

Автономная некоммерческая организация высшего образования

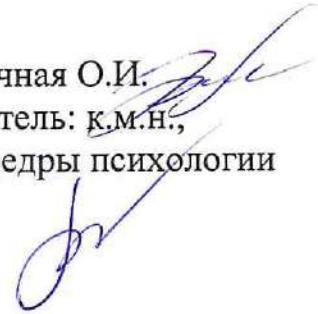
«Сибирский институт бизнеса, управления и психологии»

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ВЫПУСКНАЯ АТТЕСТАЦИОННАЯ РАБОТА

ПРОЯВЛЕНИЯ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ
ЧЕТЫРЕХЛЕТНЕГО ВОЗРАСТА

Выполнила: Тертычная О.И.
Научный руководитель: к.м.н.,
доцент, доцент кафедры психологии
Машанов А.А.



Красноярск 2019

Содержание

Введение.....	3
Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования	7
1.1. Развитие звукопроизношения в онтогенезе.....	7
1.2. Особенности речи детей четырехлетнего возраста.....	18
1.3. Нарушение звукопроизношения: проявления, причины, механизмы... <td>23</td>	23
1.4. Обзор методик логопедической и педагогической работы по коррекции и развитию звукопроизношения	32
Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ.....	49
2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента..	49
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	54
Методические рекомендации по коррекции звукопроизношения у детей 4- летнего возраста.....	60
Заключение.....	69
Список литературы	
Приложение	

Введение

Актуальность исследования

Модернизация образования предусматривает комплексное, всестороннее обновление всех звеньев образовательной системы в соответствии с требованиями к обучению. Эти изменения касаются вопросов организации образовательной деятельности, ее технологий и содержания. Одной из ведущих линий модернизации образования являются достижения нового современного качества дошкольного образования. Это вызывает необходимость разработки современных коррекционно-образовательных технологий, применяемых в ДОУ и специализированных центрах.

В последнее время в дошкольном воспитании актуальными стали вопросы оказания своевременной, специализированной логопедической помощи детям дошкольного возраста. Статистика показывает, что в настоящее время наблюдается увеличение количества детей с дефектами речи. Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на всю личность ребенка, и в первую очередь на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. У данной группы детей 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. В связи с этим возрастает необходимость организации работы по предупреждению речевых нарушений у дошкольников совместными усилиями логопедов, воспитателей детских дошкольных учреждений общеразвивающего вида и родителей.

В настоящее время дошкольники с недостатками произношения звуков составляют самую многочисленную группу детей с нарушениями развития речи. В этих условиях особенно важным становится выявление особенностей звукопроизношения у детей дошкольного возраста, что и определило выбор темы нашего исследования и ее актуальность.

Для обеспечения нормального речевого общения необходимо правильное звукопроизношение. Выявление трудностей формирования правильного звукопроизношения и их преодоление обеспечивают нормальное развитие произносительной стороны речи. Основной целью коррекционной работы при нарушении произношения звуков является формирование умений и навыков правильного воспроизведение звуков речи. Изучением нарушений звукопроизношения и работой по их устраниению занимались О.В. Правдина, Е.Ф. Рай, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, М.Ф. Фомичева, Л.С. Волкова, К.П. Беккер, М. Совак, М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина др.

Объектом исследования является звуковая сторона речи

Предметом исследования являются особенности звукопроизношения

Цель исследования: выявить особенности и уровни сформированности звукопроизношения

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

1. Провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.
2. Выявить особенности звукопроизношения и условия формирования навыков правильного звукопроизношения у детей 4 лет с помощью следующих методик: обследование строения артикуляционного аппарата; обследование подвижности артикуляционного аппарата; обследования звукопроизношения; обследование фонематического слуха.
3. Составить методические рекомендации по развитию звукопроизношения у детей

Гипотеза исследования: нарушения произношения детей 4 лет могут носить как физиологический характер, обусловленный возрастом детей, так и патологический характер, причиной которого являются органические нарушения строения артикуляционного аппарата.

Научно-методологической основой исследования явились положения общей и специальной психологии о единстве общих закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Выготский Л.С., Лuria A.P.), о системном подходе к анализу речевых нарушений (Левина Р.Е., Лубовский В.И.); современные научные знания о закономерностях развития фонетической (фонематической) системы языка (А.Н. Гвоздев, В.Б. Касевич, В.К. Орфинская, С.Н. Цейтлин, Н.Х. Швачкин, Р.О. Якобсон и др); и механизмов формирования произношения (В.И. Бельтюков, Е.Н. Винарская, Н.И. Жинкин, Ю.И. Кузьмин, Н.И. Лепская, Л.А. Чистович и др.);

Методы исследования. В соответствии с целью, гипотезой и задачами работы в ходе данного исследования применялись теоретические методы (анализ литературных источников), эмпирические методы (изучение медицинской, психолого-педагогической документации, беседа, наблюдение, индивидуальный констатирующий эксперимент), интерпретационные методы (количественный и качественный анализ результатов)

Теоретическое и практическое значение работы состоит в уточнении особенностей звукопроизношения детей четырех лет, планирование и проведение практической коррекционной работы логопеда, разработке рекомендаций для воспитателе и родителей по развитию мелкой моторики и артикуляции у детей.

Исследование проводилось на базе СОЦ Мумидом, г.Красноярск. В исследовании принимали участие дети, находящиеся на реабилитационном курсе.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 20 человек (10 девочек, 10 мальчиков), возраст испытуемых 4-4,5 года.

Дипломная работа состоит из введения, 2х глав, методических рекомендаций, заключения, списка литературы, приложений. Работа иллюстрирована гистограммами.

Во введении обоснована актуальность изучаемой проблемы, определены цель, задачи исследования, его объект, предмет, методы исследования, сформулирована практическая значимость работы.

В первой главе дан анализ литературы по проблеме исследования, освещены основные аспекты данной темы, определено направление экспериментально-практического исследования.

Во второй главе показана реализация логопедического обследования по выявлению особенностей нарушения звукопроизношения, проведен количественный и качественный анализ полученных результатов, представлены методические рекомендации.

В заключении представлены выводы по теоретической и практической части дипломной работы.

Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования

1.1. Развитие звукопроизношения в онтогенезе

Речь является врожденной функцией и усваивается каждым человеком индивидуально, а также от подражания речи окружающих. Весь ход нормального речевого развития протекает по определенным закономерностям, которые можно отчетливо проследить в речи каждого определенного ребенка, а также протекает в определенных временных рамках. Рамки эти, довольно условные, но все же знание их позволяет достаточно отличать норму от патологии.

Именно так рассматривались исследования детской речи в начале XX века, когда появилось значительное количество публикаций в нашей стране и за рубежом, где описывались многие факты этого процесса (К.Бюлер, А.Н. Гвоздев, Н.А. Рыбников, К. и В. Штерны и др. [12,57]). Вклад в эту литературу внесли не только ученые – психологи, лингвисты, дефектологи, но и представители других профессий, родители, детские писатели.

Процесс овладения языком, с точки зрения Д.П. Горского, состоит в овладении лексическим запасом языка, его грамматическим строем и фонетическими особенностями. Ребенок в процессе развития овладевает всеми тремя сторонами языка одновременно. Научаясь соотносить (а затем и произносить) тот или иной звуковой комплекс с предметом, который он обозначает, ребенок овладевает одновременно и лексическим составом языка и фонетическим его строем [14].

Развитие речевой функции происходит в соответствии с определенной системой языка, которая строится на основе интонационных структур и фонемного состава, усваиваемых ребенком как на уровне понимания, так и уровне его собственной активной речи. Рассмотрим примерные сроки и основные закономерности развития понимания ребенком речи окружающих и становление его собственной речи. При этом в становлении собственной речи

ребенка важно проследить особенности развития у него звукопроизношения, словарного запаса и грамматического строя речи.

Возрастной период от рождения и примерно до года и полутора лет принято считать подготовительным в развитии речи ребенка. В этот период состав даже уже появившегося у него первых слов еще полностью не расченен и значение их не устойчиво, да и самостоятельно не является средством общения – ребенок обращается к окружающим в основном при помощи мимики и жестов. Однако протекание этого периода играет исключительно важную роль во всем дальнейшем ходе речевого развития ребенка. Приобретения этого периода состоят в следующем:

- развиваются внимание к человеческой речи и начатки понимания ее;
- возникает потребность в ней, в речевом общении с окружающими людьми;
- развивается память на слова;
- формируется способность к различению речевых звуков на слух;
- развивается и совершенствуется голосовая функция ребенка и его артикуляционные возможности [12].

Все перечисленное составляет ту необходимую базу, на которой в дальнейшем может формироваться достаточно полноценная речь.

Ребенок при нормальном развитии учится артикулированию на основе слухового восприятия речи окружающих. Даже не резко выраженное снижение слуха у ребенка может затруднить овладению речью. Структуры звуков речи, фонем и их соединений закрепляются на основе образовавшихся кинестетических стереотипов. И.П. Павлов говорил: «Слово состоит из трех компонентов: кинестетического, звукового и зрительного» [35, с 58]. Зрительно ребенок воспринимает некоторые движения речевого аппарата окружающих, и это играет роль в построении им артикуляционного процесса.

Первые голосовые реакции ребенка совершенно отчетливы. Появление на свет в норме сопровождается криком новорожденного, и первые месяцы жизни дети плачут достаточно много. У начальных голосовых проявлений новорожденных существует сугубо психологическая функция, которая состоит

в том, что с их помощью выражаются субъективные состояния малыша. На первом месяце жизни с помощью крика и плача ребенок выражает свои лишь негативные не дифференцированные состояния. В результате постепенного развития общих психофизиологических механизмов эти голосовые явления позднее оказываются способными выражать позитивные состояния, а затем при нормальном развитии ребенка превратятся в его речь.

По мнению В.М. Смирнова, первые функциональные связи в соответствующих морфологических структурах возникают при крике новорожденного. Акустическая характеристика крика новорожденного несет в себе те же составляющие, что и звуки речи, совершаются на тех же частотах, а значит, крик, воспринимаемый органами слуха ребенка, стимулирует функциональную активность речевых зон коры. [45] Е.А. Мастюкова в этой связи отмечает, что в крике преобладают гласноподобные звуки, имеющие носовой оттенок [34].

На протяжении первых месяцев жизни крик приобретает второе сигнальное значение, так как он вызывает те ответные действия взрослых, которые требует данная ситуация.

В 2-4 месяца можно наблюдать изменения в голосовых проявлениях младенца. Ребенок начинает произносить звуки с участием губ и языка и, главное, становится заметно, что ребенок сам получает от них удовольствие. Появляются первичные вокализации, известные как гуление, переходящее позднее в лепет. Первичные вокализации имеют спонтанный характер и проявляются у ребенка в состоянии спокойного бодрствования. На слух они воспринимаются как гласноподобные звуки, близкие к нейтральным гласным взрослых. Эти проявления, очевидно, имеют чисто биологическое основание, поскольку по всему миру дети гулят практически одинаково, независимо от языкового окружения. Гуление является первичной циркулярной формой голосовой активности малыша. Она свидетельствует о «пробуждении» и постепенном нарастании через повторение латентных двигательных программ.

На пятом – восьмом месяце в голосовых проявлениях ребенка сохраняется крик и плач, гуление переходит в форму, которую можно

квалифицировать как лепет. Особенность лепета в его зрелой форме составляет наличие в вокализациях слоговых элементов и неоднократное повторение малышом одного и того же или сходных слов, например «та-та-та», «па-па», «ма-ба-ба» и т.п. Лепет так же можно рассматривать как форму развитой (вторичной) циркулярной реакции, включающей элементы произвольного управления со стороны ребенка [2].

Филолог А.М. Кондратов отмечает, что подражать звукам, в том числе и человеческой речи, умеют попугаи, скворцы, другие птицы. Ребенок также имитирует речь. Но что самое главное, он не только подражает, он играет звуками речи. И такая игра присуща только людям. По – иному она называется лепетом [24].

Сначала ребенок издает короткие звуки, внешне напоминающие сочетания «согласный+гласный». Постепенно лепет усложняется. Усложнение идет по нескольким линиям. Во-первых, возникают все новые и новые сочетания звуков. Во-вторых, удлиняются звуковые последовательности: если вначале ребенок произносил один слог, то вскоре возникают цепочки слогов, включающие три, четыре и более одинаковых слога. Постепенно слоговые цепочки становятся все более разнообразными: в их составе оказываются не только одинаковые, но и разнотипные слоги.

Лепет в жизни ребенка играет огромнейшую роль. Из этой звуковой массы выкристаллизовывается стройная система языка. Как утверждает А.М. Кондратов, ученые нашли в детском лепете самые разнообразнейшие и сложные звуки: там есть и шипящие, и свистящие согласные, гортанные, и даже щелкающие звуки. Под влиянием взрослых лепет переходит в детскую речь. Те звуки, которых нет в родном языке, забываются, исчезают, так как ребенок не слышит их от взрослых. А.М. Кондратов в этой связи сравнивает языковую систему с ситом, отсеивающим в лепете ребенка ненужные, «неродные» звуки и оставляющим лишь необходимые, те, которыми пользуются окружающие [24].

Исследования Е.Н. Винарской показали, что голосовые реакции детей раннего возраста: врожденные младенческие крики, гуление, лепет и

формирующющиеся на основе псевдослова и псевдосинтагмы, - не обладая языковыми значениями, имеют богатейшую эмоциональную семантику. Такие приобретенные условно-рефлекторным путем знаки эмоциональной выразительности становятся необходимой предпосылкой языкового развития ребенка, а именно формирования в языковой среде фонетических речевых единиц [8].

Лепет представляет собой «предречь», так как происходит упражнение речевого аппарата, ребенок учится прислушиваться к себе, соизмерять слуховое восприятие и двигательные реакции. Развивается контроль за дыханием, изменяются параметры тона, громкость звуков.

На основании данных В.И. Бельтюкова [3] установлено, что порядок овладения в онтогенезе фонематическими противопоставлениями и фонематическими реализациями в различных языках имеет как универсальные закономерности, так и специфические, т.е. во многом зависит от фонологических закономерностей усваиваемого языка. Универсальные и специфические закономерности в порядке овладения звукопроизношением детерминированы языковыми факторами, а не артикуляторными и акустическими характеристиками усваиваемых звуков.

По многим исследованиям развития речи у детей отмечается интересная закономерность: последовательность появления звуков в лепете (сначала губные согласные Б, П, М, потом переднеязычные мягкие Ъ, Тъ и т.п.) аналогична последовательности появления звуков в словесной речи. Получается, что ребенок как бы дважды проходит путь освоения звуков родного языка: сначала происходит репетиция в форме игры, забавы, веселого развлечения, затем — сложный и трудный этап освоения тех же звуков в составе слов [3].

Ребенок, без труда произносивший в период лепета самые разнообразные и сложные звуки, затем медленно и с величайшим трудом учится членораздельно произносить их в составе слов. В лепете царит непроизвольность. Перед ребенком не стоит задачи воспроизвести

определенный звук, имеющий в качестве эталона какой-либо звук родного языка. Что же касается произношения того или иного звука в составе слова, то тут требуется произнести его, подстроившись под определенный эталон, контролируя себя, соизмеряя сложную работу мышц речевого аппарата и звуковой образ слова.

Голосовые проявления ребенка 9-12 месяцев включают плач и крик в ответ на неприятные воздействия, а в эмоционально нейтральной или позитивной ситуации — гуление и лепет. Дополнительно к этим феноменам обнаруживается значимое для речевого развития явление произвольной, хотя и неоформленной вокализации - «младенческое пение». Оно состоит в том, что малыш производит вокализации различной аффективной окраски. «Младенческое пение» завершает формирование дословесного «коммуникативного каркаса»: оказывается сформированной способность выразить в конвенциональной форме свои желания в ситуации общения, побудь окружающих к их исполнению, использовать для этого произвольно управляемые голосовые сигналы. В конце этого этапа обычно возникают первые детские слова. Эти слова чрезвычайно специфичны, часто мало похожи на соответствующие слова окружающих как по звучанию, так особенно и по значению. И все же взрослые отличают их появление и отмечают их значимость для успешного развития ребенка [12].

Итак, к концу первого — началу второго года жизни у ребенка на фоне продолжающегося лепета и «младенческого пения» появляются звукокомплексы, которые квалифицируются окружающими как первые детские слова. По своему звуковому оформлению они могут быть близкими к лепетным звукокомплексам (типа «ма-ма», «па-па») и получили название «нянечные слова». Принципиальное отличие первых слов от лепета заключается в их осмысленности, отмечаемой окружающими.

С появлением первых имитированных слов происходит активное уточнение артикуляторной регуляции, дифференцирование способа

произнесения накапливаемых слов. Здесь довольно существенна роль взрослых, дающих поправки малышам.

Состав начального детского словаря неоднороден. В него входят, во-первых, нормативные слова, звуковая форма которых, упрощается, адаптируется ребенком. В основном это простые слова, обозначающие предметы, с которыми ребенок так или иначе взаимодействует. Во-вторых, это звукоподражательные и лепетноподобные слова. Они содержат звуки, легкие для произношения, представляют собой по большей части соединение двух одинаковых слогов. Своебразна и их ритмическая структура: слоги, как правило, произносятся с одинаковым ударением, нет преобладания одного из них как ударного [12].

