Введение.

Анализ реальной ситуации, сложившейся в настоящее время в системе воспитания и обучения детей дошкольного возраста, показал, что количество детей, имеющих отклонения в речевом развитии, неуклонно растет. Среди них значительную часть составляют дети 5-6-летнего возраста, не овладевшие в нормативные сроки звуковой стороной языка. Имея полноценный слух и интеллект, они, как правило, не готовы к усвоению школьной программы из-за недостаточного развития фонематического восприятия. Эти дети составляют основную группу риска по неуспеваемости, особенно при овладении письмом и чтением. Основная причина – недостатки в развитии процессов звуко-буквенного анализа и синтеза. Известно, что звуко-буквенный анализ базируется на четких, устойчивых и достаточно дифференцированных представлениях о звуковом составе слова. Процесс овладения звуковым составом слова, в свою очередь, тесно связан с формированием слухоречедвигательного взаимодействия, которое выражается в правильной артикуляции звуков и их тонкой дифференциации на слух. Недостатки произношения являются часто индикатором недостаточной готовности к усвоению звуко-буквенного анализа.

 Предпосылки для успешного обучения грамоте формируются в дошкольном возрасте. Установлено, что возраст пятого года жизни является оптимальным для воспитания особой (высшей) формы фонематического слуха – фонематического восприятия и развития ориентировочной деятельности ребенка в звуковой действительности.

 Как показывают исследования речевой деятельности детей с отклонениями в развитии (Р.Е.Левина, Г.А.Каше, Л.Ф.Спирова и др.), а также практический опыт логопедической работы, обучение детей по специализированным (коррекционным) программам позволяет не только полностью устранить речевые нарушения, но и сформировать устноречевую базу для овладения элементами грамоты еще в дошкольный период. Своевременное и личностно-ориентированное воздействие на нарушенные звенья речевой функции позволяет вернуть ребенка на онтогенетический путь развития. Это является необходимым условием для полноценной интеграции в среду нормально развивающихся сверстников.

 Формирование звуковой стороны речи рассматривается не как самоцель, а как одно из необходимых средств воспитания звуковой культуры в целом, развития связной речи и подготовки к успешному овладению письменной формой речи.

 Развитый фонематический слух является важным составляющим элементом в развитии речи ребенка. Кроме того, без достаточной сформированности основ фонематического восприятия невозможно становление его высшей ступени – звукового анализа, операции мысленного расчленения на составные элементы (фонемы) различных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов. В свою очередь, без длительных специальных упражнений по формированию навыков звукового анализа и синтеза (сочетания звуковых элементов в единое целое) дети с ФФН не овладевают грамотным чтением и письмом.

**2. Проблема развития фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза у детей дошкольного возраста**

**2.1.Основные фонематические процессы**

При восприятии речи ребенок сталкивается с многообразием звучаний в ее потоке: фонемы в потоке речи изменчивы. Он слышит множество вариантов звуков, которые, сливаясь в слоговые последовательности, образуют непрерывные акустические компоненты. Ему нужно извлечь из них фонему, при этом отвлечься от всех вариантов звучания одной и той же фонемы и опознать ее по тем постоянным (инвариантным) различительным признакам, по которым одна (как единица языка) противопоставлена другой. Если ребенок не научится этого делать, он не сможет отличить одно слово от другого и не сможет узнать его как тождественное.

В процессе речевого развития у ребенка вырабатывается фонематический слух, так как без него, по выражению Н.И.Жинкина, невозможна генерация речи. Фонематический слух осуществляет операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова. Он формируется у ребенка в процессе речевого развития в первую очередь. Развивается и фонематический слух, который осуществляет «слежение за непрерывным потоком слогов». Поскольку фонемы реализуются в произносительных вариантах – звуках (аллофонах), важно, чтобы эти звуки произносились нормировано, т.е. в общепринятых, привычных реализациях, иначе их трудно опознавать слушающим. Непривычное для данного языка произношение оценивается фонетическим слухом как неправильное.

Фонематический и фонетический слух (они совместно составляют речевой слух) осуществляют не только прием и оценку чужой речи, но и контроль за собственной речью. Речевой слух является важнейшим стимулом формирования нормированного произношения.

**Фонематический слух** – тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова.

**Фонематическое восприятие** – специальные умственные действия при дифференцировании фонем и установлению звуковой структуры слова.

**Фонематический анализ и синтез** – умственные действия по анализу и синтезу звуковой структуры слова.

**2.2.Особенности развития фонематического восприятия у детей дошкольного возраста в норме и с речевой патологией**

 Ребенок появляется на свет, обладая врожденной чувствительностью к звукам. На третьей-четвертой неделе жизни у ребенка слуховое сосредоточение не только на сильный звук, но и на речь взрослого человека. Совершенно очевидно, что простое наличие сенсорной способности восприятия звука недостаточно для восприятия речи. Речь окружающих представляет собой чрезвычайно сложное образование, что затрудняет ее восприятие.

 Проследив закономерности формирования фонематического слуха, установили, что ребенок при переходе к овладению фонематической системой языка должен научиться употреблять слово как название определенной вещи. Исследования лингвистов показали, что уже к двум годам, а точнее к году и семи месяцам, фонематический слух ребенка оказывается сформированным.

 Однако хорошо известно, что речь двухлетнего ребенка по своему звуковому составу резко отличается от речи взрослого, изобилуя разного рода неправильностями и неточностями.

Фонематическое восприятие в процессе онтогенеза проходит определенные стадии развития.

 Р.Е.Левиной выделены следующие стадии:

 1 стадия – полное отсутствие дифференциации звуков речи. При этом у ребенка нет понимания речи. Эта стадия определяется как дофонематическая.

 На 2 стадии становится возможным различение акустически далеких фонем, в то время как акустически близкие фонемы не дифференцируются. Ребенок слышит звуки иными, чем взрослый. Искаженное произношение, вероятно, соответствует неправильному восприятию речи. Правильное и неправильное произношение не различаются.

