствующие схемы, в которых обозначаются не только слова и слоги, но и звуки. Постепенно осуществляется переход к полному анализу и синтезу слов без помощи схемы.

 Дальнейшее усложнение материала предусматривает анализ слов со стечением согласных в составе слога {стол, шкаф); двухсложных с одним закрытым слогом (кошка, гамак, клубок), некоторых трехсложных (канава), произношение которых не расходится с написанием. Вводятся упражнения в преобразовании слов путем замены отдельных звуков (лук — сук , мак — рак).

 За это же время практически усваиваются термины: слог, предложение, согласные звуки, звонкие, глухие, твердые, мягкие звуки.

 Наряду с закреплением всех полученных навыков, ребенка необходимо познакомить с буквами, объединением букв в слоги и слова, умением охватить зрением одновременно две буквы, уяснением значения прочитанного.

 Основным приемом при овладении чтением слога является чтение по следам анализа. При этом слог или слово после предварительного анализа складывается из букв разрезной азбуки, а затем, непосредственно за разложением слов на слоги и звуки, следует обратный процесс — соединение звуков в слоги и чтение слов по слогам. С самых первых упражнений в чтении надо стремиться к тому, чтобы ребенок читал слово по слогам. Постепенно у детей воспитывается навык одновременного восприятия двух, а позднее трех букв.

 Необходимо следить за тем, чтобы дети понимали каждое прочитанное слово, а позднее — предложение. Для чтения используются буквы разрезной азбуки, слоговые таблицы, слоги и слова.

 Обучение чтению тесно связано с обучением письму. Дети печатают или складывают после устного анализа, а позднее самостоятельно, слова, затем их читают.

 Большое внимание уделяется всевозможным преобразованиям слов; например: каша — кашка — кошка — мошка. Внимание детей обращается на то, что изменение только одного звука в слове достаточно для образования нового слова.

 К концу обучения дети должны овладеть сознательным послоговым чтением, уметь читать не только слова, но и простые предложения и тексты.

 К моменту поступления в школу дети, прошедшие курс специального обучения, подготавливаются к усвоению программы общеобразовательной школы. Они умеют различать и дифференцировать на слух и в произношении все фонемы родного языка, осознанно контролировать звучание собственной и чужой речи, последовательно выделять звуки из состава слова, самостоятельно определять звуковые его элементы. Дети учатся распределять внимание между различными звуковыми элементами, удерживать в памяти порядок звуков и их позицию в слове, что является решающим фактором в предупреждении нарушений письма и чтения.

**Глава II. Обследование фонетико-фонематической стороны речи детей дошкольников**

 Мною были обследованы 5 детей пятилетнего возраста с целью определения развития фонетико-фонематического восприятия.

В обследовании применялись следующие методики.

**2.I. Исследование фонетической стороны речи**

*1.Воспроизведение звукоподражаний*

Кукла плачет: ааа

Ребенок плачет: уа

Поезд гудит ууу

Ослик кричит: иа

Мышка пищит: ии

Собака лаут: ав

Заблудились в лесу: ау

Кошка мяукает: мяу

*2. Исследование звукослоговой структуры слов*

Повторить за педагогом (отраженно) слова из 1,2,3 слогов (отметить максимальное количество слов правильно воспроизведенных слов.

*3. Состояние звукопроизношения*

гласные \_\_\_\_\_\_\_

согласные \_\_\_\_\_

шипящие\_\_\_\_\_\_

свистящие \_\_\_\_\_

аффрикаты \_\_\_\_\_

[б], [п], [м] \_\_\_\_\_\_\_\_

[в], [ф] \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

[д], [т], [н] \_\_\_\_\_\_\_\_

[г], [к], [х], \_\_\_\_\_\_\_\_

[й] \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

[л], [л'] \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

[р], [р'] \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

*4. Состояние речевой моторики*

*4.1. Состояние мимической мускулатуры (по подражанию):*

— поднять брови вверх («удивиться»);

— нахмурить брови («рассердиться»);

— прищурить глаза;

— надуть щеки («толстячок»);

— .втянуть щеки («худышка»);

(Отметить наличие или отсутствие сглаженности носогубных складок.),

*4.2. Состояние артикуляционной моторики (выполнение движений по подражанию):*

а) губы;— «улыбка»— «трубочка»;

б) язык— широкий, узкий, вверх, вниз, «маятник»;

в) мягкое нёбо — широко открыть рот и зевнуть.