Характерной особенностью становления звуков в начальном периоде является неустойчивость артикуляции при их произношении. Новые элементы появляются группами, а порядок усвоения групп согласных находится в зависимости от артикуляционных звуков, составляющих эти группы. Большинство звуков формируется в правильном виде не сразу, а постепенно, через промежуточные, переходные звуки. А.Н. Гвоздев подчеркивал, что ранее всех звуков в онтогенезе речи ребенком усваиваются, в частности, взрывные [п], [т], [к], что свидетельствует о большей их функциональной значимости, по сравнению со щелевыми [12].

По мнению А.Н. Гвоздева, определяющей является артикуляционная сложность звуков. Под «артикуляторно сложными» понимаются звуки с более сложным составом артикуляторных движений и поэтому они позже формируются в онтогенезе и замещаются «простыми». Согласно этим представлениям, порядок усвоения звуков в онтогенезе и последовательность формирования звуковых дифференцировок при речепроизводстве обусловлены постепенностью созревания речедвигательного анализатора [12].

Таким образом, А.Н. Гвоздев определил, что в онтогенезе у детей, усваивающих русский язык, в первую очередь формируются звуки, определяющие ядро русской фонологической системы: [а], [о], [п], [м], [т], [д],

[д], [б], [н]. Позднее появляются в произношении [э], [у], [и], [ы], [с], [ш], [ч], [щ], [л], [р].

А.Н. Гвоздев в этой связи указывал, что отсутствующие в произношении звуки в процессе развития речи замещаются другими звуками, которые есть в распоряжении ребенка. Система замены одних звуков другими базируется на артикуляционном родстве звуков, в первую очередь на группировке их по месту образования, реже — по способу образования. Овладения новым типом артикуляционных движений вызывает к жизни ряд родственных звуков. Новый звук при его усвоении появляется лишь в части слова, а в других словах по-прежнему присутствует субститут [12].

Возрастной период от года — полутора до трех лет считается предшкольным этапом развития речи. Обычно речь ребенка этого периода понятна лишь в конкретной ситуации. У детей 3-х лет наблюдается неправильности в произношении ряда слов, особенно длинных и малознакомых:

- сокращение слов (сипед — велосипед, атабаиль — автомобиль);
- перестановка в слове слогов (замукальные — музыкальные);
- перестановка в слове звуков (девича — девочка, певый — первый);
- пропуски в слове звуков (босой мальчик — большой мальчик),
- иногда дети, чтобы избежать согласных, вводят дополнительные гласные, которые постепенно исчезают (корабель — корабль, не зинаю — не знаю).

Произношение ребенком каждого звука — это сложный акт, требующий много координированной работы всех частей речедвигательного и речеслухового анализатора. У ребенка 3-х лет несовершенно еще функционируют центральный слуховой и речевой аппараты. Связь между ними недостаточно выработана и прочна, мышцы периферически речевого аппарата еще слабо натренированы. Все это приводит к тому, что ребенок различает звуки речи на слух. А движение его речевых органов еще не достаточно четко согласованы, поэтому речь ребенка мало понятна.

А.Н. Гвоздев в своих исследованиях об этапах становления звукопроизношения у детей указывал, что в возрасте 4 лет звуковая сторона речи усвоена, после 3-х лет ребенок способен производить оценку чужого и своего произношения, задавать вопросы о значении слов. С 4 до 6 месяцев ребенок осуществляет попытки объяснить слова на основе из значения, происходит так называемая «Детская этимология». Постепенно ребенок начинает размышлять по поводу рода существительных, производить наблюдения над семантикой слов [12].

Ребенок младшего дошкольного возраста (от 2 до 4 лет) уже в значительной мере овладевает речью, но речь еще недостаточно чиста по звучанию. Наиболее характерный речевой недостаток для детей этого возраста — смягчение речи. Многие трехлетние дети не произносят шипящих звуков Ш, Ж, Ч, Щ, заменяя их свистящими. Трехлетние часто не произносят звуки Р и Л, заменяя их. Отмечается замена заднеязычных звуков переднеязычными: К — Т, Г-Д, а также оглушение звонких звуков.

Произнесение слов в этом возрасте имеет особенности. В русском языке малышам с трудом дается произношение двух-трех рядом стоящих согласных звуков, и, как правило, один из этих звуков или пропускается, или искажается, хотя изолированно ребенок эти звуки произносит правильно. Часто в слове один звук, обычно более трудный, заменяется другим, имеющимся в том же слове. Иногда эти замены не связаны с трудностью произношения звука: просто один звук уподобляется другому, потому что ребенок быстрее уловил его и запомнил. Очень часто дети делают перестановку звуков и слогов в словах [3].

По словам М.Ф. Фомичевой, произношение ребенком каждого звука — это сложный акт, требующий точной координированной работы всех частей речедвигательного и речеслухового анализаторов. У большинства детей трех — четырех лет встречаются физиологические, но не патологические недостатки звукопроизношения, которые имеют непостоянный, временный характер, так называемое «физиологическое косноязычие». Они обусловлены тем, что у ребенка трех — четырех лет еще несовершенно функционируют центральный

слуховой и речевой аппараты. Связь между ними недостаточно выработана и прочна, мышцы периферического речевого аппарата еще слабо натренированы. Все это приводит к тому, что движение речевых органов ребенка еще недостаточно четкие и согласованные, звуки не всегда точно различаются на слух. Важнейшим условием правильного произношения звуков является подвижность органов артикуляционного аппарата, умение ребенка владеть ими. Автор также отмечает, что 3 — 4 года — это период осознания процесса овладения звуками, период, когда дети начинают интересоваться звуковой стороной речи [51].

Особенности произношения детей на третьем году жизни А.Н. Гвоздев характеризует как период усвоения звуков, когда наряду с правильным произношением наблюдаются пропуски, замены, уподобление звуков, смягчение их [12].

В среднем дошкольном возрасте (4 — 4,5 года) в речи почти исчезает смягчение, оно наблюдается лишь у немногих. У большинства уже появляются шипящие звуки Щ, Ж, Ч, сначала они звучат нечисто, но постепенно дети овладевают ими вполне, хотя для этого возраста характерна неустойчивость произношения. Многие дети среднего возраста уже произносят звук Р, но он еще недостаточно автоматизирован в речи. Пропускается звук Р в словах редко, чаще он заменяется другими звуками: Л, Ль, Й. Интересно, что у некоторых детей этого возраста наблюдается непомерно частое использование звуков Р, Щ, Ж, когда они переходят к их правильному произношению. Ребенок заменяет новым звуком те звуки, которые сами раньше являлись заменителями.

В возрасте пяти-шести лет ребенок способен замечать особенности произношения у других детей и некоторые недостатки в своей речи. Речедвигательный и речеслуховой аппараты детей обычно уже готовы к правильному восприятию и произношению всех звуков родного языка. Однако встречаются отдельные недостатки произношения звуков: 1) не всегда шипящие произносятся четко; 2) Р заменяется Л или Й; 3) Л заменяется Ль; 4) характерна еще некоторая неустойчивость уже имеющихся в речи звуков.

М.Ф. Фрмичев указывает, что в условиях правильного речевого воспитания и при отсутствии органических недостатков речи ребенок к шести годам овладевает всеми звуками родного языка и правильно употребляет их в речи. Иногда у детей подготовительной к школе группы еще остается некоторая нечеткость речи, небрежное произношение звуков, слов, недостаточно четкая дифференциация звуков, т. е. они смешивают их при произношении и восприятии на слух [51].

Документально прослеженная А.Н. Гвоздевым последовательность усвоение элементов разных уровней языковой системы очень отчетливо обнаруживает, что в овладении фонемным составом языка проявляется зависимость от степени простоты — сложности соответствующих элементов артикуляции [12].

А.Н. Гвоздев указывает, что формирование фонем, завершающее усвоение звуковой системы языка, происходит тогда, когда у ребенка осуществляется распознавание прежде смешивавшихся звуков и их устойчивое использование для различения слов в соответствии с имеющейся в языке традицией [12].

Таким образом, знание закономерностей нормального развития детской речи дает возможность своевременно заметить отклонение в ее формировании и вовремя принять ряд необходимых профилактических мероприятий или направить ребенка к специалистам.

Детская речь может принимать более или менее развернутые формы и сохраняться продолжительное время. Это нежелательное явление задерживает не только формирование речи, но и умственное развитие в целом. Специальная речевая работа с детьми, правильная речь окружающих взрослых, исключающая «подстраивание» под несовершенную речь ребенка, служат средством профилактики и коррекции.

1.2. Особенности речи детей четырехлетнего возраста

Возрастной период от трех до семи лет — это дошкольный этап развития речи. Речь становится более связной и последовательной. В это же время формируется чутье языка [37]. Дети четырех лет, вслушиваясь в речь окружающих, способны запомнить особенности произношения у других и недостатки в своей речи. К этому времени речедвигательный и речеслуховой аппараты детей обычно уже готовы к правильному восприятию и произношению всех звуков родного языка.

Ведущую роль в овладении ребенком правильным звукопроизношением играет слух и в полном смысле этого слова «ведет» за собой непосредственное артикулирование речи и постепенно все более и более уточняющееся. Различение всех звуков речи на слух допустимо ребенку уже с двухлетнего возраста, что и позволяет ему подражать этим звукам. К трем-четырем годам он способен улавливать на слух акустическое различие между собственным, несовершенным произношением звука и произношением его взрослыми людьми, это заставляет его «подтягивать» свое произношение к образцу, имеющемуся в речи взрослого.

В возрасте четырех лет, когда ребенок уже хорошо владеет речью и может разговаривать со взрослыми на отвлеченные темы, становится возможным внеситуативно-познавательное общение. Ребенок приобретает достаточный запас слов и начинает грамматически правильно строить фразы, нормально произносить звуки. Активный словарный запас, которым располагает ребенок в четыре года, дает ему возможность свободно общаться с окружающими. Но нередко он испытывает трудности из-за недостаточности и бедности словаря, когда надо передать событие, участником которого он был сам. Здесь малыш часто допускает неточности [11].

В процессе освоения новых слов малыш не просто запоминает их, он начинает уже осмысливать из звуковую сторону, пытается установить более тесную связь между предметом и словом, его обозначающим, стремится по-

своему осознать названия некоторых предметов, действий, т. е. у ребенка появляется мотивированное отношение к лексике. Он нередко начинает употреблять слова, которые отсутствуют в родном языке (лопаткой копают, значит, она «копатка», а не лопатка).

Одновременно с обогащением словаря ребенок интенсивнее овладевает грамматическим строем языка. На вопросы взрослых он все чаще отвечает развернутыми фразами, состоящими из четырех и более слов. В его речи преобладают простые распространенные члены («Тут сидят Таня и Света»), существительные и глаголы во множественном числе («Чашки стоят на столе»). В этом возрасте дети осваивают сравнительную степень прилагательных и наречий, в речи появляются краткие причастия.

Повышенный интерес к звуковой стороне слова помогает ребенку изменять слова по аналогии с другими. Однако такие изменения не всегда удачны. Дети этого возраста еще допускают грамматические ошибки: неправильно согласуют слова, особенно существительные среднего рода с прилагательными; неправильно употребляют надежные окончания («Мама «окны» моет»); при образовании родительного падежа существительных множественного числа отмечается влияние окончания -ов, -ев на другие склонения (дом — домов, ручка - «ручков»); наблюдаются частые ошибки в употреблении несклоняемых имен существительных («А у меня на пальте пуговица оторвалась»), неправильное изменение по лицам даже часто употребляемых глаголов [41].

В этом возрасте ребенок еще не способен логично, связно и понятно для окружающих самостоятельно рассказывать о событиях, свидетелем которых он был, не может толково пересказать содержание прочитанной ему сказки, рассказа. Его речь все еще носит ситуативный характер. Высказывания ребенка состоят из простых распространенных предложений, часто лишь отдаленно связанных между собой по содержанию. Понять их содержание без дополнительных вопросов не всегда возможно. Еще нет той развернутости в

высказывании, которая характерна для монологической речи. Ребенок не может также самостоятельно раскрыть или описать содержание сюжетной картинки. Он лишь называет предметы, действующих лиц или перечисляет действия, которые они совершают (прыгает, умывается). Имея хорошую память, малыш способен запоминать и воспроизводить небольшие по объему стихотворения, потешки, а неоднократно прослушав одну и ту же сказку, может почти дословно передать ее содержание., часто даже не понимая смысла слов [2].

На четвертом году жизни происходит дальнейшее укрепление артикуляционного аппарата: становятся более координированными движения мышц, принимающих участие в образовании звуков (языка, губ, нижней челюсти). Укрепление мышц кончика спинки языка способствует правильному произношению без смягчения твердых согласных [44].

Дети все чаще начинают верно произносить слова со стечением двух-трех согласных, становится возможным употребление более сложных по слоговой структуре слов (три-четыре и более). Некоторые дети начинают сосредотачивать свое внимание на звуковом оформлении слов, подмечать ошибки в их звучании у сверстников. У детей резко возрастает интерес к звуковому оформлению слов. Вслушиваясь в слова, произносимые взрослым, ребенок пытается установить свойства в их звучании и нередко сам довольно успешно подбирает пары слов: «Маша — каша, Миша — Гриша». В этом возрасте велико тяготение детей к рифме. Играя со словами, некоторые рифмуют их, создавая собственные небольшие двух-, четырехстишия, порою лишая их при этом всякого смысла. Такое стремление закономерно, оно способствует развитию у ребенка речевого слуха, формирует умение подбирать слова, близкие по звучанию [5].

В результате специальной работы по ознакомлению со словом у ребенка начинает формироваться представление о том, что слово имеет смысловую и звуковую стороны. Оно всегда обозначает какой-то предмет, явление, качество и состоит из звуков, звучит.

Дети начинают достаточно правильно понимать значение терминов «слово», «звук», и употреблять их, более осознанно вслушиваться в слова, находить сходные и различные по звучанию, выделять в них определенные звуки.

Со стороны произношения отмечается появление многих звуков. Большинство детей правильно произносят такие трудные для усвоения звуки, как ы, э, х, приближают к норме и более четко произносят свистящие звуки, появляется звук ц. У некоторых детей появляются звуки позднего онтогенеза (звуки ш, ж, ч, щ, л, р), но, как правило, большинство малышей еще не произносят шипящие звуки, заменяя их соответствующими твердыми свистящими: звук ш звуком с («суба» вместо шуба) и т. д. Сонорные звуки заменяют звуком й или ль.

Таким образом, до определенного возраста звукопроизношение у всех без исключения детей характеризуется несовершенством, что нередко обозначается термином «физиологическое (или возрастное) косноязычие». Это обстоятельство часто усыпляет бдительность родителей и даже отдельных специалистов, которые все списывают на возраст и полагают, что до достижения ребенком пяти-шести лет в правильности его звукопроизношении беспокоиться преждевременно [46].

Но прежде всего нужно сказать, что любые недостатки звукопроизношения, даже если они выражаются в простой замене какого-то звука правильно произносимым другим звуком после пяти- шести лет уже нельзя считать нормой. Почему? Потому что к этому возрасту нормально развивающийся ребенок должен не только уметь различать все звуки речи на слух, но и улавливать возможные неправильности их звучания, но ему должны быть доступны и движения речевых органов, которые необходимы для произношения даже самых сложных артикуляционных звуков. Если к отмеченному возрасту этого нет — значит существуют какие-то особые причины, препятствующие полноценной работе речедвигательного или речеслухового анализаторов, что уже является отклонением от нормы.

Однако и в гораздо более раннем возрасте у ребенка могут наблюдаться особенности в произношении звуков речи, которые выходят за пределы возраста и являются дефектом в полном смысле этого слова. Так например, вместо «допустимой» замены одного звука речи на другой ребенок может произносить этот звук как бы необычным образом, искаженно (картавое Р, шепелявое С, воздушное Ш, произносимые раздуванием щек и т. п.).

При нормальном строении артикуляторных органов и нормальной их подвижности никакого рода особенности в произношении звуков не должны иметь место за исключением редких случаев прямого подражания. А поскольку отмеченные дефекты в произношении звуков бывают вызваны специфическими причинами, то не приходится рассчитывать на исчезновение этих дефектов «с возрастом», а следует как можно раньше обращаться за помощью к специалистам [39].

Нарушения звукопроизношения у детей могут выступать либо как самостоятельный дефект речи, либо как один из симптомов какого-то более сложного речевого расстройства и дефектах звукопроизношения как самостоятельном нарушением речи принято говорить о случаях, когда они являются единственным отклонением от нормы в речи ребенка. Если они появляются на фоне недостаточного для его возраста словарного запаса и сформированной фразовой речи, то они представляют собой лишь одни из симптомов сложного речевого расстройства. В этом последнем случае в процессе логопедической работы нельзя ограничиваться коррекцией одного только звукопроизношения [35].

У четырехлетних детей особенно ярко проявляются индивидуальные различия в формировании произносительной стороны речи: у одних детей речь чистая, с правильным произношением почти всех звуков, у других она может быть еще не достаточно ясной, с неправильным произношением большого количества звуков, со смягчением твердых согласных и т. п. Воспитателю следует обратить особое внимание на таких детей, выявить причины отставания и совместно с родителями принять меры к устраниению недостатков.