 На 3 стадии ребенок начинает слышать звуки в соответствии с их смыслоразличительными признаками. Однако с предметом соотносится и искаженное, неправильно произнесенное слово. При этом Р.Е.Левина отмечает сосуществование на этом этапе двух типов языкового фона: прежнего, косноязычного, и формирующегося нового.

 На 4 стадии при восприятии речи у ребенка преобладают новые образы. Экспрессивная речь почти соответствует норме, но фонематическая дифференциация еще нестойкая, что проявляется при восприятии незнакомых слов.

 На 5 стадии происходит завершение процесса фонематического развития, когда и восприятие, и экспрессивная речь ребенка правильны. Самым существенным признаком перехода на эту ступень является то, что ребенок различает правильное и неправильное произношение.

 По Н.Х.Швачкину, различение звуков, развитие фонематического восприятия происходит в определенной последовательности. Вначале формируется различение гласных, затем различение согласных. Это объясняется тем, что гласные «сонорнее» согласных и в связи с этим воспринимаются лучше. Кроме того, в русском языке, по данным А.М.Пешковского, гласные встречаются в пять раз чаще, чем согласные.

 Различение между наличием и отсутствием согласного возникает раньше различения согласных. Раньше других согласных ребенок выделяет в речи сонорные. Это, по-видимому, объясняется тем, что сонорные звуки по своей акустической характеристике наиболее близки к гласным. Среди шумных согласных раньше других начинают выделяться артикулируемые шумные звуки, т.е. звуки, которые уже имеются в речи ребенка. До этой стадии ведущую роль в развитии фонематического восприятия играл слух, затем начинает оказывать влияние артикуляция.

 Таким образом, в процессе развития речи речеслуховой и речедвигательный анализаторы тесно взаимодействуют. Недоразвитие речедвигательного анализатора оказывает тормозящее влияние на функционирование речеслухового. Так, ребенок сначала начинает различать твердые и мягкие согласные, которые артикулируются, а затем уже те, которые позднее появляются в речи. Столь раннюю дифференциацию твердых и мягких согласных можно объяснить тем, что это различие семантически значимо в русском языке и используется очень часто. Например, по данным А.М.Пешковского, после каждых двух твердых согласных в русском языке встречается мягкий согласный.

 В последующем ребенок усваивает дифференциацию внутри групп согласных, сначала сонорных, затем шумных.

 Различение внутри группы сонорных согласных осуществляется в следующей последовательности. Первоначально усваивается дифференциация между группами назальных и плавных. Существует мнение, что назальные сонорные ребенок начинает выделять раньше, так как назальные сонорные (М, Н) с точки зрения артикуляции более просты, чем плавные (Л, Р). И здесь большую роль играет влияние речедвигательного анализатора, возможности артикуляции звуков. Несколько позднее у детей формируется способность различения внутри групп сначала назальных, затем плавных сонорных согласных, потому что плавные сонорные звуки начинают различаться еще в том возрасте (1-2 года), когда не произносятся. Это, по-видимому, объясняется тем, что плавные согласные Л, Р – акустически яркие, самые сонорные звуки даже в группе сонорных согласных. Таким образом, во взаимообусловленной деятельности речевых анализаторов превалирующую роль играет речеслуховой анализатор.

 Внутри группы шумных согласных прежде всего начинают различаться звуки, отличающиеся по месту образования. Сначала дифференцируются губные и язычные (Б – Д, Б – Г и т.д.) Существует мнение, что в различении этих согласных определенную роль играет зрительный анализатор, зрительное восприятие артикуляции губных, что является опорным моментов в их различении.

 На следующей стадии фонематического восприятия начинают различаться звуки, отличающиеся способом образования, прежде всего взрывные и фрикативные. Взрывные согласные различаются и артикулируются раньше фрикативных. Этому способствуют особенности артикуляции взрывных. Наличие смычки вызывает усиление кинестетических ощущений в процессе артикулирования этих звуков.

 Несколько позже в процессе развития фонематического восприятия возникает различение передне- и заднеязычных звуков, т.е. внутри группы язычных звуков. Дифференциация этих согласных затрудняется неточностью кинестетических ощущений положения языка в ротовой полости.

 Довольно поздно усваивается ребенком дифференциация глухих и звонких согласных. Это можно объяснить тем, что глухие и звонкие согласные звуки являются очень близкими как акустически, так и артикуляторно. Усвоение дифференциации звонких и глухих начинается с акустического различения. На основе этого различения по слуху возникает произносительная дифференциация, которая, в свою очередь, способствует совершенствованию акустической дифференциации. При этом первоначальная акустическая дифференциация и последующая слуховая артикулируемых звонких и глухих согласных качественно различны. Здесь также большую роль играют тесное взаимодействие и взаимообусловленность в функционировании речеслухового и речедвигательного анализаторов.

 На следующей стадии развития фонематического восприятия, по Н.Х.Швачкину, усваивается дифференциация шипящих и свистящих, плавных и j (й). Шипящие и свистящие звуки появляются в речи детей поздно, к тому же эти звуки очень близки по своим артикуляторным признакам. Например, звуки С и Ш сходны по способу образования (фрикативные), по месту образования (переднеязычные), по участию нёбной занавески (неносовые). Эти звуки твердые и глухие. Отличаются они только тонкой дифференциацией движений передней части языка.

 В норме процесс фонематического различения, как и процесс произносительной дифференциации, заканчивается в дошкольном возрасте.

 При значительном недоразвитии фонематического восприятия наблюдаются и системные нарушения устной речи, которые проявляются в полиморфном нарушении звукопроизношения в виде искажения, замены звуков, в искажениях звуковой структуры слова, аграмматизмах, недостаточном употреблении слов, бедном словарном запасе.

 Фонематическое недоразвитие может проявляться в незаконченности процесса дифференциации тех звуков, которые поздно различаются и при нормальном фонематическом развитии, особенно свистящих и шипящих (С-Ш,З-Ж, Щ-Ч, Щ-Ш, С-Ц). Дифференциация акустически и артикуляторно близких звуков еще нестойкая, фонематические представления о сходных звуках нечеткие. Они могут правильно повторять ряды слогов с далекими фонетически звуками (ТА-МА-СА), но при повторении ряда слогов со сходными акустически звуками будут наблюдаться замены звуков (Ц-С, Д-Т, Ш-Щ, Ч-Щ) и перестановки. Звонкие звуки заменяются глухими, аффрикаты – звуками, представляющими собой составную их часть.