Отметить следующие параметры движений:

а) наличие или отсутствие движений;

б) тонус (нормальное напряжение, вялость, чрезмерное напряжение);

в) объем движений (полный, неполный);

г) способность к переключению от одного движения к другому;

д) замены движений;

е) добавочные и лишние движения (синкинезия);

ж) наличие тремора, гиперсаливации, отклонений кончика языка. **II. Исследование фонематической стороны речи**

*I. Показать на картинках предметы, называемые педагогом:*

стол — стул, косы— козы;

папа — баба, горка — корка;

точка дочка, миска — мишка:

*2. Показать собачку, когда она зарычит ррр (из ряда звуков).*

**Анализ результатов**

*I. Исследование фонетической стороны речи*

*1.Воспроизведение звукоподражаний*

 Из 5 обследуемых детей все предложенные звуки повторили только два ребенка, 2 ребенка повторили 4 (из 8 предложенных) звуков, 1 ребенок повторил лишь 2 звука.

*2. Исследование звукослоговой структуры слов*

 На данном этапе обследования мы получили следующие результаты: 3 ребенка повторили за логопедом все предложенные слова, 2 ребенка повторили 1 и 2слоговые слова, 1 ребенок повторил слова, состоящие из одного слога.

*3. Состояние звукопроизношения*

 Трое из пяти обследуемых детей четко произносят все звуки, у одного ребенка нарушено произношение шипящих и аффрикатов, один ребенок испытывает затруднения при произношении свистящих и аффрикатов, еще один ребенок плохо произносит звуки [б], [п], [в], [ф],шипящие, свистящие и аффрикаты.

*4. Состояние речевой моторики*

*4.1. Состояние мимической мускулатуры (по подражанию).*

 Состояние мимической мускулатуры у 4х из обследуемых детей в норме. Один ребенок затрудняется нахмурить брови и втянуть щеки.

*4.2. Состояние артикуляционной моторики (выполнение движений по подражанию).*

 Артикуляционная моторика у 4х обследуемых детей из пяти в норме. Один ребенок при выполнении задания чрезмерно напряжен, наблюдается синкинезия, объем движений не полный.

**II. Исследование фонематической стороны речи**

I. Показать на картинках предметы, называемые педагогом.

 Три ребенка показали на картинках все предложенные группы слов. Два ребенка не показали по два предмета. Один ребенок показал лишь два предмета.

2. Показать собачку, когда она зарычит ррр (из ряда звуков).

 Три ребенка показали собачку с первой попытки. Два ребенка показали собачку со второй и третий попытки. Один ребенок не показал собачку.

**Выводы:**

 У трех из обследуемых детей развитие фонетико-фонематического восприятия соответствует возрасту. У двух детей страдает фонетическая сторона речи. Один ребенок испытывает недостаток фонетико-фонематического развития речи.

**Заключение**

 Дети, у которых нарушение произношения (смешение и замены фонем) сочетаются с недостаточностью фонематического восприятия, составляют 20—25% от общего числа детей, зачисляемых на логопедические занятии. В связи с этим у них возникают трудности в овладении звуковым анализом и синтезом слов, а как результат, в дальнейшем неуспеваемость по письму.

 Характер ошибок, связанных с неправильным произношением и нарушением фонематического восприятия, разнообразен: замены, пропуски согласных и гласных, пропуски слогов и частей слова, перестановки, добавления, раздельное написание частей слова.

 Фонетико-фонематическое недоразвитие обусловливается разными причинами:

а) этиологией нарушения процессов произношения;

б) компенсаторными возможностями ребенка;

в) индивидуальными личностными качествами;

г) конкретными условиями предшествующего воспитания.

 Система коррекционного обучения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием предусматривает единство основных направлений и работе: постановку отсутствующих и неправильно произносимых звуков, введение поставленных звуков в речь и развитие навыков анализа и синтеза звукового состава слов.

**Список литературы**

1.Филичёва Т.Е., Соболева А.В. Развитие речи дошкольника. Екатеринбург, Изво гос. унта,1996.

2. Фомичёва М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. Воронеж, издво воронежского гос. унта, 1997.

3. Филичёва Т.Б., Туманова Т.В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. – М:МНЭПУ. 1999.

4. Алексеева М. М. Речевое развитие дошкольника. М.: МИУПУ, 1999 г.

5. Власова Т. А., Лебединская К. С. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития//Дефектология. — 1975. — № 6. с. 3237.

6. Волкова Л. С. Логопедия. М.: Высшая школа, 1997.

7. Гаркуша Ю.Ф. Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушениями речи. М.: Харвест, 1992.

8. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. — М: МИУПУ, 1985.

9. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи. М.: Прометей, 1985.

10. Каше Г.А., Филичёва Т.Б. Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи. М.: Педагогика, 1978.

11. Лалаева Р.И. Нарушение речи у детей. М.: Харвест, 1995.

12. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. СПб, 2001.

13. Мальцева Е.В. Особенности нарушений речи у детей//Дефектология №3, 1990. с. 1218.

14. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. – М.:ПРИОР, 1991.

15. Пожиленко В.А. Волшебный мир звуков и слов. М.: МНЭПУ, 2001.

16. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми/Под ред. Дубровиной И.В. М: Высшая школа., 1999.