На четвертом году жизни у детей отмечается заметное улучшение произношения, речь становится более отчетливой. Дети хорошо знают и правильно называют предметы ближайшего окружения: игрушки, посуду, одежду, мебель. Шире начинают использовать, кроме существительных и глаголов, другие части речи: прилагательные, наречия, предлоги. Появляются зачатки монологической речи. В речи детей преобладают простые распространенные предложения. Четырехлетние дети не могут самостоятельно вычленять в слове звуки, но легко подмечают неточности звучания слов в речи сверстников. Речь точно точна в словарном и совершенна в грамматическом отношении, не вполне чиста и правильна его сторона произношения. Ребенок может с небольшой помощью взрослых передать содержание хорошо знакомой сказки, просит наизусть небольшое стихотворение. Инициатива в общении все чаще исходит от ребенка. Но в целом речь ребенка еще не совершенна, находится в стадии формирования. Поэтому родителям и воспитателям важно вовремя увидеть проблемы в развитии речи, особенно звукопроизношения, так как чаще всего они свидетельствуют о том или ином виде речевого нарушения.

1.3 Нарушения звукопроизношения: проявления, причины, механизмы

Нарушения речи — достаточно распространенное явление не только среди детей, но и среди взрослых. Причины возникновения этих нарушений весьма разнообразны. Но они являются следствием несвоевременно или неэффективно оказанной коррекции. На этом фоне в большинстве случаев у таких детей присутствуют в той или иной степени нарушения звукопроизношения, лексики, грамматики, фонематических процессов и т. д.

Все эти нарушения, если их вовремя не исправить в детском возрасте, вызывают трудности общения с окружающими, а в дальнейшем влекут за собой определенные изменения личности в цепи развития «ребёнок — подросток — взрослый». Дошкольный возраст — лучший для преодоления недостатков речи. Этому способствуют такие особенности дошкольника: высокая пластичность мозга, способность детей всё превращать в игру, что способствует более

быстрым достижениям в коррекционной работе, стремление к овладению звуками речи и непрочность ошибочных речевых навыков [39].

Качественные изменения речи весьма разнообразны — от искаженного произношения отдельных звуков до тотального расстройства всей структуры речи, приводящего к нарушению мышления. Основу для изучения этиологии речевых расстройств составляют эволюционно-динамический подход и принцип диалектического единства биологического и социального в развитии речи.

По определению Л.С. Волковой, нарушение речи — собирательный термин для обозначения отклонений от речевой нормы, принятой в данной языковой среде, полностью или частично препятствующих речевому общению и ограничивающих возможности социальной адаптации человека. Как правило они обусловлены отклонениями в психофизиологическом механизме речи, не соответствуют возрастной норме, самостоятельно не преодолеваются и могут оказывать влияние на психическое развитие [31]. Для их обозначения специалистами используются различные, не всегда взаимозаменяемые термины — *расстройство речи, дефекты речи, недостатки речи, недоразвитие речи, речевая патология, речевые отклонения*.

По мнению Л.С. Выготского, в аномальном развитии различаются две группы нарушений:

первичные — нарушения, непосредственно вытекающие из биологического характера болезни (детский церебральный паралич (ДЦП), врождённые расщелины нёба, различные поражения коры головного мозга и т. д.);
вторичные — нарушения, которые возникают опосредованно в процессе аномального социального развития [10].

На начальных этапах развития ребенка с речевой патологией проблемы в обучении и воспитании связаны с первичным дефектом, но при отсутствии коррекционно-воспитательного воздействия вторичные нарушения выходят на первый план.

Наряду с вторичными речевыми нарушениями (например, механическая дислалия при нарушениях строения артикуляционного аппарата), можно выделить вторичные неречевые нарушения.

Неправильное звукопроизношение является одним из самых распространенных проявлений речевой патологии. Дефекты звукопроизношения могут являться как самостоятельными дефектами речи, так и частью других, более сложных речевых нарушений -дизартрии, алалии и др. [31].

Нарушения звукопроизношения представлены широким спектром разнообразных расстройств органического и функционального генеза. Их природа обусловлена особенностями первичного нарушения, его характером, степенью тяжести и условиями становления и функционирования речи (качеством речи окружающих, объемом и характером речевого общения и др.). Качественные изменения речи весьма разнообразны — от искаженного произношения отдельных звуков до тотального расстройства всей структуры речи, приводящего к нарушению мышления. Если у детей нарушается только одна группа звуков, например только шипящие или только сонорные, то такое нарушение звукопроизношения определяется как простое (частичное), или мономорфное. Если у детей нарушается одновременно две или несколько групп звуков, например свистящие, сонорные и шипящие, то такое нарушение звукопроизношения определяется как сложное (диффузное), или полиморфное [41].

В литературе рассматривается семь видов механизмов, ответственных за нарушения формирования звуковой стороны речи:

1. Нарушения иннервации артикуляторных органов (неврологический механизм).
2. Несформированность артикуляционного праксиса.
3. Сенсорные (перцептивные) нарушения (чаще всего слуховые).
4. Смешанные, сенсомоторные механизмы.

5. Анатомические аномалии артикуляторных органов и зубочелюстного аппарата.
6. Функциональные нарушения.
7. Интеллектуальная недостаточность [31].

Патологические нарушения следует отделять от временных (физиологических) нарушений произношения звуков, обусловленных недостаточной сформированностью фонематического слуха или артикуляционного аппарата.

При нормальных условиях воспитания, когда ребенок получает от взрослых правильные образцы речи, когда проводится систематическая работа по формированию правильного произношения, способствующая усвоению ребенком фонетической системы языка, развитию речедвигательного и речеслухового анализаторов, физиологически обусловленное нарушение звукопроизношения устраняется предположительно к концу пятого года жизни. Резкое несоответствие особенностей произношения его возрастным нормам и стойкость неправильных форм произношения характерны для различных случаев патологии. Они могут быть обусловлены как нарушениями фонематического слуха, артикуляционного аппарата, так и расстройствами нейродинамики (недостаточной дифференцировкой процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга), несформированностью межанализаторных связей.

Наследственные факторы в возникновении речевых расстройств обычно выступают в сочетании с экзогенно-органическими и социальными. Они могут играть также ведущую роль в возникновении некоторых видов речевых расстройств, сочетающихся с общими изменениями со стороны нервной системы [17].

Социально-психологические факторы риска связаны главным образом с психической депривацией детей. К социально-психологическим факторам относят затяжные стрессы, субдепрессии, проявляющиеся в вегетативных нарушениях, вялости, раздражительности, плаксивости, повышенной

тревожности, навязчивых страхах, что может привести в будущем к психосоматической ослабленности ребенка. Отрицательное воздействие на речевое развитие могут оказывать необходимость усвоения ребенком младшего дошкольного возраста одновременно двух языковых систем, излишняя стимуляция речевого развития ребенка, неадекватный тип воспитания ребенка, педагогическая запущенность, «сюсюкающая» речь взрослого, т. е. отсутствие должного внимания к развитию речи ребенка, дефекты речи окружающих. В результате действия этих причин у ребенка могут наблюдаться нарушения развития различных сторон речи. Эти речевые нарушения, по классификации М.Е. Хватцева, условно могут быть отнесены к функциональным [53].

К функциональным нарушениям речи относятся также нарушения, связанные с неблагоприятными воздействиями на организм ребенка: общая физическая ослабленность, незрелость, обусловленная недоношенностью или внутриутробной патологией, заболеваниями внутренних органов, рахит, нарушения обмена веществ. Анализ этиологии речевых нарушений помогает разграничению «первичных» речевых расстройств, связанных с поражением или дисфункцией речевых механизмов, от «вторичных», наблюдавшихся у детей с нарушениями интеллекта или сенсорными дефектами, а также при различных текущих заболеваниях центральной нервной системы [53].

Таким образом, любое общее или нервно-психическое заболевание ребенка первых лет жизни обычно сопровождается нарушением речевого развития.

Опираясь на концепцию Л.С. Выготского о первичных и вторичных проявлениях в структуре дефекта, можно утверждать, что при раннем начале коррекционной работы максимально используется пластичность нервной системы в коррекции первичного дефекта и предупреждается появление вторичных отклонений в речевом и психическом развитии. На этом принципе базируется педагогическая классификация речевых нарушений и комплектование специальных учреждений для детей с расстройствами речи [9,10].

С неправильным произношением звуков у детей воспитатели встречаются очень рано, уже в младших группах дошкольного учреждения. Однако там чаще всего наблюдаются временные (физиологические) нарушения звукопроизношения, обусловленные недостаточной сформированностью речевого слуха или артикуляционного аппарата. При нормальных условиях, когда в детском саду и дома осуществляется весь комплекс мероприятий по укреплению здоровья детей; когда взрослые, разговаривая с малышом, не употребляют детских словечек, а дают ему правильные образцы речи; когда проводится систематическая работа по формированию правильного произношения, способствующая усвоению ребенком фонетической системы языка, развитию речедвигательного и речеслухового анализаторов, физиологические нарушения звукопроизношения изживаются. Однако уже в этом возрасте имеются случаи патологического нарушения звукопроизношения, характеризующиеся стойкостью неправильного употребления звуков. Они могут быть обусловлены как нарушениями речевого слуха, артикуляционного аппарата, так и расстройствами нейродинамики (недостаточной дифференцировкой возбудительного и тормозного процессов в коре головного мозга), несформированностью межанализаторных связей [46].

При нормальном речевом развитии ребенок не сразу овладевает нормативным произношением. Это обусловлено сложностью самого материала — звуков речи, которые он должен научиться воспринимать и воспроизводить. Нарушения звукопроизношения являются самыми распространенными недостатками речи у детей дошкольного возраста. Обычно нарушаются следующие группы звуков:

- свистящие — С, СЬ, З, ЗЬ;
- шипящие — Щ, Ж;
- аффрикаты — Ц, Ч, Щ;
- сонорные — Л, ЛЬ, Р, РЬ;
- заднеязычные — К, КЬ, Г, ГЬ, Х, ХЬ;

- звонкие согласные;
- мягкие согласные.

У некоторых детей нарушается только одна группа звуков, и такое нарушение звукопроизношения определяется как простое (частичное), или мономорфное. У других детей нарушаются одновременно две или несколько групп звуков. Такое нарушение звукопроизношения определяется как сложное (диффузное), или полиморфное [31].

Нарушения групп звуков обозначаются терминами, образованными от названий греческих букв, соответствующих основному звуку каждой группы:

- фонетические нарушения свистящих и шипящих звуков называются сигматизмы, а фонематические — парасигматизмы — от названия греческой буквы сигма, обозначающей звук с;
- фонетические нарушения звуков л и л' называются, ламбдализмы, а фонематические — параламбдализмы — от названия греческой буквы ламбда, обозначающей звук л;
- фонетические нарушения звуков р и р' называются ротализмы, а фонематические — параротализмы — от названия греческой буквы ро, обозначающей звук р;
- фонетические нарушения звука ј называются йотализмы, а фонематические — парайотализмы — от названия греческой буквы йота, обозначающей звук ј;
- фонетические нарушения заднеязычных звуков называются каппацизмы, а фонематические — паракаппацизмы от названия греческой буквы каппа, обозначающей звук к.

Нарушения групп звонких и мягких звуков специальных терминов не имеют — их называют:

- дефекты озвончения;
- дефекты смягчения [31].

Таким образом, можно говорить о семи видах неправильного произношения согласных звуков русского языка. Каждый вид имеет несколько разновидностей, например, сигматизмы могут быть: межзубный, боковой,

носовой и др.; парасигматизмы — призубный, шипящий, и др. [31]. все разновидности нарушений имеют свои особенности исправления.

Различают три формы нарушения звуков:

- искаженное произношение звука. Например: р горловой, когда звук образуется вибрацией мягкого нёба, а не кончиком языка;
- отсутствие звука в речи ребенка, т. е. неумение произносить его. Например: «коова» (корова);
- замена одного звука другим, имеющимся в фонетической системе данного языка. Например: «колова» (корова).

Причиной искаженного произношения звуков обычно является недостаточная сформированность или нарушения артикуляционной моторики. При этом дети не могут правильно выполнять движения органами артикуляционного аппарата, особенно языком, в результате чего звук искажается, произносится неточно. Подобные нарушения называются фонетическими, так как при этом фонема не заменяется другой фонемой из фонетической системы данного языка, а звучит искаженно, но это не влияет на смысл слова [49].

Причина замены звуков обычно заключается в недостаточной сформированности фонематического слуха или в его нарушениях, в результате чего дети не слышат разницы между звуком и его заменителем (например, между р и л). Подобные нарушения называются фонематическими, так как при этом одна фонема заменяется другой, вследствие чего нарушается смысл слова. Например, рак звучит как «лак», рожки — как «ложки» [49].

Бывает, что у ребенка звуки одной группы заменяются, а звуки другой — искажаются. Например, свистящие с, з, ц заменяются звуками т, д (собака - «тобака», зайка - «дайка», цапля - «тапля»), а звук р искажается. Такие нарушения называются фонетико-фонематическими.

Знание форм нарушения звуков помогает определить методику работы с детьми. При фонетических нарушениях звукопроизношения больше внимания уделяют развитию артикуляционного аппарата, мелкой и общей моторики. При

фонематических нарушениях основной акцент делается на развитии речевого слуха и, как одного из его компонентов, фонематического слуха.

Кроме видов и форм нарушения звукопроизношения, существуют три уровня нарушения:

Первый уровень. Полное неумение произнести звук. Ребенок не может ни сказать его самостоятельно во фразовой речи, в отдельных словах, изолированно, ни повторить по образцу («Послушай, как воздух свистит, когда выходит из носа, - ссс. Посвисти и ты так»).

Второй уровень. Ребенок правильно произносит звук изолированно (а иногда даже может повторить его в отдельных простых словах), но искажает или пропускает во всех словах фразовой речи, т. е. правильный звук есть, но он не автоматизирован.

Третий уровень. Ребенок может правильно произносить звук изолированно, в словах и даже при повторении фраз, но в речевом потоке смешивает его с другим, близким по артикуляции или звучанию, но тоже правильно произносимым изолированно. Наиболее частот дети смешивают звуки с — ш, з — ж, с' - щ, ц — ч, л — р, б — п, д — т, г — к. Предложенную ребенку фразу «Бабушка сушила мокре белье на веревке» он может произнести так: «Бабушка сузыла мокре белье на велевке» [36].

Нарушение звуопроизношения включаются в такие формы речевых нарушений, как дислалия, ринолалия (палатолалия), дизартрия и, частично, афазия. При дислалии нарушение звукорпроизношения возникают либо из-за анатомических дефектов артикуляторного аппарата, либо из-за функциональных нарушений а речедвигательной и в речеслуховой системах, либо в результате неблагополучных социально-психологических условий. При стертой дизартрии нарушение звукопроизношения наблюдаются из-за недостаточной иннервации речевых органов, сопровождающиеся недостаточностью и ограниченностью объема движений артикуляторов. Кроме нарушения звукопроизношения при стертой дизартрии наблюдаются

интонационные ограничения, искажение тембра, силы и высоты голоса (глухость, носовой оттенок).

При открытой ринолалии нарушение звукопроизношения и гнусавость речи наблюдаются при врожденных расщелинах верхней губы, твердого и мягкого неба. Звукопроизношение характеризуется большим своеобразием. Неполнота нёбно-глоточного затвора приводит к гипертрофии корня и задних отделов языка и к образованию согласных звуков в гортанно-глоточной области со специфическим щелчковым звучанием и носовым зашумлением [51].

Таким образом, мы можем отметить, что нарушения звукопроизношения являются разнообразными по форме и проявлениям. Коррекция нарушений звукопроизношения — система логопедической работы, направленная на формирование правильного произношения, представления (представления фонематические) и восприятия (восприятие фонематическое или фонематические слух) фонем и развитие речи. Осуществляется учителями-логопедами и воспитателями речевых групп детских дошкольных образовательных учреждений (детских садов).

1.4. Обзор методик логопедической и педагогической работы по коррекции и развитию звукопроизношения

В возрасте до 3-4 лет обучение речи происходит путём подражания речи взрослым в процессе разнообразных игр, рассказывания детям и заучивания ими наизусть стишков, потешек, загадок. Всякого рода пояснения, указания даются ребёнку в ограниченном объёме с учётом его умственного развития и интереса. Но овладение речью не исчерпывается только подражанием, с 4-5 лет постоянно применяются методы обучения. Взрослый не только просит повторить определенный звук, но и показывает, как это сделать, используя и словесные объяснения, т. е. организует специальную коррекционную логопедическую работу [44].

Логопедическое воздействие — это педагогический процесс, осуществляемый с помощью следующих средств: обучения, воспитания, коррекции, компенсации, адаптации, профилактики речевых нарушений. Логопедическое воздействие при необходимости может сочетаться с медицинским воздействием — медикаментозным, физиотерапевтическим, психотерапевтическим и т. п. [44]. Рассмотрим каждое из средств логопедического воздействия.

Обучение — процесс усвоения определенных знаний, умений и навыков под руководством специального лица (учителя, логопеда, воспитателя), включающий активную познавательную деятельность детей.