 Дифференцировки фонем могут быть затруднены у детей по-разному. В одних случаях отмечается нарушение слуховой и произносительной дифференциации (Ш, например, смешивается в произношении со звуком С). Не различаются по слуху слова-квазиомонимы с этими звуками, искажается звуковая структура слогового ряда. В других случаях нарушается только слуховая дифференциация или могут быть нечеткими слухо-произносительные образы, фонематические представления об этих звуках. Слова-квазиомонимы различаются, в экспрессивной речи замены близких фонем не отмечаются. Однако при повторении незнакомых слов и слоговых рядов, включающих близкие звуки, наблюдаются замены и перестановки сходных фонематических звуков. Эта нечеткость фонематических представлений проявляется в последствии и в заменах на письме. Наиболее трудной является дифференциация Ш-Щ, Ч-Щ, Ц-С. Часто нарушается дифференциация Ж-Ш, З-С, Ш-С, Д-Т.

 Успешное формирование процесса чтения возможно лишь при наличии четкого образа звука, который не смешивается с другими ни по слуху, ни артикуляторно. В том случае, если звук смешивается по слуху или в произношении, соотнесение звука с буквой становится затруднительным.

 Таким образом, фонематическое недоразвитие проявляется:

1. в нечеткости различения и узнавания сходных по звуковой структуре фонематических рядов (слов, асемантичных сочетаний, рядов слогов);
2. в незаконченности процесса дифференциации звуков, отличающихся тонкими акустическими или артикуляторными признаками.

**2.3.Особенности формирования фонематического анализа и синтеза у детей дошкольного возраста**

Фонематический анализ является более сложной функцией, формирующейся у детей на более поздних этапах развития речи. В процессе фонематического анализа слово не только узнается на основе восприятия и различения фонем, но и расчленяется на составные элементы, звуки. Таким образом, фонематический анализ является сложной аналитической функцией и рассматривается как процесс умственного действия.

Функция фонематического анализа не только сложная, но и многоплановая. Она включает как простые, так и сложные формы анализа звуковой структуры слова.

Основываясь на данных В.К.Орфинской (1946), можно выделить следующие формы оперирования фонемами:

1. узнавание звука на фоне слова, т.е. определение наличия или отсутствия его в слове, например: определить есть ли звук С в словах *сумка, рама, нос* и т.д.;
2. вычленение первого и последнего звуков в слове;
3. определение последовательности, количества звуков, их места в слове по отношению к другим звукам.

В процессе онтогенеза развитие фонематического анализа осуществляется постепенно. Простые формы фонематического анализа (узнавание звука на фоне слова и вычленение первого и последнего звуков из слова) возникают спонтанно в процессе развития устной речи. Сложные же формы (определение количественного и последовательного звукового состава слова) формируются лишь в процессе специального обучения.

У детей с фонематическими нарушениями отмечается затруднение во всех формах фонематического анализа – как при выделении звука на фоне слова, вычленении первого и последнего звуков, так и при определении последовательности их в слове, их количества и места.

1. Узнавание звука на фоне слова. Сложным для дошкольников является определение наличия согласного в двух-трехсложных словах со стечением согласных и выбор картинок, в названии которых содержится этот звук. Дети плохо дифференцируют заданный звук и звуки, акустически ему близкие. Так, откладывая картинки, в названии которых есть звук С, они отбирают также картинки, в названии которых звук С отсутствует. Подобные ошибки можно наблюдать и тогда, когда в произношении эти звуки не смешиваются.

 Следовательно, недоразвитие фонематического восприятия оказывает отрицательное влияние на выполнение заданий по фонематическому анализу.

 Дети не могут выполнить задание по выделению звука на фоне слова (узнавание звука в слове), так как не всегда соотносят изолированный звук со звуком в потоке речи.

 Дети с фонематическими нарушениями не могут выделить в слове звук на основе фонематических представлений. Например, в задании отобрать картинки на заданный звук, не называя их, дети делают гораздо больше ошибок, чем при выделении звука в составе слова, предъявленного устно. Характерно, что при назывании картинок эти ошибки часто исправляются, что говорит о нестойкости, нечеткости фонематических представлений.

 2. Вычленение первого и последнего звуков из слова. Это действие фонематического анализа является более сложным для детей. При этом определение последнего согласного осуществляется с большими затруднениями, чем вычленение начального согласного, а вычленение начального согласного вызывает больше ошибок, чем выделение начального гласного. Наиболее легким является определение ударной начальной гласной в слове или в ряду гласных.

 По данным ряда авторов (Т.Г.Егоров, Л.Ф.Спирова и др.), выделение смычного согласного у нормальных детей происходит легче, если согласный находится в конце слова.

 При выделении первого или последнего звука из слова характерной трудностью оказывается расчленение слога на составляющие его звуки. При этом вместо звука называется слог, включающий этот звук. Например, при задании назвать первый звук в слове *санки* дети называют не звук С, а слог СА. Это можно объяснить тем, что произносительной единицей нашей речи является не звук, а слог.

 3. Определение последовательности, количества и места звука в слове– самая сложная форма фонематического анализа. Поэтому умение определять количество, последовательность и место звуков в слове у детей с фонематическими нарушениями формируется очень медленно и с большим трудом, даже на самом простом речевом материале.

 Дети с фонетико-фонематическими нарушениями затрудняются во всех видах заданий по определению звуковой структуры ряда, слога, слова. Однако степень трудности при выполнении заданий различна. Она определяется характером задания. Менее трудным является анализ ряда, состоящего из двух гласных, так как единицей произношения служит слог, а слогообразующим элементом в речевом потоке – гласный. В связи с этим в ряду гласных каждый звук произносится как бы изолированно и не оказывает большого влияния на соседний звук. Каждый гласный является слогом, единицей произношения.