Воспитание — процесс систематического и целенаправленного воздействия на духовное и физическое развитие личности в соответствии с потребностями общества.

Коррекция нарушений речи — это исправление недостатков речи, преодоление речевых нарушений. Компенсация — это восстановление или замещение утраченных функций посредством их перестройки или использования сохранных функций. Адаптация — приспособление ребенка с патологией к условиями общества. Профилактика речевых нарушений — совокупность предупредительных мер, направленных на сохранение речевой функции и предупреждение ее нарушений [44].

Эффективность логопедического воздействия обусловлена следующими факторами:

- степенью выраженности дефекта,
- возрастом ребенка,
- соматическим состоянием ребенка,
- особенностями психики,
- особенностями эмоционально-волевой сферы,
- влиянием микросоциального окружения,
- сроками начала логопедической работы и ее продолжительностью,
- возможностью использования комплексного воздействия,

- профессионализмом педагога.

Логопедия использует разнообразные методы — способы воспитания и обучения детей с речевой патологией. Методы логопедии как педагогической науки в основном совпадают с теми, которые применяет общая дошкольная педагогика. Но в процессе коррекционно-воспитательной работы изменяются и сами методы, и их сочетания [31].

Для преодоления каждого речевого расстройства применяются свои методы, соответствующие особенностям происхождения и проявления этих нарушений. Но вместе с тем все применяемые в логопедии методы построены на основе нескольких основополагающих принципов, соблюдение которых необходимо в процессе преодоления любого нарушения речи [31].

1. Комплексность воздействия на ребенка со сложными нарушениями речи. Все более или менее серьезные нарушения речи в подавляющем большинстве случаев было бы неправильно рассматривать только как чисто речевые расстройства. Это объясняется тем, что большинство из них связано с органическим или функциональным повреждением речевого аппарата. В каждом конкретном случае необходимо выяснить, не пострадали ли у ребенка и другие психические функции (память, внимание, мыслительные способности, эмоционально-волевая сфера и пр.), поскольку их нарушение затрудняет работу над речью или даже делает ее невозможной. К тому же эти функции могут страдать и вторично, вследствие уже имеющегося нарушения речи, которое нередко накладывает негативный отпечаток на все поведение ребенка и задерживает его умственное развитие.

2. Воздействие на все стороны речи. В логопедической практике нередки случаи, когда родители обращаются к логопеду по поводу неправильного произношения их ребенком одного или нескольких звуков речи, считая во всех остальных отношениях речь ребенка «нормальной». Однако в процессе его обследования часто обнаруживается и общее недоразвитие речи, выражющееся не только в замеченных родителями дефектах звукопроизношения, но и в нарушении звуко-слоговой структуры слов

(пропуски и перестановки звуков и слогов в словах), в бедности словарного запаса и недостаточной сформированности грамматических систем. Последнее проявляется в том, что ребенок неправильно согласует слова между собой, искажая их окончания. В подобных случаях в процессе логопедической работы нельзя ограничиваться только коррекцией неправильного звукопроизношения, а необходимо воздействовать на все стороны речи. Соблюдение этого принципа особенно важно потому, что в последние годы, к сожалению, логопедам все реже и реже приходится иметь дело с изолированным нарушением звукопроизношения у детей, значительно чаще дефекты в произношении звуков проявляются на фоне общего речевого недоразвития.

3. Опора на сохраненные звенья . В случаях повреждения речевого аппарата ребенка наиболее пострадавшим чаще всего оказывается какое-то одно звено (артикуляторные движения, зрительное или слуховое восприятие и пр.). В процессе работы над преодолением любого (в том числе и речевого) расстройства специалисты сначала всегда опираются не то, что осталось более сохраненным, и лишь потом постепенно подключают к активной деятельности нарушенную функцию.

4. Учет закономерностей онтогенеза, то есть нормального хода речевого развития. Весь ход речевого развития ребенка подчинен вполне определенным общим закономерностям, которые отчетливо прослеживаются в каждом конкретном случае. Основная задача логопедической работы с детьми заключается в том, чтобы в максимально возможной степени приблизить ход речевого развития ребенка, страдающего нарушением речи, к ходу ее становления в нормальном онтогенезе.

5. Учет ведущей деятельности. Для ребенка дошкольного возраста основным занятием является игра. Именно в процессе игры у него возникает множество неотложных вопросов, без выяснения которых дальнейшее ее продолжение нередко оказывается невозможным. А это значит, что наибольшую потребность в речи ребенок испытывает во время игры. Учитывая это очень важное

обстоятельство, всю работу по преодолению нарушений речи у дошкольников проводят в процессе игр.

6. Учет индивидуальных особенностей ребенка [31].

По форме воздействия на ребенка можно выделить следующие методы: словесные, наглядные и практические.

Словесные методы представляют собой инструкцию, рассказ, беседу, сообщения, описание и т. п. Наглядные методы — наблюдение и обследование предметов и явлений окружающего мира при помощи анализаторов. Практические методы представляют собой разные способы организации детской деятельности [41].

Организация логопедического воздействия предусматривает планомерность, поэтапность и целенаправленность. Логопедическое воздействие — это сложно организованный, целенаправленный процесс, в котором реализуются коррекционные, профилактические, образовательные и воспитательные задачи.

В ходе решения этих задач у детей с патологией речи происходит обобщение ранее накопленного жизненного опыта, развитие познавательных способностей, активизация умственной деятельности, формирование и развитие личности в целом. В данном процессе различают внешнюю и внутреннюю стороны. Изложение материала логопедом или воспитателем, различного рода указания к предлагаемым заданиям, а также восприятие детьми излагаемого материала, ответы на вопросы, выполнение заданий и инструкций — все это составляет внешнюю сторону логопедического воздействия, т. е. то, что можно непосредственно наблюдать [23].

Внутренняя сторона данного процесса, его сущность — это овладение детьми знаниями, умениями и навыками в их единстве, формирование и развитие речи и личности. Внутренняя и внешняя стороны логопедического воздействия взаимосвязаны и взаимообусловлены. Логопедическое воздействие реализуется на логопедических занятиях (уроках).

Основными задачами логопедических занятий, как они сформулированы Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, являются:

1. Развитие понимания речи; воспитание умения наблюдать и осмысливать предметы и явления окружающей действительности, что дает возможность уточнить и расширить запас конкретных представлений ребенка; формирование обобщающих понятий; формирование практических навыков словообразования и словоизменения; воспитание умения употреблять простые распространенные предложения и некоторые виды сложных семантических структур.
2. Формирование правильного произношения звуков; развитие фонематического слуха и восприятия; закрепление навыков произнесения слов различной звукослоговой структуры; контроль за внятностью и выразительностью речи; подготовка к усвоению элементарного звукового анализа и синтеза.
3. Обучение детей самостоятельному высказыванию. На основе сформированных навыков использования различных типов предложений вырабатывается умение передавать впечатления об увиденном, о событиях окружающей действительности, в логической последовательности пересказывать содержание сюжетных картин и их серий, составлять рассказ-описание [48].

Сущность логопедического воздействия заключается в воспитании правильных и затормаживании неправильных навыков, что достигается при помощи специальной системы педагогического воздействия. Средством логопедического воздействия является специальная методика исправления произношения, т. е. прежде всего правильно построенная система речевых упражнений и система артикуляционной гимнастики. В некоторых случаях дополнительно применяется массаж. В работе над звуком можно выделить четыре основных этапа:

На этапе постановке звука формируется навык правильного произношения изолированного звука, закрепляется слуховой, кинестетический образ звука, используется зрительное восприятие артикуляции.

На данном этапе логопедическая работа осуществляется по следующим направлениям: развитие восприятия речи, формирование фонематического анализа, развитие артикуляторной моторики, работа по непосредственной постановке звука.

Развитие восприятие речи, как и на подготовительном этапе, проводится с использованием заданий на имитацию слогов. Предлагаются слоги со стечением согласных (которые правильно произносятся).

Развитие фонематического восприятия, анализа и синтеза предполагает формирование умения выделять отрабатываемый звук в слове, определять его место, дифференцировать от других звуков прежде всего от далеких артикуляторно и акустически. С учетом уровня овладения фонематической стороной речи можно проводить работу и над сложными формами фонематического анализа: определить какой по счету звук в словах, нарисовать графическую схему слова и отметить на ней место звука. При этом необходимо помнить, что на этом этапе фонематический анализ осуществляется детьми только на основе слухового восприятия слова, без его произнесения.

На этапе постановке звука большое внимание уделяется развитию речевой моторики (кинетической и кинестетической основы артикуляторных движений). Продолжается работа по закреплению навыков речевого дыхания, по развитию голоса, артикуляторных движений.

Развитие артикуляторной моторики проводится в виде артикуляторной гимнастики. Артикуляторная гимнастика представляет собой определенный комплекс упражнений для губ, языка, подготавливающий правильное произнесение звука. Целью артикуляторной гимнастики является отработка каждого элемента артикуляторного уклада.

Комплекс артикуляторных упражнений определяется нормальной артикуляцией звука и характером дефекта. Для каждого звука рекомендуется определенная система артикуляторных упражнений.

Артикуляторная гимнастика обычно проводится по подражанию, перед зеркалом. Если движения не получаются, то используется механическая

помощь. В дальнейшем от пассивного выполнения движений переходят к активным действиям.

На этапе постановке звука к артикуляторным упражнениям предъявляются те же требования, что и на подготовительном этапе. Движения органов артикуляции должны быть точными, плавными, без сопутствующих движений, выполняться с нормальным тонусом мышц, без излишнего напряжения и вялости. Обращается внимание на достаточный объем движений, на умение удерживать на определенное время положение артикуляторных органов, на переключаемость движений.

После отработки изолированных элементов движения объединяются, включаются в единый артикуляционный уклад [48].

Автоматизировать поставленный звук можно лишь тогда, когда малыш начнет произносить его в изолированном состоянии абсолютно верно и внятно при продолжительном и многократном повторении. Нельзя включать в слоги и слова звук, произношение которого ещё мало отчетливо, т. к. это может привести только к сохранению неправильных навыков и не позволит улучшить произношение. Автоматизировать поставленный звук нужно в строгой последовательности:

1. автоматизировать звук в слогах (прямых, обратных, со стечением согласных);
2. автоматизировать звук в словах (в начале слова, середине, конце);
3. автоматизировать звук в предложениях;
4. автоматизировать звук в чистоговорках, скороговорках и стихах;
5. автоматизировать звук в коротких, а затем в длинных рассказах;
6. автоматизировать звук в разговорной речи.

В начале работы следует включить звук в слоги. Слог — наиболее простая единица речи по сравнению со словом. Кроме того, слоги лишены смысла, у ребенка в связи с этим отсутствуют стереотипы произношения слов, что облегчает их автоматизацию.

На этом этапе даются упражнения, в которых нужно произносить слоги с переносом ударения: ша-ша, ша-ша, ша-ша-ша, ша-ша-ша. В первое

время нужно проводить работу по слоговым таблицам. Автоматизировать в словах сначала нужно с опорой на слоги (ша- шар). На первых этапах следует проводить закрепление произношения слов, в тех, где нужный звук стоит в начале слова, потом слов, где звук — в конце и середине слова. Автоматизировать звук сначала нужно в словах простых по фонетическому составу, в которых не будет содержаться нарушенные звуки, потом в словах со стечением согласных. Для автоматизации звука используются следующие приемы: отраженное повторение, самостоятельное называние слов по картинке, прочтение слов. Полезными являются задания, которые направляют ребенка на поиск слов, содержащие данный звук (придумывание слов с данным звуком). Не нужно ограничиваться только тренировкой звуков в словах, следует вводить упражнения на творчество, игры, от произнесения отдельных слов переходить к построению словосочетаний с ними и коротких высказываний [49].

Далее следует автоматизировать звук в словосочетаниях, чистоговорках, в предложениях, связных текстах, разговорной речи. Сначала даются предложения с умеренным включением звука, в дальнейшем автоматизация проводится на речевом материале, насыщенном данным звуком. На данном этапе отрабатываются сложные формы звукового анализа и синтеза, формируется способность выделять звук в слове, находить его место по отношению к другим звукам. Эта деятельность позволяет развить эффективный процесс автоматизации. Когда ребенок научится четко и быстро определять звуковую структуру слова, это будет являться необходимым шагом для верного и быстрого протекания этапа автоматизации. Во время автоматизации звука нужно работать над просодической стороной речи: обращается большое внимание на ударение когда звук автоматизируется в слогах и словах, на логическое ударением, когда звук автоматизируется в предложениях, на интонацию во время закрепления произношения звука в предложении, связной речи.

Развивая фонетико-фонематическую сторону речи, проводится работа по обогащению словаря, его систематизация, работа по формированию грамматического строя речи [6].

Работать по дифференциации звуков следует в следующих направлениях: развивать слуховую дифференциацию, закреплять произносительную дифференциацию, формировать фонематический анализ и синтез. Очень важно дифферинцировать фонетически близкие звуки: твердые и мягкие, звонкие и глухие, свистящие и шипящие, аффрикаты и звуки, входящие в их состав. Дифференцировать звуки следует в следующей последовательности: Б-П, Д-Т, Г-К, З-С, Ж-Ш, С-Щ, З-Ж, Ц-С, Ч-Т, Ч-Щ [49].

Развивать дифференциацию звуков следует с помощью заданий основанных на имитации слогов, производя дифференциацию ш-ж: жо-жо-шо, жо-шо-шо и так далее. Дифференциация смешиваемых звуков включает в себя два этапа: 1) этап предварительной работы над смешиваемыми звуками 2) слуховая и произносительная дифференциация смешиваемых звуков.

Первый этап необходимо уточнить произносительные и слуховые образы каждого смешавшихся звучаний. Проводить работу нужно по следующему плану:

- 1). Уточнять артикуляцию звука, обращая внимание на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения, следует следить за тем как произносится звук и одновременно уточнять правильную артикуляцию звука. Благодаря тактильных ощущений нужно уточнить, какая воздушная струя образуется при произнесении дифференцируемого звука, и уточнить состояние голосовых складок.
- 2). Выделять звук на фоне слога. Ребята пробуют узнавать звук из слога на слух и в произношении, различать слоги с заданным звуком и без него. Пр.: когда логопед будет произносить слоги с нужным звуком и без него, дети должны будут услышав нужный звук — хлопнуть в ладоши.
- 3). Формировать умение выделять наличие звука в слове. Пр. : Логопед называет слова, в которых есть нужный звук и в которых он отсутствует. Дети

на слух должны определить есть ли в слове данный звук. Нельзя называть слова в которых есть звуки которые сходны акустическим свойствам.

4). Определять место звука в слове: в начале, в середине, в конце слова, после какого звука, перед каким звуком.

5). Выделять слова с данным звуком из предложения.

По данной инструкции нужно отрабатывать каждый смешиаемый звук [].

На 2-ом этапе нужно проводить сопоставление конкретных смешиаемых звуков в произносительном и слуховом плане. Дифференцировать звуки нужно в той же последовательности, в какой проводится уточнение слуховой и произносительной характеристики каждого звука. Во время дифференциации звуков важное место занимает развитие фонематического анализа и синтеза, это является важным аспектом на этапе дифференциации [49].

Не стоит совмещать все четыре этапа на одном занятии, так как это не дает положительного результата, особенно для тех детей, которые произносят звук неточно. Процесс усвоения правильного произношения звука — это выработка определенного навыка, а создание навыка требует последовательности и систематичности. Поэтому каждый этап работы целесообразно проводить отдельно. Интервалы между этапами должны составлять 3-6 дней. Тогда дети получат возможность хорошо усвоить отработанный материал. В отдельных случаях (обычно при отработке наиболее часто нарушаемых у детей звуков с, з, ш, ж, ч, щ, л, р) проводится итоговое занятие. Его цель — обобщить весь отработанный материал по данному звуку.

При постановке правильного произношения звуков пользуются тремя основными способами. **Первый способ** основан на подражании. Пользуясь слухом, зрением, тактильно-вибрационными и мышечными ощущениями, ребенок воспринимает звучание и артикуляцию фонемы и сознательно пытается воспроизвести требуемые движения речевых органов, требуемое звучание. При этом непосредственное слуховое восприятие звучания, восприятие видимых речевых движений, в том числе собственных (с помощью зеркала), ощущение рукой струи выдыхаемого воздуха, вибрации гортани

могут быть дополнены восприятием работы речевых органов, отраженной с помощью различных пособий. В практике применяются разнообразные пособия, начиная с простой полоски бумаги, отклоняющейся под действием струи выдыхаемого воздуха, и кончая различными электроакустическими приборами, преобразующими звук или вибрации частей речевого аппарата в зрительные сигналы («ДВИН», виброскоп и др.). В тех случаях, когда не удается получить нужную артикуляцию по подражанию целиком, приходится сначала довольствоваться воспроизведением отдельных ее элементов. Иногда малоподвижность или недостаточная управляемость речевых органов вынуждает прибегать к целой системе подготовительных артикуляционных упражнений, к своеобразной артикуляционной гимнастике [15].

Второй способ состоит в механическом воздействии на речевые органы при помощи каких-либо приспособлений (шпатель, зонд). При этом способе используется некоторая исходная артикуляция, и на ее основе механическим путем речевые органы пассивно приводятся в требуемое положение или движение. Связанные с определенным положением или движением речевых органов кинетические раздражения в сочетании в сопутствующими им слуховыми раздражителями закрепляются в коре головного мозга в виде системы следов, что в дальнейшем является предпосылкой для активного, произвольного воспроизведения требуемой артикуляции [1].

Третий способ — смешанный. При нем механическое воздействие на речевые органы служит для того, чтобы помочь более полному и точному воспроизведению требуемой артикуляции, осуществляющему в основном путем подражания и с помощью словесных пояснений [31].

При постановке звука в качестве его исходной основы следует обращаться не к изолированномуциальному сохранному звуку, а к звуку в слоговом сочетании, так как слог — это естественная для звука форма его реализации в речи. Это положение является очень важным в связи с тем, что при постановке изолированного звука переход к слогу нередко оказывается затрудненным.

Необходимо предусматривать возможные динамические перестройки артикуляции одной и той же фонемы в разном звуковом окружении.

По мере того как звук оказывается поставленным в одной из слоговых позиций, ведется работа по его включению в речь, или автоматизации. Процесс автоматизации звука заключается в тренировочных упражнениях со специально подобранными словами, простыми по фонетическому составу и не содержащими нарушенных звуков. Нередко оказывается, что уже в процессе автоматизации ребенок начинает свободно включать в спонтанную речь поставленный звук. Если он его на смешивает с другими, то нет необходимости в последующей работе над ними. В логопедической практике встречаются случаи, когда требуется дальнейшее продолжение работы над звуком, в частности по его разграничению с другими звуками, т. е. дифференциации [31].

Работа над дифференциацией звуков способствует нормализации операции их отбора. При работе над дифференциацией звуков одновременно подключаются не более пары звуков, если для работы необходимо большое количество звуков одной артикуляторной группы, их все равно объединяют попарно.

С целью повышения эффективности логопедических занятий необходимо обращать особое внимание на развитие коммуникативной функции речи, для чего при проведении занятий создаются специальные условия, стимулирующие общение детей (свободное размещение во время занятий — лицом друг к другу, полукругом).

При коррекции нарушений звукопроизношения уделяется внимание развитию четких представлений о звуковом составе слова, выделению звука из слова, определению места звуков в словах, уточнению смыслоразличительной функции звуков речи. На занятиях широко применяются тексты, а не отдельные слова, используются различные формы и виды речи, используются творческие упражнения, подбирается материал, насыщенный теми или иными звуками. Подобный материал больше подходит для занятий по автоматизации звуков. Но если на данном этапе ребенок будет работать только на специально

подобранным материале, то он не овладеет операцией отбора, так как частотность этого звука в специальных текстах превышает нормальное их распределение в естественной речи. А ребенок должен научиться оперировать ими. Вся коррекционно-воспитательная работа в дошкольном учреждении проводится как на специальных занятиях, так и в повседневной жизни. Основной формой работы с детьми по формированию правильного произношения являются занятия: фронтальные, подгруппами и индивидуальные. Фронтальная работа осуществляется регулярно со всей группой согласно планированию на год. При ее планировании исходят из времени, отведенного программой на занятия по родному языку [19].

Занятия, целиком посвященные воспитанию звуковой культуры речи, проводятся в средней и старших группах примерно один раз в месяц, а в младших группах чаще. Помимо этого, отдельные упражнения во всех группах, в том числе и в подготовительной, включаются в другие занятия (не реже одного раза в неделю). Например, 5-7 мин можно уделять воспитанию звуковой культуры речи на таких занятиях, как заучивание стихотворений, рассказывание по игрушке, картинке [24]. Отдельные виды работы по воспитанию произносительной речи (развитие слухового внимания, речевого дыхания, темпа, ритма речи) могут быть включены и в музыкальные занятия.

Таким образом, работа по воспитанию произношения проводится один раз в месяц как самостоятельное (цельное) занятие по звуковой культуре речи и один раз в неделю как часть занятия (по родному языку, музыкального и т. д.). Эти занятия тщательно готовятся воспитателем. Проводя фронтальную работу, воспитатель может видеть, как усваивает программный материал каждый ребенок, трудности, возникающие у отдельных детей. Это дает педагогу возможность наметить план будущих мероприятий, продумать, что делать с ребенком дальше, над чем и как с ним работать на последующих этапах.

Педагоги группы — логопед, психолог, воспитатели — должны работать в тесном содружестве, стремиться к созданию единого подхода в коррекционно-воспитательной работе. Этому способствует: совместное

изучение содержания программы обучения и воспитания в специальном дошкольном учреждении и составление совместного плана работы [22].

Таким образом, надо отметить, что воспитателю необходимо знать содержание не только тех разделов программы, по которым он непосредственно проводит занятия, но и тех, которые проводит логопед, так как правильное планирование занятий воспитателя обеспечивает необходимое закрепление материала в разных видах деятельности детей; обсуждение результатов совместного изучения детей, которое велось на занятиях и в повседневной жизни; совместная подготовка ко всем детским праздникам (логопед отбирает речевой материал, а воспитатель закрепляет его); разработка общих рекомендаций для родителей. Таким образом, данная совместная работа способствует не только коррекции звукопроизношения у детей, но и влияет на развитие всей личности ребенка в целом.

Таким образом, проведя анализ психолого-педагогической литературы показывает, что до настоящего времени дискуссионным остается вопрос о факторах, определяющих последовательность появления звуков в речи детей. Специалисты определяют примерные сроки и основные закономерности развития понимания ребенком речи окружающих и становления его собственной речи. При этом в становлении собственной речи ребенка важно проследить особенности развития у него звукопроизношения, словарного запаса и грамматического строя речи. Ведущую роль в овладении ребенком правильным звукопроизношением играет слух и в полном смысле этого слова «ведет» за собой непосредственное артикулирование речи и постепенно все более и более уточняющееся.

Существует определенная довольно строгая последовательность формирования звукопроизношения, зависящая как от состояния слуха ребенка, его речевого окружения, так и от других обстоятельств, в том числе наличия того или иного речевого нарушения. И различные нарушения данной закономерности формирования звукопроизношения у детей должны

насторожить взрослых, так как чаще всего они свидетельствуют о том или ином виде речевого нарушения.

На четвертом году жизни у детей отмечается заметное улучшение произношения, речь становится более отчетливой. Четырехлетние дети не могут самостоятельно вычленять в слове звуки, но легко подмечают неточности звучания слов в речи сверстников. Речь точно точна в словарном и совершенна в грамматическом отношении, не вполне чиста и правильна его сторона произношения. Поэтому родителям и воспитателям важно вовремя увидеть проблемы в развитии речи, особенно звукопроизношения, так как чаще всего они свидетельствуют о том или ином виде речевого нарушения.

Неправильное звукопроизношение является одним из самых распространенных проявлений речевой патологии. Дефекты звукопроизношения могут являться как самостоятельными дефектами речи, так и частью других, более сложных речевых нарушений (дизартрии, алалии и др.). Нарушения звукопроизношения представлены широким спектром разнообразных расстройств органического и функционального генеза. Их природа обусловлена особенностями первичного нарушения, его характером, степенью тяжести и условиями становления и функционирования речи (качеством речи окружающих, объемом и характером речевого общения и др.).

Несмотря даже на схожие признаки, причины подобных нарушений у разных детей, могут носить как органический, так и функциональный характер. Такие нарушения проявляются в дефектах воспроизведения звуков речи: искаженном их произнесении, замена одних звуков другими и в отсутствии звуков (выпадение звука в начале, середине или в конце слова). Чаще всего нарушается произношение следующих звуков — Ш, Ж, Ч, Щ; С, З, Ц, Л, Р.

6. Логопедия использует разнообразные методы — способы воспитания и обучения детей с речевой патологией. Для преодоления каждого речевого расстройства применяются свои методы, соответствующие особенностям происхождения и проявления этих нарушений. Но вместе с тем все применяемые в логопедии методы построены на основе нескольких

основополагающих принципов, соблюдение которых необходимо в процессе преодоления любого нарушения речи. Организация логопедического воздействия предусматривает планомерность, поэтапность и целенаправленность. Логопедическое воздействие — это сложно организованный, целенаправленный процесс, в котором реализуются коррекционные, профилактические, образовательные и воспитательные задачи. Вся коррекционно-воспитательная работа в дошкольном учреждении проводится как на специальных занятиях, так и в повседневной жизни. Педагоги группы — логопед, психолог, воспитатели — должны работать в тесном содружестве, стремиться к созданию единого подхода в коррекционно-воспитательной работе.

Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализатора

2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента.

Цель исследования: выявить особенности и уровни сформированности звукопроизношения.

Исследование проводилось на базе СОЦ Мумидом, г.Красноярск. В исследовании принимали участие дети, находящиеся на реабилитационном курсе. Работа по исследованию проводилась в мае 2019 года.

Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа из 20 человек (10 девочек, 10 мальчиков), возраст испытуемых 4-4,5 года. На основе анализа психо-педагогической и медицинской документации, наблюдения за детьми, бесед с педагогами и родителями были получены следующие данные об испытуемых экспериментальной группы: активны на занятиях 45% (9 детей), пассивны на занятиях 55% (11 детей), медлительные — 25% (5 детей), старательные, спокойные — 20% (4 ребенка), эмоциональные, гиперактивные, легко отвлекаются на занятиях 20% (4 ребенка); с трудом вступают в контакт, замкнутые, пассивные — 25% (5 детей), состоят на учете невропатолога — 30% (6 детей). Все дети не посещали ранее занятия с логопедом (список детей, принимавших участие в исследовании и их краткая клиническо-психологическая характеристика — приложение 1).

На констатирующем этапе были поставлены следующие задачи:

1. Выявить у дошкольников особенности строения и подвижности артикуляционного аппарата, т. к. они во многом сказываются на особенностях звукопроизношения детей
- 2.Выявить нарушения звукопроизношения и особенности фонематического слуха детей.

Для проведения констатирующего эксперимента использовались методы и приемы, предложенные Е.Б. Стребелевой [43], стимульный и речевой материал О.Б.Иншаковой [21], балльная оценка Т.А. Фотековой [52].

Констатирующий эксперимент включает в себя **4 серии заданий:**

- 1 серия. Обследование строения артикуляционного аппарата.**
- 2 серия. Обследование подвижности артикуляционного аппарата.**
- 3 серия. Обследование звукопроизношения.**
- 4 серия. Обследование фонематического слуха.**

Серия 1. Обследование строения артикуляционного аппарата.

Цель: обследовать строение артикуляционного аппарата.

Инструкция: покажи зубы, подними язык вверх, открай широко рот, скажи «А».

Серия 2. Обследование подвижности артикуляционного аппарата.

Инструкция №1: Делай, так как я скажу (повторяй за мной движения).

Выполняются адаптированные упражнения из методики Е.А. Стребелевой [43].

Речевой материал: артикуляционные упражнения «улыбка» - улыбнись Петрушке, «трубочка» - вытяни губки и поцелуй киску, «баранка» - округли губки.

Оценка в баллах:

3 балла — точное и правильное выполнение.

2 балла — замедленное и напряженное выполнение или выполнение по показу.

1 балл — длительный поиск позы, неполный объем движения, отклонения в конфигурации.

0 баллов — невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, трепора).

Инструкция №2: Делай, так как я скажу (повторяй за мной движения).

Выполняются адаптированные упражнения из методики Е.А. Стребелевой [43].

Речевой материал: артикуляционные упражнения «блинчик» - высунь язык на нижнюю губу, «достань язычком нос» - высунь язык на верхнюю губу, «лошадка» - пощелкай язычком, «часики» - движения языком вправо-влево.

Оценка в баллах:

3 балла — точное и правильное выполнение.

2 балла — замедленное и напряженное выполнение или выполнение по показу.

1 балл — длительный поиск позы, неполный объем движения, отклонения в конфигурации.

0 баллов — невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, трепора).

Уровень развития артикуляционной моторики:

От 21 до 14 баллов — высокий уровень.

От 13 до 7 баллов — средний уровень.

Менее 6 баллов — низкий уровень.

Серия 3. обследование звукопроизношения.

Цель: определить состояние звукопроизношения.

Инструкция: Назови слова по картинкам.

Стимульный материал: стимульный и речевой материал О.Б. Иншаковой [21]

Все звуки условно разделены на 4 группы: свистящие; шипящие; л, ль; р, ръ.

При необходимости логопед помогает детям, называет картинки, а ребенок повторяет нужное слово.

Звук С: собака, усы, нос.

Звук Съ: синий, апельсин, гусь.

Звук З: зонт, ваза, звезда.

Звук Зъ: зелёный, обезьяна, узел.

Звук Ц: цветы, яйцо, огурец.

Звук Ш: шапка, машина, душ.

Звук Ж: жук, ножи, еж.

Звук Ч: чайник, бабочка, мяч.

Звук Щ: щётка, ящик, плащ.

Звук Р: рыба, корова, топор.

Звук Ръ: репа, брюки, дверь.

Звук Л: лук, пила, дятел.

Звук Лъ: лейка, телефон, пальто.

Оценка в баллах по группам звуков по методике Т.А. Фотековой [52].

6 баллов — нормативное произношение всех звуков группы.

4 балла — один звук или несколько звуков группы доступны правильному произношению, но с spontанной речи подвергаются искажениям или заменам (т. е. недостаточно автоматизированы).

2 балла — искажается или заменяется, отсутствует во всех речевых ситуациях только один звук группы.

0 баллов — искажаются или заменяются, отсутствуют несколько звуков группы или все.

Уровень развития звукопроизношения:

От 18 баллов до 12 баллов — высокий уровень.

От 11 баллов до 6 баллов — средний уровень.

Менее 5 баллов — низкий уровень.

Серия 4. Обследование фонематического слуха.

Цель: проверить сформированность фонематического слуха по методике Е.Б. Стребелевой (проверить слуховое внимание, восприятие и умение воспроизвести слоговые ряды в заданной последовательности, умение ребенка дифференцировать слова, близкие по звучанию).

Инструкция №1: Давай поиграем в игру «Эхо». Повторяй за мной.

Речевой материал: слоговые ряды па-ба, па-да, ка-га

Оценка в баллах:

3 балла — правильное выполнение задания.

2 балла — самокоррекция при выполнении задания.

1 балл — коррекция после стимулирующей помощи.

0 баллов — отказ от выполнения задания, неправильное выполнение.

Инструкция №2: Различие слов, близких по звучанию.

Методика обследования: перед ребенком раскладывают парные картинки и просят: «Покажи, где коса, а где коза (уточка и удочка, ложки и рожки, мышка и мишка, сабля и цапля)».

Фиксируется: показ картинок в соответствии с инструкцией.

Оценка в баллах:

1 задание — за каждый повторенный слоговой ряд,

2 задание — за каждую правильно показанную пару слов.

3 балла — правильное выполнение задания.

2 балла — самокоррекция при выполнении задания.

1 балл — коррекция после стимулирующей помощи.

0 баллов — отказ от выполнения задания, неправильное выполнение.

Максимальное количество баллов: 1 задание — 21 балл, 2 задание — 15 баллов, общее максимальное количество баллов — 36 баллов

Уровни состояния фонематического анализа:

Высокий уровень — от 36 до 24 баллов.

Средний уровень — от 23 до 11 баллов.

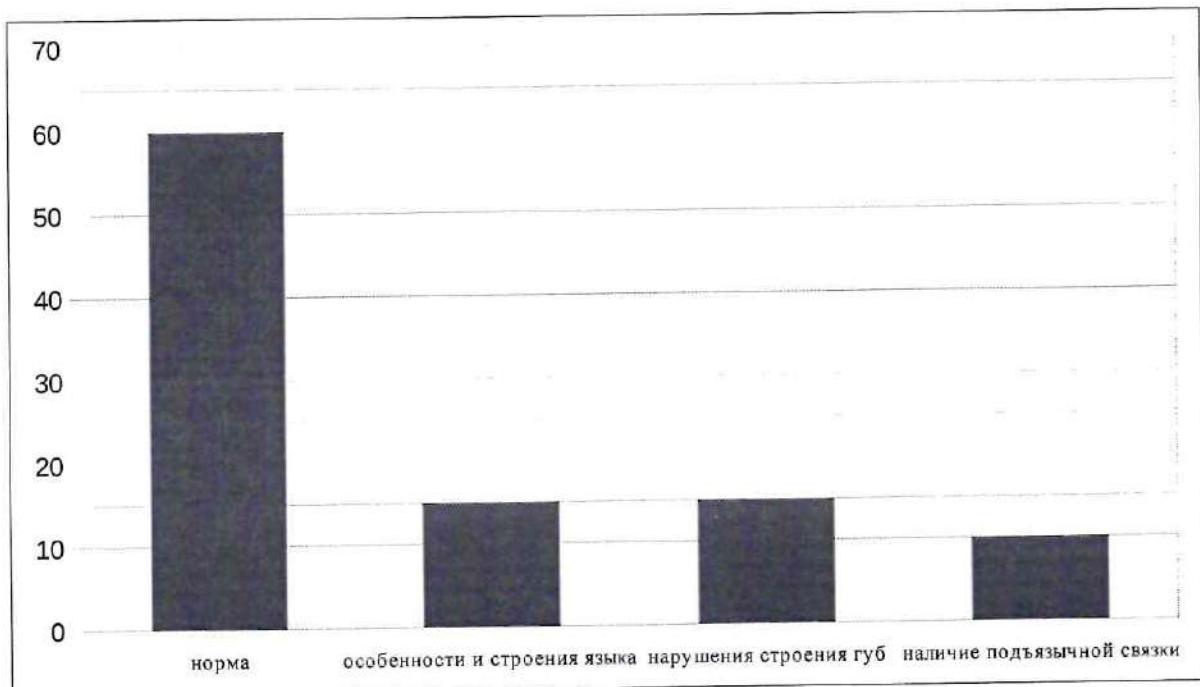
Низкий уровень — 10 и меньше баллов.