 Обратный слог (ГС) анализируется детьми легче, чем прямой открытый (СГ). Это объясняется фонетическими особенностями указанных слогов. В прямом слоге согласный и гласный звуки тесно слиты в произношении. Артикуляция согласного в прямом открытом слоге определяется во многом артикуляцией последующего гласного. Некоторые элементы артикуляции последующего гласного уже присутствуют при артикулировании согласного, хоть и не являются характерными для этого звука при его изолированном произношении. Расчленить прямой открытый слог на составляющие его звуки очень сложно, так как необходимо преодолеть характерную для устной речи слоговую систему артикуляции.

 Самыми сложными являются задания по преобразованию слов. Трудность выполнения таких заданий заключается в том, что ребенок должен сравнить произносимое слово с представлением о другом, ранее произнесенном слове. При выполнении этого задания его затрудняет и сам процесс сравнения как действия, требующего сформированности анализа и синтеза. Поэтому многие дети с фонематическими нарушениями, получив задание сделать, например, из слова *дом* слово *сом*, заменив только одну букву, не могут с ним справиться и не производят преобразования, а снова складывают слово из букв разрезной азбуки. Причина этого заключается в том, что дети не могут определить различие в звуковом составе слов.

 Выполнение задания на преобразование слов требует не только умения анализировать каждое из предложенных слов, но и точности фонематических представлений о слове, умения сравнивать по представлению характер и последовательность звуков в словах. Указанные особенности делают эти задания чрезвычайно затруднительными для детей с фонематическими нарушениями вследствие неточности их фонематических представлений о структуре слов, трудностей при фонематическом анализе, синтезе, определении сходства и различия звукового состава слов.

 Фонематический анализ, как всякое умственное действие, легче осуществляется с опорой на внешние действия, например, с опорой на графическую схему слова. Ребенку предъявляется картинка. Под картинкой помещается графическая схема, состоящая из клеток, количество которых равно количеству звуков в анализируемом слове. Ребенку предлагается по мере осуществления звукового анализа закрывать фишками клетки на схеме, т.е. выполнить задание по фонематическому анализу в процессе внешних действий с фишками, в условиях материализации действий. В этом случае будет наблюдаться значительно меньшее количество ошибок, чем при анализе слова в речевом плане, без опоры на внешние действия и наглядные средства.

 Особенно трудным для старших дошкольников с фонематическим нарушением является анализ звуковой структуры слова на основе фонематических представлений. Фонематический анализ по представлению осуществляется при выполнении таких заданий, как: придумать слова с определенным количеством звуков; отобрать картинки, в названии которых присутствует одинаковое или определенное количество звуков, при этом слово предварительно не называется, и т.д. Действие фонематического анализа в этих случаях осуществляется во внутреннем, умственном плане.

 Следовательно, большое количество ошибок при выполнении заданий по фонематическому анализу у детей с ФФНР объясняется наличием целого ряда причин, часто действующих в комплексе:

а) нарушения слухопроизносительной дифференциации, проявляющиеся в том, что в процессе анализа структуры слова одни звуки заменяются другими, сходными акустически и артикуляторно;

б) трудности переноса действия во внутренний план, формирования этого действия в умственном плане, на основе представлений; трудности формирования фонематических представлений. Это проявляется в том, что детям особенно плохо удается фонематический анализ, если слово не было произнесено вслух;

в) неумение расчленить слог на составляющие его звуки, вследствие чего при анализе слова вместо звука часто называется слог;

г) несформированность фонематического анализа как действия по определению временной последовательности составляющих его звуков;

д) характер и степень трудности анализа звуковой структуры слова определяется не только формой фонематического анализа, но и степенью сложности речевого материала. Очень часто сложное действие фонематического анализа на простом речевом материале дети с фонематическим нарушением выполняют легче, чем более простое действие на сложном речевом материале. Так, выделение звука на фоне слова из трех слогов со стечением согласных им выполнить труднее, чем задания по количественному анализу простых односложных слов (*ус, ах, на*).

 С учетом сложности указанных нарушений можно выделить три группы детей с различным уровнем фонематического недоразвития:

* дети (в основном с умственной отсталостью и ЗПР) с выраженным фонематическим недоразвитием. У них нарушена дифференциация как близких, так и фонетически далеких звуков, они плохо различают слова и асемантичные сочетания, сходные по звуко-слоговой структуре. Отмечается также недоразвитие всех форм фонематического анализа;
* дети с избирательным нарушением фонематического восприятия (дифференциации фонем) и фонематического анализа. У них нарушена дифференциация лишь некоторых, сходных фонетически, оппозиционных фонем, а также недоразвиты некоторые сложные формы фонематического анализа;
* дети с невыраженным фонематическим недоразвитием. Наблюдаются нарушения лишь в осуществлении сложных форм фонематического анализа.

Кроме перечисленных нарушений, у детей с фонематическим недоразвитием отмечаются также трудности слогового анализа и анализа предложений на слова. Многие дети (особенно с интеллектуальной недостаточностью) с трудом вычленяют слова из предложения и вследствие этого не могут определить количество и последовательность слов в нем. Часто они не умеют определить количество слогов в слове, особенно если слово состоит из одного закрытого слога *(рак, дом)* или если слово со стечением согласных и состоит из закрытого и открытого слогов *(кошка, банка)*. При анализе односложных слов типа *дом* многие дети определяют их как двусложные слова *(до-м)*, а слова типа *кошка* – как трехсложные *(ко-ш-ка).* У детей нет четкости представлений о слоге, они отождествляют слоги и звуки и вследствие этого определяют количество слогов по количеству согласных в слове.

Недифференцированность представлений о слоге и звуке проявляется и при выполнении задания, где нужно подобрать слова на определенный слог. Большая часть детей придумывает слова не на заданный слог, а начинающиеся с согласного этого слога. Например, если надо придумать слова, которые начинаются на слог *са*, дети говорят: *сумка, сыр, Соня* и т.д.

Трудными для слогового деления являются также слова со стечением согласных в начале слова *(стол, стул, шкаф* и т.д*)*

**3.Пути развития фонематических процессов у дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи**

Логопедическая работа по преодолению фонематических нарушений у дошкольников с ФФНР осуществляется с учетом следующих положений:

1. Современные представления о многоуровневой структуре процесса восприятия речи (Н.И.Жинкин, И.А.Зимняя, В.И.Галунов, Л.А.Чистович, Е.Н.Винарская и т.д.).