Таким образом, описанное нами исследование позволяло нам не только полностью оценить состояние систем речи детей (строение артикуляционного аппарата, его подвижности, особенностей звукопроизношения), но сделать итоги данного обследования конкретными, в баллах, удобными для сравнения и сопоставления. Обследование позволяло определить специфику состояния звукопроизношения каждого ребенка и её особенности.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Результаты 1 серии констатирующего (строение артикуляционного аппарата) эксперимента отражены в гистограмме (рис 1)

Рис 1. распределение испытуемых на группы по нарушению в строении артикуляционного аппарата (%).



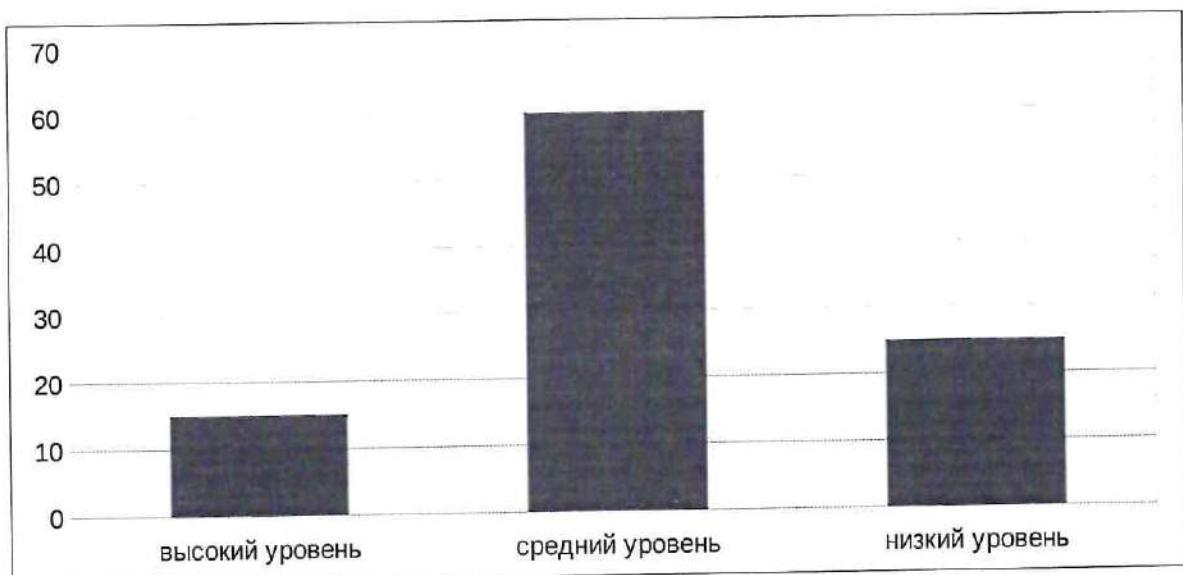
На основе анализа результатов 1 серии констатирующего эксперимента (строение артикуляционного аппарата) нами были выявлены нарушения в строении артикуляционного аппарата у 8 детей, что составляет 40%. Так, у 15% детей (3 ребенка) наблюдаются особенности строения языка, у 15% детей (3 человека) наблюдаются особенности строения губ, у 10% детей (2 ребенка) наблюдается укороченная уздечка языка (подъязычная связка).

Так, нами было установлено, что у 3 детей язык толстый, массивный, распластанный, малоподвижный, в связи с чем у них наблюдаются затруднения при выполнении артикуляционных упражнений. Им трудно удержать язык в нужном положении, быстро перейти от одного движения к другому. У 3 детей губы толстые, малоактивные, движение губ при выполнении упражнений неточные, смазанные. И у 2 детей язык короткий, узкий, поэтому движения

языка оказываются затрудненными, так как слишком короткая уздечка не позволяла поднять язык вверх.

Результаты 2 серии констатирующего эксперимента (обследование подвижности артикуляционного аппарата) отражены в гистограмме 2 (рис2)

Рис 2. распределение на группы по уровню сформированности подвижности артикуляционного аппарата (%).

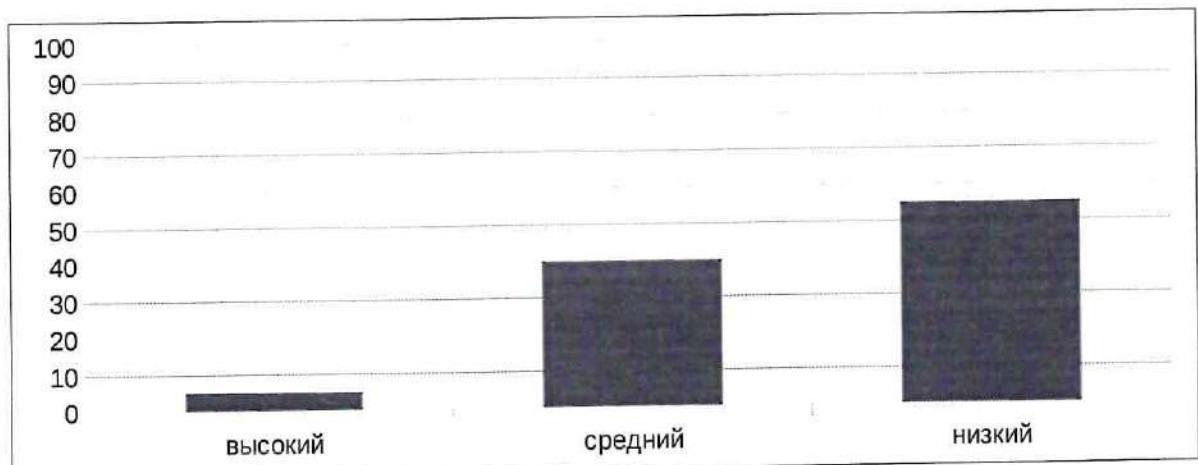


На основе анализа результатов 2 серии констатирующего эксперимента (обследование подвижности артикуляционного аппарата) нами было условно выделено 3 уровня успешности: 1 уровень (высокий -точное и правильное выполнение всех заданий) — наблюдался у 15% детей; 2 уровень (средний — замедленное и напряженное выполнение заданий или выполнение по показу) — был определен у 60% детей; 3 уровень (низкий — длительный поиск позы, неполный объем движения, отклонения в конфигурации) — у 25% (подробный протокол обследования строения и подвижности артикуляционного аппарата — приложение 2, обобщенные результаты обследования — приложение 5).

При повторении артикуляционных упражнений дети затруднялись в выполнении движений языка вверх, в стороны, наблюдалось замедленное и напряженное выполнение движений по показу, длительный поиск позы, неполный объем движения, отклонения в конфигурации.

Результаты 3 серии констатирующего эксперимента (обследование звукопроизношения) отражены в гистограмме 3 (рис3)

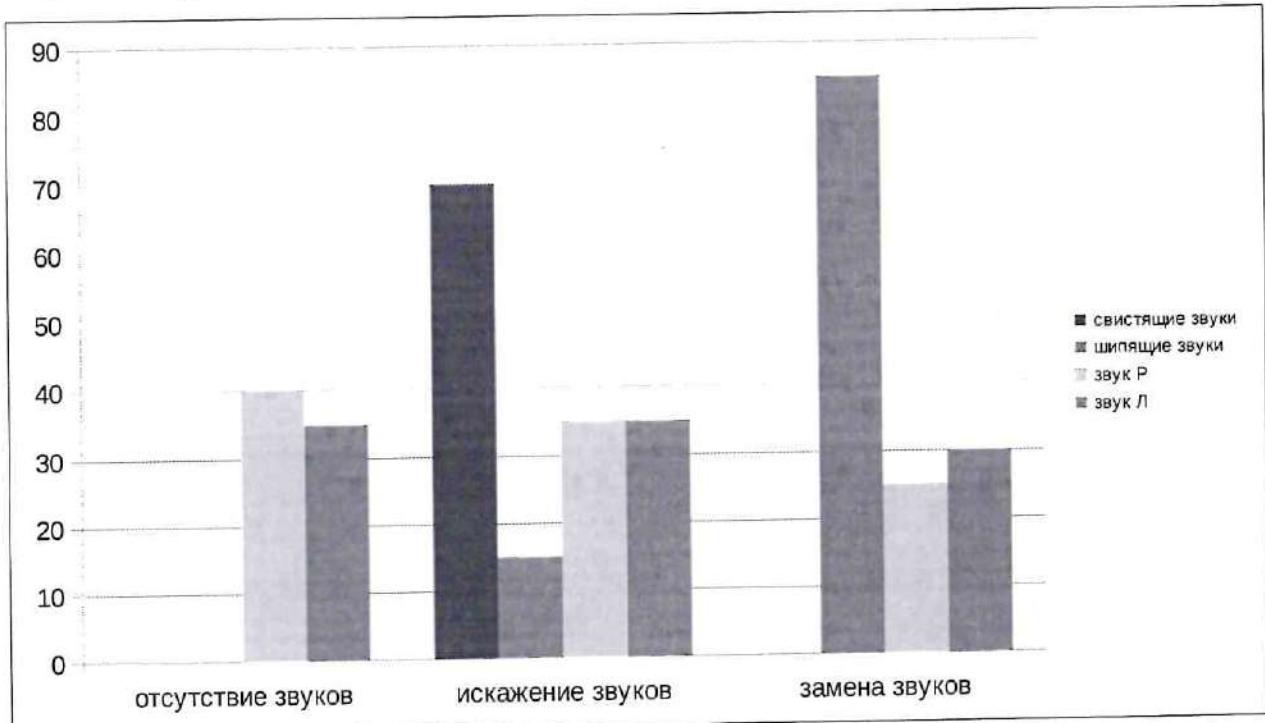
Рис 3. Распределение испытуемых на группы на основе обследования звукопроизношения (%)



На основе результатов анализа 3 серии заданий констатирующего эксперимента (обследование звукопроизношения) нами было условно выделено 3 уровня успешности и установлено, что только 5% детей (1 ребенок) показал относительно высокий уровень развития навыков звукопроизношения (у детей один звук или несколько звуков группы доступны правильному произношению, но в спонтанной речи подвергаются искажениям или заменам т. е. недостаточно автоматизированы), остальные дети показали средний уровень (искажается или заменяется во всех речевых ситуациях только один звук группы) — 40% (8 человек) и низкий уровень (искажаются или заменяются несколько звуков группы или все) — 55% (11 человек) уровень развития навыков звукопроизношения.

Результаты исследования звукопроизношения по группам звуков отражены в гистограмме 4 (рис 4).

Рис 4. Результаты исследования звукопроизношения по группам звуков (%).



У всех детей нарушения звукопроизношения носили полиморфный характер и затрагивали несколько групп звуков. Анализируя вид нарушения звукопроизношения по группам звуков, можно отметить, что: в группе свистящих у 70% детей (14 человек) наблюдалось искажение хвуков (межзубное произношение), 30% детей (6 человек) нуждались в закреплении звуков в самостоятельной речи.

В группе шипящих наблюдались те или иные варианты произношения звуков, так, в 85% случаев (17 человек) наблюдались замены звуков (в основном на свистящие звуки), у 15% детей (3 человека) наблюдались искажения звуков.

По звуку Р наблюдалось как пропуски звука у 40% детей (8 человек), так и те или иные варианты произношения звуков, так искажение произношения звука (горловой Р) наблюдалось в 35% случаев (7 человек), а также его замена на другие звуки в 25% случаев (5 человек).

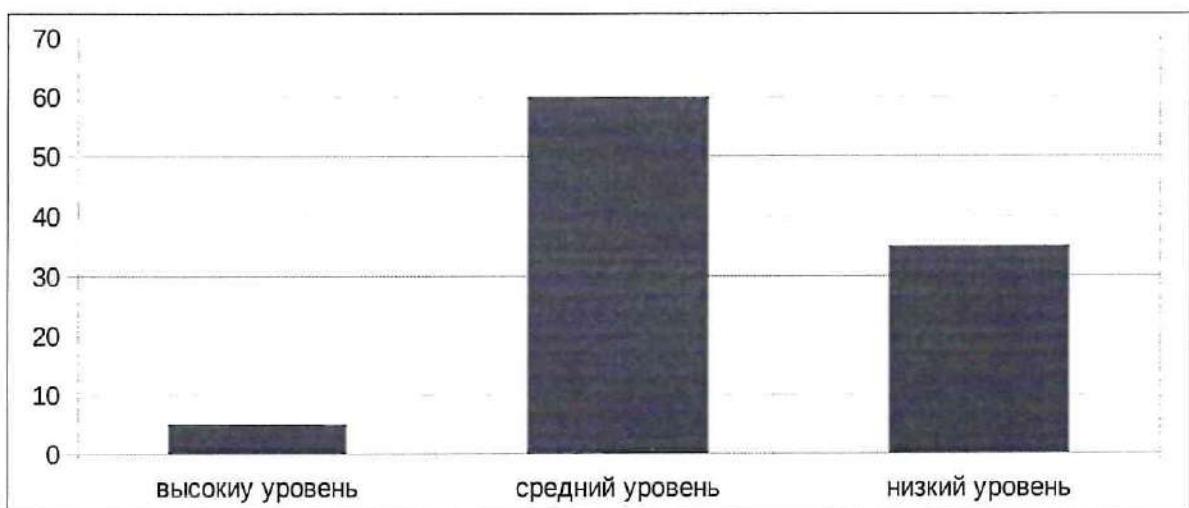
По звуку Л пропуски звука наблюдалось у 35% детей (7 человек), те или иные варианты произношения звуков наблюдались в виде: искажения произношения — у 35% детей (7 человек), замена звуков — у 30% детей (6

человек) (подробный протокол обследования звукопроизношения — приложение 3, обобщенные результаты обследования — приложение 3).

Затруднения произношения звуков наблюдалось во всех позициях слова, особенно в словах сложной слоговой конструкции со стечением согласных (звезда, обезьяна, яйцо, бабочка, брюки, дверь, лейка, телефон).

Результаты 4 серии (исследование навыков фонематического слуха) констатирующего эксперимента отражены в гистограмме 5 (рис 5).

Рис 5. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности фонематического слуха (%).



На основе результатов анализа 4 серии заданий констатирующего эксперимента (исследование навыков фонематического слуха) нами было условно выделено 3 уровня успешности и установлено, что у большинства детей в 60% (12 человек) наблюдается средний уровень (самокоррекция при выполнении задания) и у 35% (7 человек) низкий уровень (коррекция после стимулирующей помощи, неправильное выполнение) развития фонематического слуха. Высокий уровень (правильное выполнение заданий) показала только 1 девочка, что составляет 5%.

Детей больше всего затрудняют задания на повторение ряда слогов, также не все дети четко различают слова, чаще всего путая слова «рожки — ложки» и

«сабля — цапля» (протокол обследования навыков фонематического анализа — приложение 4, обобщенные результаты обследования — приложение 5).

Сопоставив результаты всех серий заданий, мы сделали следующие **выводы:** высокий уровень развития речи никто из детей не показал, большинство детей показали средний - 55% (11 детей) и низкий уровень — 45% (9 детей) развития навыков речи (итоговые результаты обследования по всем сериям диагностик констатирующего эксперимента — приложение 8, обобщенные результаты обследования — приложение 4).

Таким образом, сопоставление результатов выполнения всех серий заданий, позволило нам сделать вывод, что у большинства детей — в 60% случаев (12 детей) нарушения звукопроизношения носят физиологический характер, обусловленный возрастными особенностями. В 40% случаев нарушения носят патологический характер, обусловленный органическими причинами, связанными с нарушениями строения артикуляционного аппарата.

Отмеченные недостатки произношения определили цели и задачи коррекционной работы, легли в основу методических рекомендаций по организации коррекционно-развивающей работы по совершенствованию звукопроизношения детей четырехлетнего возраста, рекомендуемых нами.

Методические рекомендации по развитию звукопроизношения у детей четырехлетнего возраста

На основе анализа психолого-педагогической литературы и результатов констатирующего эксперимента, нами составлены дифференцированные методические рекомендации по следующим направлениям работы: 1) для воспитателей и родителей, по развитию звукопроизношения для детей с физиологическими нарушениями; 2) для логопеда, по преодолению патологических нарушений звукопроизношения. Условием необходимым для проведения корекционно-педагогической работы, является максимальное использование игровых методов обучения, подключение родителей к проведению данной работы.