 Процесс восприятия речи включает такие уровни, как сенсорный, перцептивный, языковой, смысловой. Функционирование каждого последующего уровня основывается на результатах анализа речевого воздействия предыдущего уровня. При этом на более высоких уровнях осуществляется сжатое описание сообщения, но по более существенным признакам. В процессе восприятия речи можно выделить ступени собственно слухового восприятия (долингвистические) и лингвистические ступени. Конечным звеном лингвистических ступеней является расшифровка смысла речевого сообщения.

1. Положение о соотношении элементарных и высших психических функций в процессе развития ребенка.

Психологические данные о соотношении элементарных и высших психических функций в процессе онтогенеза свидетельствуют о том, что на первоначальных этапах развития сложная психическая деятельность опирается на более элементарные функции. На поздних этапах формирования высшие психические функции представляют собой сложную структуру и реализуются с участием более высоких уровней психической деятельности. Таким образом, можно говорить о том, что фонематические функции (дифференциация фонем, фонематический анализ и синтез) опираются в своем развитии на достаточно сформированные элементарные функции восприятия речи.

1. Научные данные об этапах развития фонематических функций в онтогенезе.

Основываясь на закономерностях формирования фонематических функций в онтогенезе, работа по развитию фонематического восприятия, анализа и синтеза ведется в определенной последовательности: выделение звука на фоне слога и слова; выделение первого и последнего звуков слова; выделение звука в середине слова; определение последовательности и количества звуков; определение местоположения звука в слове по отношению к другим.

Основное внимание в методике формирования восприятия устной речи направлено на развитие дифференциации как смыслоразличительных (фонематических) признаков, так и признаков, не являющихся смыслоразличительными (фонетических).

 Работа над формированием фонематического слуха строится с учетом дефекта. Умение опознавать и различать звуки речи, как осознанные. Это требует от ребенка перестройки отношения к собственной речи, направленности его внимания на внешнюю звуковую сторону, которая раньше не опознавалась.

 Л.С.Волкова отмечает, что произносительная сторона очень сложно организована. Овладение ею осуществляется с отклонениями в разные стороны с различной степенью сложности и точности.

 А.Н.Гвоздев прослеживает последовательное появление в речи детей различных частей речи, словосочетаний, разных видов предложений.

 А.Н.Леонтьев установил четыре этапа в формировании фонематического слуха. Он отмечал, что ребенка нужно специально обучать операциям осознанного звукового анализа, спонтанно он им не овладеет.

 Исходными единицами речи должны быть слова, так как звуки существуют в составе слова, из которого путем специальной операции они выделяются при анализе. Операции звукового анализа, на основе которых формируются умения и навыки осознанного опознания и дифференциации фонем, проводятся вначале на материале с правильно произносимым ребенком звуком. После того, как ребенок научится узнавать тот или иной звук в слове, определять место звука в слове, отличать один звук от другого, можно перейти к другим видам операций, опираясь на умения, сложившиеся в процессе работы над правильно произносимым звуком.

 Работу по формированию фонематического восприятия неправильно произносимых звуков нужно проводить так, чтобы собственное неправильное произношение не мешало ему. Для этого в момент осуществления операций звукового анализа нужно исключить собственное проговаривание, перенеся всю нагрузку на слуховое восприятие материала.

 У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием нередко имеется определенная зависимость между уровнем фонематического восприятия и количеством дефектных звуков, т.е. чем больше количество звуков не сформировано, тем ниже фонематическое восприятие. У детей наблюдается общая смазанность речи, «сжатая» артикуляция, недостаточная выразительность и четкость речи.

 Раннее выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и коррекционная работа с ними является необходимым условием для успешной подготовки детей к школе, профилактики дисграфии.

 Без тщательного обследования фонематического слуха эффективная коррекционная работа невозможна. Приступая к обследованию фонематического слуха, необходимо ознакомиться с результатами медицинского обследования физического слуха ребенка, чтобы исключить сурдологический дефект.

 Логопед и сам может проверить физиологический слух воспитанника:

1. Слышит ли ребенок громкую речь на оба уха с шести метров? Дать слова: *ухо, муха, нога, кадка, галка, зима, сова, зубы, цапля.* Если слышит – отметить на каком расстоянии.

2. Слышит ли он шёпотную речь на расстоянии от одного до шести метров на оба уха? Слова для проверки дать те же.

 При проверке слуха педагог поворачивает ребенка спиной к себе или прикрывает свой рот листом бумаги, чтобы обследуемый не мог читать с губ.

 Логопед может использовать психологический тест «Изображение человека».

 Если на детском рисунке человек изображен без ушей – то у юного художника имеются проблемы со слуховым восприятием.

 Психологи советуют внимательно наблюдать за направлением взора ребенка во время первой же беседы. Это поможет определить основной (ведущий) тип восприятия:

1. Ребенок смотрит выше уровня глаз: его основное восприятие – *зрительное,* или *визуальное.*

2. Взор ребенка ниже уровня глаз, скользит по столу, рукам, коленям, по полу: ведущее восприятие – через тактильные ощущения, т.е. *кинестетическое.*

3. Ребенок переводит взгляд на уровне глаз влево-вправо (активизируя функции ушей – органов слуха): можно судить об основном типе восприятия – *слуховом,* или *аудиальном* восприятии. У такого ребенка при проверке ФС оказывается достаточно сформированным.

4. Взор ребенка по отношению к уровню глаз постоянно меняет свое направление: вверх – вниз – вправо и т.д.; в таком случае мы можем смело утверждать, что этот ребенок обладает *всесторонним (универсальным)* восприятием окружающего мира. У него достаточно гармонично развиты зрительный, кинестетический и слуховой анализаторы.

 В первых двух случаях как раз необходима помощь логопеда в развитии слухового внимания и формирования ФС. Специалист способствует развитию слухового анализатора с опорой на сохранные (зрительный, кинестетический).