В группе должна систематически проводиться коррекционная работа логопеда, которая предусматривает решение задачи закрепления сформированных речевых навыков. В соответствии с этой задачей выделяют следующие функции воспитателя:

- Учет лексической темы при проведении всех занятий в группе в течение недели.
- Пополнение, уточнение и активизация словарного запаса детей по текущей лексической теме в процессе всех режимных моментов.
- Систематический контроль за поставленными звуками и грамматической правильностью речи детей в процессе всех режимных моментов.
- Включение отработанных грамматических конструкций в ситуацию естественного общения детей.
- Формирование связной речи (заучивание стихотворений, потешек, текстов, знакомство с художественной литературой, работа над пересказом и составление всех видов рассказывания).
- Закрепление речевых навыков на индивидуальных занятиях по заданию логопеда.

- Развитие понимания речи, внимания, памяти, логического мышления, воображения в игровых упражнениях на правильно произносимом речевом материале [22].

Воспитатель на занятиях решает следующие коррекционные задачи:

- воспитание усидчивости, внимания, подражательности;
- обучение выполнению правил игр;
- воспитание плавности, длительности выдоха, мягкой голосоподачи, ощущение расслабления мышц конечностей, шеи, туловища, лица;
- обучение элементам логопедической ритмики;
- коррекция нарушений звукопроизношения, развитие лексико-грамматической стороны речи, фонематических процессов.

В своей работе воспитатель широко использует различные дидактические игры направленные на развитие артикуляционной моторики, фонематического слуха (описание проведения артикуляционных упражнений — приложение 6, игры на развитие фонематического слуха — приложение 7). Кроме того, воспитатель работает в тесной связи с родителями, проводит консультативную работу для них (консультация воспитателя для родителей на тему «Артикуляционная гимнастика и ее значение в развитии речи ребенка» приведена нами в приложении 6).

Кроме того, при необходимости, с детьми, имеющими органические нарушения звукопроизношения и фонематического восприятия, организуются дополнительные пропедевтические занятия логопеда. Функциями логопеда являются:

- Изучения уровня речевых, познавательных и индивидуально-личностных особенностей детей, определение основных направлений и содержание работы с каждым ребенком.
- Формирование правильного речевого дыхания, чувства ритма и выразительности речи, работа над просодической стороной речи.
- Коррекция звукопроизношения.

- совершенствование фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза.
- Устранение недостатков слоговой структуры слова.
- Формирование послогового чтения.
- Отработка новых лексико-грамматических категорий.
- Обучение связной речи.
- Развитие психических функций.

Основные требования логопедических занятий:

1. занятия отражают основные задачи коррекционно-педагогического воздействия на речь и личность ребенка;
2. занятия проводятся по схеме: последовательно, поэтапно, с учетом основных дидактических принципов, индивидуальных особенностей, с опорой на сознательность и активность детей, с использованием пособий, наглядных и технических средств обучения;
3. занятия согласовываются с требованиями программ воспитания и обучения дошкольного возраста;
4. на занятиях происходят тренировки правильной речи;
5. занятия поддерживают у ребенка хорошее настроение, бодрость, уверенность в своих силах;
6. на занятиях с такими детьми постоянно присутствуют образцы правильной речи самого логопеда, успешно занимающихся детей, записи с выступлениями мастеров художественного слова, демонстрационные выступления детей, ранее успешно окончивших курс логопедических занятий;
7. занятия проводятся на фоне правильного отношения окружающих к ребенку и правильного его воспитания [22].

основой системы логопедической работы является формирование правильного звукопроизношения, которую условно можно разбить на II этапа. I этап можно условно определить как подготовительный. Основными его задачами являются: а) поскольку правильное произношение звуков зависит от деятельности органов артикуляции, от подвижности и от деятельности гибкости, от координации

артикуляционных движений, их силы и точности, работу начинают с устранения недостаточности развития речевой моторики, проведения подготовительных артикуляционных упражнений для развития подвижности органов периферического речевого аппарата, подготовки речевого аппарата к овладению звуками речи. Она включает подготовку речедвигательного аппарата, его моторики, речевого слуха, речевого дыхания.

б) развитие слухового внимания, слуховой памяти и фонематического восприятия.

II этап — закрепление произносительных умений и навыков. В задачи этого этапа входит:

- а) закрепление имеющихся произносительных умений и навыков в различных видах самостоятельной речи детей;
- б) пропедевтическая работа по подготовке детей к коррекции имеющихся дефектов звукопроизношения [22].

Кроме того, совместно с развитием речи, осуществляется и коррекционная работа по совершенствованию движений и сенсомоторному развитию общей моторики и мелкой моторики кистей и пальцев рук, а также коррекция отдельных сторон психической деятельности. У детей в этом возрасте часто встречаются расстройства внимания, поэтому в коррекционной работе предусматриваются упражнения на развитие слухового и зрительного внимания:

- Кто с кем разговаривает по телефону?
- Кто к кому идет в гости? (проследить взглядом от начала до конца, когда дети переглядываются с другими)
- длительная сортировка и нанизывание бусинок и т. д.

Поскольку развитие речи тесно связано с развитием руки дошкольника, большое внимание уделяется формированию изобразительно-графических способностей. Коррекционная работа велась в двух направлениях:

- развитие графомоторных навыков;
- овладение графической символизацией [20].

Начинаются занятия со штриховки, обводки, срисовывания фигур, далее детям предлагаются упражнения на дорисовывание незаконченных рисунков; дорисовывание рисунков с законченным изображением, но с недостающими деталями, воспроизведение фигур, графических элементов по памяти.

Таким образом, данная комплексная коррекционная работа направлена не только на исправление произношения звуков, но и способствует общему речевому и интеллектуальному развитию детей. Далее мы подробно расскажем об организации отдельных направлений данной работы [20,23].

Для четкого произношения звука необходимы правильное положение и движение органов речи (артикуляция). Задача — развивать у детей подвижность языка (умение поднимать язык вверх, отодвигать в глубь рта и т. д.), губ (умение их открывать, вытягивать вперед и т. д.), регуляцию движений нижней челюсти. Решается она одновременно с формированием звукопроизношения. Специальные двигательные упражнения для мышц речевого аппарата необходимы так же, как общая гимнастика необходима для нормального развития организма. Поэтому работа по звукопроизношению и дикции не должна рассматриваться в детском саду как логопедическая. Ее проводили со всеми детьми, а не только с теми, которые имеют какие-нибудь отклонения в произношении звуков.

Первый этап — подготовительные артикуляционные движения — осуществляется на ежедневной утренней гимнастике, в виде коротких упражнениях на любых занятиях, а также и в рамках однотемного занятия по звуковой культуре речи. Все три этапа осуществляются или на одном и том же занятии, или на двух с перерывом в 1-5 дней.

Целью артикуляционной гимнастики является выработка правильных, полноценных движений артикуляционных органов, необходимых для правильного произношения звуков, и объединения простых движений в сложные — артикуляционные уклады различных фонем [5].

Всю систему артикуляционной гимнастики можно разделить на два вида упражнений: статические и динамические. Каждое упражнение имеет свое

название. Названия эти условные, но очень важно, чтобы дети их запоминали. Во-первых, название вызывает у ребенка интерес к упражнению, во-вторых, экономит время, так как воспитателю не нужно всякий раз объяснять способы выполнения, а достаточно бывает лишь сказать «Поиграем в барабан» или «Поиграем в лошадки» [23].

Кроме того, для отработки артикуляционных упражнений воспитателями широко используются фотографии, на которых показано правильное положение органов артикуляции при выполнении данных упражнений. Эти фотографии находятся в свободном доступе и дети нередко самостоятельно садятся перед зеркалом, которое также есть в группе, и выполняли их. Привлекаются к данной работе и родители, для которых проводятся консультации о необходимости выполнения артикуляционных упражнений, на которой родители сами могут овладеть ими. В дальнейшем родители нередко обращаются к воспитателю за консультацией, рассказывают о результатах данной работы [22].

Кроме того в группе уделяется большое внимание работе по **формированию правильного звукопроизношения**, которую в отсутствии логопеда проводит воспитатель. В системе работы с детьми младшего дошкольного возраста, предложенной В.В. Гербовой [13], А.И. Максаковым [32,33], М.Ф. Фомичевой [51], существует положение о том, что, хотя большинство детей четвертого года жизни уже правильно выговаривают главные и простые согласные звуки (м, п, б, ф, в и др.), на первых этапах необходимо уточнение и закрепление именно данных звуков. Это важно для развития артикуляционного аппарата и подготовки к произнесению более сложных звуков. Работа по звукопроизношению сочетается с работой по другим разделам звуковой культуры речи (развитие речевого слуха, артикуляции, речевого дыхания, голоса, дикции, темпа, интонационной выразительности речи).

Для средней группы В.В. Гербовой [13], М.Ф. Фомичевой [51], А.И. Максаковым [31,32] установлена последовательность работы, которая

опирается на возрастную последовательность овладения ребенком звуками (в онтогенезе): гласные и, ы, у, э, о, а; затем губно-губные м, п, б; далее губно-зубные в, ф; переднеязычные н, д, т, з, с; заднеязычные к, г, х; йотированные је, ју, ја, јо. В средней группе основное внимание уделяется отработке переднеязычных нёбно-зубных щ, ж, щ, ч, р и зубного л. Этим заканчивается большой этап овладения детьми произношения всех звуков родного языка.

В этой работе воспитателем широко используются различные игры на звукоподражание («Кто как кричит?», «Что звучит?», «Чей домик?»). Знакомя детей со звуком, его связывают с конкретным образом (з-з-з-песня комара, ж-ж-ж- жужжение жука). В дальнейшем воспитатель предлагает детям пожужжать, «как пчела», погудеть «как паровоз», пощелкать языком «как кучер?». При звукоподражании детей шуму ветра, рокоту самолета, карканью вороны, жужжанию жука и др. отмечается их высокая активность, в то время как повторение лишенных смысла слогов (ша-шо-шу) быстро утомляет детей и не дает положительных результатов [19].

Для развития речевого дыхания проводятся с детьми игры на поддувание: сдувание снежинок (кусочков ваты), поддувание плавающих рыбок, лодочек. Дыхательные упражнения помогают ребенку научиться правильно дышать, делать короткий, быстрый вдох и длительный, сильный, плавный выдох. Особенное внимание обращается на то, чтобы дети не напрягались и не уставали. Упражнения проводятся сидя, не более 1,5 мин. (начиная 0,5 м.)

В этой работе широко также используются различные «Сказки о веселом языке», где в игровой форме дети последовательно выполняют различные звукопроизношения. Например, когда воспитатель рассказывает детям сказку «О веселом ветре», она просит детей внимательно смотреть на нее и повторять, когда потребуется. В сказке говорится о старом ветре, у которого было три сына и каждый сын дул по своему. Старший, например, дул так: вытянет губы вперед, как будто хочет потушить свечку, и подует -Ш- Ш- Ш и т. д. В образной, доступной детям форме сказка дает детям представление об

артикуляционном укладе различных звуков и служит развитию громкости и интонационной выразительности речи [24].

Также при обучении звукопроизношения полезно опираться на различные анализаторы (слуховой, зрительный, тактильный, кинетический). Так, произношение звуков осуществляется перед зеркалом, чтобы ребенок видел положение губ и языка, контроль за произношением звонких согласных осуществляется кинестатически, когда ребенок кладет руку на горло и ощущает работу голосовых связок и т. д. Использование показа и доступного детям объяснения артикуляции звука, повышает активность детей, дети стараются придать нужное положение органам артикуляции, а интерес к артикуляции стимулирует процесс овладения навыком произношения звука [24]. Таким образом, в процессе занятий ребенок приобретает умение контролировать свое произношение и исправлять его на основе сравнения собственной речи с речью окружающих.

В процессе специальных игр и упражнений проводится работа по развитию фонематического слуха, у детей развивается способность узнавать и различать неречевые звуки. Эти занятия способствуют также развитию слухового внимания и слуховой памяти (без чего невозможно успешно научить детей дифференцировать фонемы).

На первых занятиях воспитатель предлагает детям послушать звуки за окном: Что шумит? (Деревья.) Что гудит? (Автомашину.) Кто кричит? (Мальчик.) Кто разговаривает? (Люди.) Кто смеется? (Девочка.) И т. д. Затем детям дается задание внимательно прослушать и определить, какие звуки доносятся из коридора, из помещения соседней группы, из кухни, зала и т. д. В дальнейшем дошкольники учатся различать высоту, силу и тембр голоса, ориентируясь на одни и те же звуки, звукосочетания и слова.

Далее дети учатся различать слова, близкие по звуковому составу. Так, воспитатель 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 — факон — вагон — факон — вагом» и т. д. Услышав неверно сказанное слово, дети хлопают в ладоши. Начинаются эти задания со слов, простых по звуковому составу, затем постепенно воспитатель переходит к сложным, добиваясь правильного данного задания всеми детьми [5,6].

На следующем этапе работы дети учатся различать слоги. Начинается эта работа с того, что воспитатель произносит несколько слогов, например *на-на-на-па*. Дети определяют, что здесь лишнее (*на*). Затем слоговые ряды усложняются, например *на-но-на; ка-ка-га-ка; па-ба-па-па* и т. п. Последнее делается с учетом произносительных возможностей детей, а также последовательности всей звуковой работы в целом. Заинтересовывает детей и игра в «Испорченный телефон», когда воспитатель шепотом (ан ухо водящему) называет небольшую цепочку слогов, а ребенок должен дальше передать ее следующему ребенку.

Все эти игры повышают интерес детей к занятию, служат дополнительным средством для мобилизации их внимания, широко используются как на занятиях, так и в свободной деятельности детей. Освоив простые игры, дети нередко играют в них самостоятельно, испытывая большое удовольствие от их выполнения [6].

Заключение

На основе анализа психолого-педагогической литературы можно сказать, что четвертый год жизни отмечается новыми достижениями в развитии речи ребенка. Теоретической и методологической основой дипломной работы являются выдвинувшее Л.С. Выготским положение о ведущей роли обучения и воспитания в психическом развитии ребенка, исследования о возрастных этапах становления детской речи, проведенные А.Н. Гвоздевым и сотрудниками Института коррекционной педагогики РАО.

Исследования показывают, что дети четырех лет уже более свободно и часто вступают в контакт с детьми и взрослыми по своей инициативе, высказывают простейшие суждения о явлениях, предметах окружающего мира. В этот период могут быть резкие индивидуальные различия в развитии речи детей. Одни дети к четырем годам хорошо владеют речью, правильно произносят все звуки, некоторые знают буквы и делают первые шаги в чтении. Речь других этого же возраста далека от совершенства, они неправильно произносят звуки, искажают слоговую структуру слов, делают ошибки в согласовании слов в предложении и т. д. Поэтому так важно на данном периоде развития ребенка определить особенности его речи, чтобы выявить проблемы, начать при необходимости коррекционную работу как можно раньше.

Но, к сожалению, практика организации работы с детьми показывает, что существенной проблемой в организации данного процесса является недостаточное диагностирование детей четырех лет для выявления особенностей нарушения речи у детей данного возраста, недостаточное использование в практике работы сензитивного периода развития детей этого возраста, что сказывается в дальнейшем на усугублении проблем и длительности коррекционно-логопедических мероприятий. Обследование речи начинается в основном с 5-6 лет, речевые группы для детей младшего дошкольного возраста организуются не в полном объеме, в основном работа с такими детьми проводится воспитателем, у которого и без того достаточно

большое разнообразие работы. Все это определяет трудности и проблемы данного вопроса.

В процессе проведения констатирующего эксперимента нами было установлено, что проведенное нами исследование позволяло нам не только полностью оценить состояние систем речи детей (развития фонематического слуха, особенностей звукопроизношения, строения артикуляционного аппарата, его подвижности), но сделать итоги данного обследования конкретными, в баллах, удобными для сравнения и сопоставления. Обследование позволяло определить специфику состояния речи каждого ребенка и её особенности.

Сопоставив особенности строения артикуляционного аппарата и нарушения звукопроизношения детей, мы можем отметить, что у некоторых детей нарушения носят патологический характер, обусловлены органическими причинами, связанными с нарушениями строения артикуляционного аппарата. Кроме того, у части этих детей наблюдаются проблемы фонематического восприятия. Считаем необходимым рекомендовать провести дополнительное обследование данной группы детей неврологом, ортодонтом, им рекомендовано комплексное обследование логопеда и проведение дополнительной коррекционно-развивающей работы.

Отмеченные недостатки произношения определили цели и задачи коррекционной работы, легли в основу разработки методических рекомендаций по организации коррекционно-развивающей работы по совершенствованию звукопроизношения детей четырехлетнего возраста, предложенных нами.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза, нарушения произношения детей 4 лет могут носить как физиологический характер, обусловленный возрастом детей, так и патологический характер, причиной которого являются органические нарушения строения артикуляционного аппарата. Считаем необходимым продолжить начатую работу через организацию специальных пропедевтических занятий логопеда, в тесном контакте с работой воспитателя, с активным и широким привлечением к данному процессу родителей, которые

должны быть информированы о результатах нашего исследования и для которых должна быть организована система консультаций по вопросам коррекции данных проблем.