 При дальнейшем обследовании учитель-логопед определяет сформированность ФС, просит ребенка:

* отобрать картинки, например, на звук *п*;
* разложить картинки в две стопки, например, со звуком *с* – в одну, со звуком *ш* – в другую;
* назвать первый звук в слове.

 Логопедическая практика позволяет наблюдать коррекционный процесс у детей, имеющих различные нарушения речи. Надо отметить, что без развития ФС у каждого из них (независимо от речевой патологии) невозможно было бы достичь уровней хорошей или улучшенной речи. Внимание формированию речевого слуха не должно ослабевать на протяжении всех этапов коррекционной работы с логопатами, а не только подготовительного.

 Обследование фонематического слуха проводится по трём направлениям:

* различение сходных фонем на слух;
* различение сходных фонем в произношении;
* выявление готовности к звуковому анализу.

 После чего у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием необходимо:

* сгруппировать дефектные звуки по степени участия артикуляции и вычленить нарушения;
* выделить смешиваемые звуки;
* вычленить искаженные звуки.

 Проводится анализ результатов, где обращается внимание, в каких условиях проявляется фонематическое недоразвитие.

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

 Логопед учитывает закономерности процесса овладения звуковой стороной речи в норме, которые складываются путем постепенно вырабатывающейся дифференцировки в сфере различения характерных признаков речевых звуков.

 Дифференциации звуков уделяется достаточное внимание. На основании уточнённых произносительных навыков осуществляются наиболее простые формы фонематического восприятия, т.е. умения услышать заданный звук в ряду других звуков, определить наличие звука в слове.

 В системе обучения предусмотрено определенное соответствие между изучаемыми звуками и теми или иными формами анализа и синтеза. В определенной последовательности проводятся упражнения, подготавливающие детей к обучению грамоте, анализу и синтезу простых односложных слов. И лишь позднее дети овладевают навыками звукового анализа и синтеза двух, трехсложных слов.

 Далее основной единицей изучения становится не отдельный звук в составе слова, а целое слово. Дети учатся делить слова на слоги, используя схему. Далее идет анализ слов со стечением согласных, преобразование слов путем замены отдельных звуков (лук – сук, мак – рак). За это же время усваиваются термины: слог, предложение, гласные звуки, согласные звуки, звонкие, глухие, мягкие и твердые согласные.

 Таким образом, развитие фонематического слуха, навыков фонематического анализа и синтеза у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи должно осуществляться в определенной последовательности с учетом сложности дефекта.

**3.1. Этапы коррекционной работы по формированию фонематического восприятия**

 Развитие фонематического восприятия осуществляется с самых первых этапов логопедической работы и проводится в игровой форме на фронтальных подгрупповых и индивидуальных занятиях.

 Начинается эта работа на материале неречевых звуков и постепенно охватывает все звуки речи, входящие в звуковую систему данного языка (от звуков, уже освоенных детьми, до тех, которые только еще ставятся и вводятся в самостоятельную речь).

 Параллельно с самых первых занятий проводится работа по развитию слухового внимания и слуховой памяти, что позволяет добиваться наиболее эффективных и ускоренных результатов развития фонематического восприятия. Это очень важно, так как неумение вслушиваться в речь окружающих часто является одной из причин неправильного звукопроизношения.

 В процессе логопедических занятий ребенок должен, прежде всего, приобрести умения контролировать свое произношение и исправлять его на основе сравнения собственной речи с речью окружающих.

Всю систему логопедической работы по развитию у детей способности дифференцировать фонемы можно условно разделить на шесть этапов:

I этап - узнавание неречевых звуков.

II этап - различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых
звуков, сочетаний слов и фраз.

Ш этап - различение слов, близких по звуковому составу.

IV этап - дифференциация слогов.

V этап - дифференциация фонем.

VI этап -развитие навыков элементарного звукового анализа

I этап

На этом этапе в процессе специальных игр и упражнений у детей развивают способность узнавать и различать неречевые звуки. Эти занятия способствуют также развитию слухового внимания и слуховой памяти (без чего невозможно успешно научить детей дифференцировать фонемы).

 Различение неречевых звуков: громкие – тихие, долгие (длинные) – короткие, высокие – низкие, приятные (добрые, ласковые) – неприятные (злые, грубые).

Далее проводятся игры и упражнения на развитие слухового внимания:

* «Какие звуки нарушают тишину?»;
* «Кто услышит больше звуков?»;
* Звучание музыкальных инструментов.
* Песенки насекомых.
* Голоса животных и птиц и т.д.

II этап

На протяжении данного этапа дошкольников учат различать высоту, силу и тембр голоса, ориентируясь на одни и те же звуки, звукосочетания и слова. Этим целям служит ряд игр.

Логопед показывает детям игрушечного котенка и просит внимательно послушать и запомнить, как он мяукает, когда находится близко (громко), и как - когда далеко (тихо). Затем произносит «Мяу», меняя силу голоса, а дети отгадывают, близко или далеко мяукает котенок.

Затем дети мяукают по сигналу воспитателя: «близко» или «далеко».

Дальнейшее усложнение игры должно состоять в том, что дети будут различать мяуканье, ориентируясь на тембр и индивидуальные особенности голоса говорящего. Логопед объясняет, что котенок очень боится щенка и мяукает жалобно, дрожа и замирая от страха.

Аналогично проводятся занятия, на которых дети учатся, например, различать, где гудит пароход («У-у-у») - далеко (тихо) или близко (громко); какая дудочка играет - большая («У-у-у» произносится низким голосом) или маленькая (высоким); кто плачет - мальчик («А-а-а» низким голосом) или девочка (высоким голосом) и т.п.

III этап

На этом этапе дети должны научиться различать слова, близкие по звуковому составу.

Логопед показывает детям картинку и громко, четко называет изображение: «Вагон». Затем объясняет «Я буду называть эту картинку то правильно, то неправильно, а вы внимательно слушайте. Когда я ошибусь, вы хлопните в ладоши». Затем он произносит: «Вагон - вакон - фагон - вагон -факон – вагом» и т.д. Затем логопед показывает следующую картинку или просто чистый листок бумаги и называет : «Бумага – пумага – тумага – пумага – бумака». И т.д. Услышав неверно сказанное логопедом слово, дети должны хлопнуть в ладоши.

 Необходимо подчеркнуть, что начинать надо со слов простых по своему звуковому составу, и постепенно переходить к сложным.

 Усложнение этих игр-упражнений может также состоять в том, что дети будут реагировать на неверно сказанное слово не хлопками, а подниманием кружка из цветного картона. Сначала логопед (воспитатель) предлагает детям, услышав неверное слово, поднимать красный кружок, в дальнейшем – красный, если заметят ошибку, и зеленый, если слово произнесено верно. Последний вариант игры в большей степени способствует развитию у детей внимания.

Логопед выставляет на наборном полотне картинки, названия которых звучат очень похоже, например, рак, лак, мак, бак, сок, сук, дом, ком, лом, сом, коза, коса, лужи, лыжи, и т.д. Затем он называет 3-4 слова, а дети отбирают соответствующие картинки и расставляют их на наборном полотне в названном порядке (в одну линию или в столбик - в зависимости от инструкции логопеда).

IV этап

На данном этапе детей учат различать слоги. Начинать эту работу целесообразно с такой игры.

Логопед произносит несколько слогов, например *на-на-на-па.* Дети определяют, что здесь лишнее *(па).* Затем слоговые ряды усложняются, например *на-но-на; ка-ка-га-ка; па-ба-па-па* и т.д.

Логопед говорит ребенку на ухо какой-нибудь слог, например, *па.* Ребенок вслух повторяет его. Затем логопед называет или тот же самый или оппозиционный. Всякий раз, после того как водящий и логопед произнесут очередной слог (слоги), дети указывают, одинаковые они или разные. Для того чтобы логопед мог контролировать реакцию каждого ребенка, он предлагает на одинаковые слоги поднимать красный кружок, на разные – сидеть молча или на разные слоги поднимать красный кружок, на одинаковые – зеленый.

Понятно, что эта игра должна варьироваться за счет подбора слогов. Последнее нужно делать с учетом произносительных возможностей детей, а также последовательности всей звуковой работы в целом.

Необходимо подчеркнуть, что первый слог всегда называет логопед (воспитатель). То, что он делает это шепотом (на ухо водящему), повышает интерес детей к занятию, служит дополнительным средством для мобилизации их внимания.

V этап

 На этом этапе дети учатся различать фонемы родного языка. Начинать нужно обязательно с дифференциации гласных звуков, например, с такой игры.

 Логопед раздает детям картинки с изображением поезда, девочки, птички и объясняет: «Поезд гудит *у-у-у*; девочка плачет *а-а-а*; птичка поет *и-и-и*». Далее он произносит каждый звук длительно (*а-а-а-а; у-у-у-у; и-и-и-и*), а дети поднимают соответствующие картинки.

Затем игра усложняется. Вариант игры:

1. логопед произносит звуки кратко;
2. детям раздают вместо картинок кружки трех цветов, объясняют, что красный кружок соответствует, например, звуку *а*, желтый *и*, зеленый – звуку *у*;
3. в ряд гласных *а, и, у* включают другие звуки, например *о, ы, э*, на которые дети не должны реагировать.

Аналогичным образом проводится работа по дифференциации согласных фонем.

VI этап

 Задачей последнего, шестого, этапа занятий является формирование у детей навыков элементарного звукового анализа.

 Начинается эта работа с того, что дошкольников учат определять количество слогов в слове и отхлопывать двух- и трехсложные слова. Логопед должен объяснить и показать детям, как отхлопывать (простукивать) слова разной сложности, как выделять при этом ударный слог.

 Далее раздают по нескольку одноцветных кружков. Логопед произносит один, два или три гласных звука, например, *а, ау, иоу* и т.п. Дети откладывают на своих столах столько кружков, сколько звуков произнес логопед.

 У детей на столах лежат по три кружка разных цветов, например, красного, желтого, зеленого. Логопед уславливается с детьми, что красный кружок обозначает звук *а*, желтый – звук *у*, зеленый – *и*. Затем он произносит сочетания из этих звуков – сначала по два звука: *ау, уи, уа, аи*, затем по три: *ауи, аиу, уиа, уаи, иуа, иау.* Дети раскладывают на столах кружки в определенных сочетаниях и в нужном порядке.

Примерно также проводится анализ всех остальных гласных звуков.

Затем переходят к более сложным формам анализа.

**3.2. Формирование навыков фонематического анализа и синтеза**

Актуальной является разработка наиболее рациональных путей формирования звуко-слогового анализа – необходимой ступени к овладению грамотой. Как указывает Л.Ф.Спирова, в сложном комплексе психических процессов, на которые опирается обучение грамоте аналитико-синтетическим методом, решающая роль принадлежит способности ребенка производить анализ звукового состава слова. Когда ребенок приступает к обучению грамоте, его первоначальное отношение к речи меняется. На место непосредственного восприятия смысла слова становится анализ его звуко-слогового состава. За период предбуквенного обучения дети в норме овладевают рядом новых знаний и умений. Они осознают, что речь состоит предложений, предложения - из слов, слова – из слогов, слоги – из звуков речи; обучаются выделению звуков речи из состава слова; понимают, что звуки располагаются в слове в определенной последовательности, овладевают процессом объединения звуков в слоги, слогов – в слова, слов – в предложения, а также рядом понятий: «предложение», «слово», «слог», «звук», «буква».

 Процесс обучения звуковому анализу осуществляется в непрерывной взаимосвязи с развитием звукопроизношения, фонематического восприятия, слоговой структуры слова, пространственной ориентации.

 В ходе обучения применяются различные формы наглядности, игровые приемы, упражнения в занимательной форме. Упражнения в определении последовательности в пространстве и времени создают основу для воспитания звуко-слогового и морфемного анализа слов. Поэтому, как отмечают специалисты, исходным в работе по развитию пространственных ориентировок является осознание детьми схемы собственного тела, определение направлений в пространстве.

 Упражнения в различении правой и левой руки, в соотнесении частей тела с правой и левой рукой можно проводить как организационный момент на подгрупповых и фронтальных занятиях, использовать в физкультурных минутках. Это способствует установлению латерализации у тех детей, при обследовании которых была обнаружена несформированность ведущего из парных сенсомоторных органов.

 После того, как дети стали четко различать правую и левую руку и ногу, необходимо развивать пространственные представления («слева», «справа», «сверху», «снизу, «впереди», «сзади»). В организационный момент включаются задания типа: «Сядет тот, кто назовет предмет справа от себя (слева от себя) и т.п.

 Затем дети овладевают представлениями о ряде как совокупности ровно расположенных однородных предметов. Они узнают, что ряд имеет начало, конец, середину. Сначала дети строятся в колонну и их расположение указывает на начало и конец ряда. Детям задаются вопросы типа: «Где ты стоишь? Кто стоит впереди тебя? Кто стоит сзади тебя?» и т.д. В играх «Найди место», «Кто быстрее?», «Угадай-ка» и др. дети определяют место положения предмета в ряду. Потом дошкольникам предлагается построиться в шеренгу и для формирования представлений о начале, середине, конце такого ряда используются аналогичные упражнения. Свои действия дети оречевляют, что способствует введению в их активный словарный запас слов: начало (в начале), середина (в середине), конец (в конце). Эти упражнения предполагают тренировку детей в перемещении взора слева направо.

 Далее проводится работа с картинками, которые выставляются в ряд и перевернуты обратной изображению стороной. Ребенок по собственному выбору переворачивает любую картинку изображением вверх и говорит, что он сделал («Я перевернул картинку в начале (середине, конце) ряда»). Подобные игры «Добавь картинку в ряд», «Где была картинка?» и т.д.

 После освоения детьми вышеперечисленных упражнений, можно формировать у детей представления о том, что слово – это ряд звуков, как и любой ряд, имеет начало, середину и конец, правило отсчета элементов слева направо.

Фонематический анализ может быть элементарным и сложным.

1. Элементарный фонематический анализ – это выделение (узнавание) звука на фоне слова, он появляется у детей дошкольного возраста спонтанно.

2. Более сложной формой является вычленение первого и последнего звука в слове.

3. Определение места звука в слове (в абсолютном начале, в абсолютном конце и в середине);

4. И, наконец, самая сложная форма фонематического анализа – определение последовательности звуков в слове, их количества.

5. Определение положения звука по отношению к другим звукам в слове (после какого звука, перед каким звуком) и составление слов из заданной последовательности звуков (фонематический синтез).

Учитывая различную сложность форм фонематического анализа и синтеза и последовательность овладения ими в онтогенезе***,*** логопедическая работа проводится в следующей последовательности:

1.  Выделение (узнавание) звука на фоне слова, т.е. определение наличия звука в слове.

2.  Вычленение звука в начале в конце слова. Определение первого и последнего звука в слове, а также его места (начало, середина, конец слова).

3.  Развитие сложных форм фонематического анализа (определение последовательности, количества и места звуков по отношению к другим звукам в слове). Таким фонематическим анализом дети овладевают лишь в процессе специального обучения (В.К. Орфинская).

 Проведение коррекционной работы по развитию фонематического восприятия, формированию слоговой структуры слова, развитию пространственных представлений у детей позволяет сформировать основу для их обучения звуко-слоговому анализу, является профилактикой дисграфии.

Автоматизация деятельности «фонематический анализ», вы­полнение его в уме и на сложном лексическом материале, обеспечивают надежность сформированного навыка, определяют готовность детей к обучению грамоте в условиях общеобразовательной шко­лы, являются важным компонентом в работе по преду­преждению определенных типов дисграфических ошибок.

1. **Заключение**

Изучение психолого-педагогической литературы по данной теме, анализ особенностей фонематического слуха у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием, позволяет сделать вывод, что раннее выявление детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и коррекционная работа с ними являются важным условием для успешной подготовки детей к школе, профилактики дисграфии. Развитие фонематического восприятия, навыков фонематического анализа и синтеза у детей с ФФНР должно осуществляться в определенной последовательности с учетом сложности дефекта. Более тщательное планирование и детальная разработка методов и путей развития фонематического восприятия способны принести более высокие результаты.

Только целостность коррекционного воздействия со стороны логопеда, педагогов и родителей принесет наилучшие результаты при коррекции фонетико-фонематического недоразвития и подготовке дошкольников к обучению грамоте.

 **Литература**

1. *Алтухова Н.Г.* Научитесь слушать звуки. СПб, 1994.
2. *Бельтюков В.И.* Об особенностях усвоения детьми звуковой речи. М., Просвещение, 1964.
3. *Варенцова Н.С., Колесникова Е.В.* Развитие фонематического слуха у дошкольников. М., 1995.
4. *Гвоздев А.Н.* Вопросы изучения детской речи. М., 1961.
5. *Головчец Л.О.* О предупреждении отклонений в развитии слухового восприятия у дошкольников // Дошкольное воспитание. 1998. № 8.
6. *Голубева Г.Г.* Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников. СПб, 2000.
7. *Дурова Н.В.* Формирование фонематического слуха. М., 1996.
8. *Журова Л.Е., Эльконин Д.Б.* К вопросу формирования фонематического воспитания у детей дошкольного возраста. Запорожец А.В. Некоторые психологические вопросы сенсорного воспитания в раннем и дошкольном детстве// Сенсорное воспитание дошкольников/ Под ред. А.В.Запорожца, А.П.Усовой. М., 1970.
9. *Колесникова Е.В.* Развитие фонематического слуха у детей 4-5 лет, Мю, 1996.
10. «Логопед» для ДОУ. Сборник материалов. М, 2005.
11. Логопедия. Учебник для вузов. М., 1999.
12. *Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В*. Преодоление речевых нарушений у дошкольников. СПб, 2001
13. *Парамонова Л.Г..* Предупреждение и устранение дисграфии у детей. СПб, - 2001.
14. *Селиверстов В.И.* Игры в логопедической работе с детьми. М., 1981
15. *Филичева Т.Б., Чиркина Т.В.* Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с ФФН. М., 2002.
16. *Филичева Т.Б., Туманова Т.Б*. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. М., 2000.