Список литературы:

1. Акулова О.В., Бабаева Т.И., Березина Т.А. Детство. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. - М.: Детство — Пресс, 2011.
2. Белова-Давид Р.А. К врпсру о медико-педагогическом комплексе // Нарушения речи у дошкольников / Под ред. Р.А. Беловой-Давид т Б.М. Гриншпуна. - М.: Просвещение, 1969.
3. Бельтиков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоение устной речи. - М., 1977.
4. Богуславская З.М., Смирнова Е.О. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста. - М.: Просвещение, 1991.
5. Болотина Л.Р., Микляева Н.В., Родионова Ю.Н. Воспитание звуковой культуры речи у детей в дошкольном образовательном учреждении. Методическое пособие. - М.: Айрис пресс, 2006.
6. Бондаренко А.К. Дидактическая игра в детском саду. - М.: Просвещение, 1991.
7. Баранов А.А. и др. Федеральная целевая программа «Здоровый ребенок». - Российский педиатрический журнал, 2000, 1, с. 5-9.
8. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: периодика раннего развития. - М.: Просвещение, 1987.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь / собрание сочинений — М., 1982.- Т.2.
10. Выготский Л.С. Педагогическая психология. - М., 1997.
11. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте.\ Сост. И.Ю. Кондратенко. - М.: Айрис-пресс, 2005.
12. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М., 1961.
13. Гербова В.В. Занятия по развитию речи в средней группе детского сада. - М.: Просвещение, 1999.
14. Горский Д.П. Логика. - М., Учпедгиз, 1963.

15. Гризик Т., Тимошук Л. Артикуляционная гимнастика. // Ребенок в детском саду 2001, №3.
16. Гризик Т., Тимошук Л. Развитие речи детей 4-7. // Ребенок в детском саду 2002, №2.
17. Елагина М.Г. Влияние некоторых особенностей общения на возникновение активной речи в раннем детстве // Вопросы психологии. - 1987. - №2.
18. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. - М., 1990.
19. Жукова Н.С., Мастьюкова Е.М. Если ваш ребенок отстает в развитии. - М., 1993.
20. Жинкин Н.И. Механизмы речи. - М.: Учпедгиз, 1968.
21. Занятия по развитию речи в детском саду. Под/ред. Ушаковой О.С. - М.: Просвещение, 1993.
22. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. - М., 1998.
23. Карпова С.И., Мамаева В.В., Никитина А.В. Взаимодействие в работе специалистов речевой группы. // Логопед в детском саду, 2007, №9 (24). С. 3-7.
24. Катаева А.А. Стребелева Е.А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. М.: Владос, 2004.
25. Каше Г.А., Фомичева Т.Б. Дидактический материал по исправлению недостатков речи у детей дошкольного возраста. - М., 1970.
26. Кондратов А.М. Звуки и знаки. - М.: Знание, 1966.
27. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста — Спб., 2004.
28. Лебединский В.В. Нарушение психического развития у детей. - М., 1985.
29. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - М., 1969.
30. Логопедия. / Под ред. Волковой Л.С. М.: Просвещение, 1989.
31. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). - М., 1978.
32. Максаков А.И. Правильно ли говорит ваш ребенок. - М.: Просвещение, 1982.
33. Максаков А.И. Тумакова Г.Т. Учите, играя. - М.: Просвещение, 1983.

34. Мастиюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. - М.: Владос, 2002.
35. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению. / Под ред. Власовец Г.А. М.: Детство — Пресс, 2002.
36. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М., 1968.
37. Павлов И.П. Лекции о работе больших полушарий головного мозга. / Ред. К.М. Быкова. - М., изд-во академии Наук СССР, 1949.
38. Панченко И.И. Особенности фонетико-фонематического анализа расстройств звукопроизношения и некоторые принципы лечебно-коррекционных мероприятий при дислалических и дизартрических нарушениях речи. // Расстройства речи и голоса в детском возрасте. Сб. Трудов. - М.: просвещение, 1973.
39. Парамонова Л.Г. Логопедия. - Спб.: Речь, 2004.
40. Петерс В.А. Психология и педагогика. - М.: Проспект, 2005.
41. Правдина О.В. Логопедия. - М., 1973.
42. программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. - М.: Мозаика-Синтез, 2005.
43. психолог-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. Альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина, Ю.А. Разенкова и др.; под ред. Е.А. Стребелевой. - М.: Просвещение, 2004.
44. Рождественская В.И., Радина Е.И. Основные принципы воспитания правильного произношения у дошкольников. / Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. - М.: Академия, 1999.
45. Смирнов В.М. Физиология человека. - М., 2002.
46. Тумакова Г.А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом /ред. Сохина Ф.А. - М.: Просвещение, 1991.
47. Филичева Т.Б., Соболева А.В. развитие речи дошкольника. - Екатеринбург. 1996.
48. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А. Логопедическая работа в специальном детском саду. - М., 1987.

49. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. основы логопедии. - М., 1989.
50. Флерова Ж.М. Логопедия. Неправильности речи, встречающиеся у детей. - Р-на-Д.: Феникс, 2000.
51. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. - М., Просвещение, 1989.
52. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. - М.: «АЙРИС-пресс», 2007.
53. Хватцев М.Е. Логопедия. - М., 1959.
54. Шаховская С.Н., Худенко Е.Д. Планы занятий логопедов в детском саду для детей с нарушением речи. - М., 1992.
55. Шашкина Г.Р., Зернова Л.П., Зимина И.А. Логопедическая работа с дошкольниками. - М., 2003.
56. Швачкин Н.Х. Возрастная психолингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие / Составление К.Ф. Седова — М.: Лабиринт, 2004.
57. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 т., Т. 1. / Под ред. Волковой Л.С. и Селиверстова В.И. - М.: ВЛАДОС, 1997.
58. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.
59. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. - М., 1989.

Приложение 1.

Список детей, участвовавших в исследовании.

№	Фамилия, имя ребенка	Дата рождения	Краткая педагогическая характеристика
1	Лена И.	25.06.2007	Несколько медлительная, инертная, на занятиях мало активна, состоит на учете у невролога
2	Ира Н.	12.04.2007	Старательная, спокойная, на занятиях активна
3	Наташа П.	19.05.2007	Эмоциональная, на занятиях очень активна
4	Света Т.	27.09.2007	Пассивная, замкнутая, с трудом вступает в контакт, на занятиях мало активна, состоит на учете у невролога
5	Катя Б.	04.01.2007	Эмоциональная, подвижная, на занятиях очень активна
6	Вероника Б.	25.10.2007	Несколько медлительная, инертна, на занятиях мало активна
7	Вера В.	12.06.2007	Старательная, спокойная, на занятиях активна
8	Алиса О.	19.01.2007	Эмоциональная, на занятиях очень активна
9	Лиза М.	27.09.2007	Пассивная, замкнутая, с трудом вступает в контакт, на занятиях мало активна
10	Яна К.	04.08.2007	Эмоциональная, подвижная, на занятиях очень активна
11	Артем В.	28.01.2007	Гиперактивный, неусидчивый,

			на занятиях часто отвлекается, состоит на учете у невролога
12	Максим А.	08.04.2007	Очень медлительный, пассивный. На занятиях малоактивен, состоит на учете у невролога
13	Костя Н.	12.03.2007	Спокойный, старательный, на занятиях активен
14	Родион Л.	10.02.2007	Эмоциональный, старательный, на занятиях активен
15	Никита П.	10.08.2007	Гиперактивный, неусидчивый. На занятиях часто отвлекается
16	Егор С.	28.01.2007	Гиперактивный, неусидчивый. На занятиях часто отвлекается, состоит на учете у невролога
17	Сережа Г.	08.01.2007	Очень медлительный, пассивный. На занятиях малоактивен
18	Ваня С.	30.07.2007	Спокойный, старательный, на занятиях активен
19	Кирилл О.	10.12.2007	Эмоциональный, старательный, на занятиях активен
20	Максим Ш.	10.07.2007	Гиперактивный, неусидчивый. На занятиях часто отвлекается, состоит на учете у невролога

Приложение 2.

Протокол обследования строения и подвижности артикуляционного аппарата (констатирующий эксперимент).

№	Фамилия, имя ребенка	Особенности строения артикуляционного аппарата	Обследование подвижности артикуляционного аппарата					Общее количество баллов, уровень	
			«ульбка»	«трубочка»	«баранка»	«блинчик»	«достань нос»		
1	Лена И.	Язык толстый, распластанный, позы — малоподвижны	Поиск Напряженный показ 2 б	Поиск позы — 1 б	Синкинезия и 0 б	Неполный объем движения - 1 б	Неполный объем движения - 1 б	Поиск позы — 1 б	7 б, низкий
2	Ира Н.	Правильно с выполнением движений отклонений	Правильное выполнение движений-3	Правильное выполнение движений-3	Правильное выполнение движений-3	Неполный объем движения - 1 б	Неполный объем движения - 1 б	Время фиксации позы ограничено	15 б, высокий

		движения- 3 б	движения- 3 б			2 б	1 б	
3	Нагаша П.	Без значительных отклонений	Быстрая истощаемо стъ- 2 б	Поиск позы — 1 б	Поиск позы — 1 б	Быстрая истощаемо стъ- 1 б	Напряженн ый показ 2 б	Быстрая истощаемо стъ- 1 б
4	Света Т.	Губы толстые, малоактивные, открытый передний прикус	Поиск позы — 1 б	Напряженн ый показ 2 б	Поиск позы — 1 б	Синкинези и 0 б	Неполный объем движения - 1 б	Поиск позы — 1 б
5	Катя Б.	Без значительных отклонений	Напряженн ый показ 2 б	Правильное выполнение движения- 3 б	Напряжен ный показ 2 б	Неполный объем движения - 1 б	Время фиксации позы ограничено 2 б	12 б, средний показ 1 б

6	Вероника Б.	Язык толстый, распластанный, малоподвижны й	Поиск позы — 1 б	Напряжен- ный показ 2 б	Поиск позы — 1 б	Синкинези и 0 б	Неполный объем движения - 1 б	Поиск позы — 1 б	Поиск позы — 1 б	7 б, средний
7	Вера В.	Без значительных отклонений	Быстрая истощаемо — стъ- 2 б	Поиск позы — 1 б	Поиск позы — 1 б	Быстрая истощаемо — стъ- 1 б	Напряжен- ный показ 2 б	Напряжен- ный показ 2 б	Быстрая истощаемо — стъ- 1 б	10 б, средний
8	Алиса О.	Без значительных отклонений	Быстрая истощаемо — стъ- 2 б	Поиск позы — 1 б	Поиск позы — 1 б	Быстрая истощаемо — стъ- 1 б	Напряжен- ный показ 2 б	Напряжен- ный показ 2 б	Быстрая истощаемо — стъ- 1 б	10 б, средний
9	Лиза М.	Губы толстые, малоактивные, открытый передний прикус	Поиск позы — 1 б	Напряжен- ный показ 2 б	Поиск позы — 1 б	Синкинези и 0 б	Неполный объем движения - 1 б	Синкинези и 0 б	Отказ от выполнени я - 0 б	5 б, низкий

10	Яна К.	Без значительных отклонений	Правильно е	Правильное выполнение движений- движений- движений- движений-	Напряжен ный показ	Неполный объем движения -	Неполный объем движения -	Время фиксации позы ограничено	Время фиксации позы ограничено	13 б, средний
11	Артем К.	Укороченная уздечка языка	Поиск позы —	Напряжен ный показ	Поиск позы —	Синкинези и	Синкинези и	Отказ от выполнени я -	5 б, низкий	
12	Максим А.	Без значительных отклонений	Поиск позы —	Напряжен ный показ	Поиск позы —	Неполный объем движения -	Синкинези и	Поиск позы —	Поиск позы —	7 б, средний
13	Костя Н.	Без значительных отклонений	Правильно е	Правильное выполнени	Напряжен ный показ	Неполный объем движения -	Неполный объем движения -	Время фиксации позы ограничено	Время фиксации позы ограничено	13 б, средний

		3 б	движения- 3 б				2 б	1 б
14	Родион Л.	Без значительных отклонений	Правильно е выполнени е	Правильное выполнение движений- 3 б	Правильн ое выполнен ие	Напряженн ый показ 2 б	Неполный объем движения - 1 б	Время фиксации позы ограничено 1 б
15	Никита П.	Укороченная уздечка языка	Время фиксации позы	Отклонения в конфигурац ии ограничено 1 б	Время фиксации позы	Синкинези 0 б	Синкинези 0 б	Время фиксации и позы ограничено 1 б
16	Erop C.	Губы толстые, малоактивные, открытый передний прикус	Время фиксации позы	Отклонения в конфигурац ии ограничено 1 б	Время фиксации позы	Синкинези 0 б	Синкинези 0 б	Время фиксации и позы ограничено 1 б

17	Сережа Г.	Без значительных отклонений	Правильно е	Правильное выполнение движений	Правильное выполнение движений	Неполный объем движения - ие	Неполный объем движения - ие	Время фиксации позы ограничено 1 б	Время фиксации позы ограничено 1 б	13 б, средний
18	Ваня С.	Без значительных отклонений	Правильно е	Правильное выполнение движений	Правильное выполнение движений	Неполный объем движения - ие	Неполный объем движения - ие	Время фиксации позы ограничено 1 б	Время фиксации позы ограничено 1 б	13 б, средний
19	Кирилл О.	Без значительных отклонений	Правильно е	Правильное выполнение движений	Правильное выполнение движений	Напряженный показатель	Неполный объем движения - ие	Время фиксации позы ограничено 1 б	Время фиксации позы ограничено 1 б	14 б, высокий

20	Максим Ш.	Язык толстый, распластанный, малоподвижны й	Поиск позы — 1 б	Напряжен- ный показ 2 б	Поиск позы — 1 б	Синкинези и 0 б	Неполный объем движения - 1 б	Поиск позы — 1 б	Поиск позы — 1 б	7 б, средний
----	--------------	--	------------------------	-------------------------------	------------------------	-----------------------	--	------------------------	------------------------	-----------------

Критерии оценки:

Оценка в балах:

- 3 балла — точное и правильное выполнение.
- 2 балла — замедленное и напряженное выполнение или выполнение по показу.

1 балл — длительный поиск позы, неполный объем движения, отклонения в конфигурации.

0 баллов — невыполнение или наличие ошибок (синкинезий, гиперкинезов, тремора)

Уровень развития артикуляционной моторики:

От 21 до 14 баллов — высокий уровень.

От 13 до 7 баллов — средний уровень.

Менее 6 баллов — низкий уровень.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Протокол обследования звукоизношения (констатирующий эксперимент).

№	Фамилия, имя ребенка	Произнесение свистящих звуков					Произнесение шипящих звуков					Итого баллов, уровень
		С-Сь	З-Зь	Ц	Ш	Ж	Щ	Ч	Р-Рь	Л-Ль		
		картинны й материал	картинный материал	картинный материал	картинный материал	картинный материал	картинный материал	картинный материал	картинный материал	картинный материал		
1	Лена И.	Межзубное, недостаточно автоматизированы — 4 б	[салка, масина, дус] – Заменяет на С, [зук, нозы, ез] – Заменяет на З	[ыба, коова, топой, епа, бюки, двей] – отсутствие средний	[ыба, коова, топой, епа, бюки, двей] – отсутствие средний	8 б –						

		[сетка, ясик, плась] – Заменяет на Съ [цайник, бабоцка, мяц] – Заменяет на Ц – 0 б	звука – 0 б [вук, пива, дятев, вейка, телефон, павто] – двугубный, недостаточно автоматизирован – 4 б	уровень
2	Ира Н.	Межзубное, недостаточно автоматизированы – 4 б	[салка, масина, дус] – Заменяет на С, [зук, нозы, ез] – Заменяет на З [сетка, ясик, плась] – Заменяет на Съ [тыйник, баботька, мять] – Заменяет на Тъ – 0 б	[ыба, коова, топой, епа, бюки, двей] – отсутствие звук – 0 б [вук, пива, дятев, вейка, телефон, павто] – двугубный, недостаточно автоматизирован – 4 б
3	Нагапа П.	Межзубное, недостаточно автоматизированы – 4 б	[салка, масина, дус] – Заменяет на С, [зук, нозы, ез] – Заменяет на З [сетка, ясик, плась] – Заменяет на Съ [тыйник, баботька, мять] – Заменяет на Тъ – 0 б	[ыба, коова, топой, епа, бюки, двей] – отсутствие звук – 0 б [йук, пийа, дятей, ейка, тейфон, пайто] – Заменяет на Й – 0 б

4	Света Т.	Межзубное, недостаточно автоматизированы — 4 б	[ыба, коова, топой, епа, бюки, двей] – отсутствие звука — 0 б [зук, нозы, ез] – Заменяет на 3 [сетка, ясик, плась] – Заменяет на СЬ [чайник, бабоцка, мяц] – Заменяет на Ц – 0 б [салка, масина, дус] – Заменяет на С, [звук, нозы, ез] – Заменяет на 3 [сетка, ясик, плась] – Заменяет на СЬ [чайник, бабоцка, мяц] – Заменяет на Ц – 0 б [ыба, коова, топой, епа, бюки, двей] – отсутствие звука – 0 б [вук, пива, дятеv, вейка, телефон, павто] – двугубный, недостаточно автоматизирован — 4 б
5	Катя Б.	Нормативное произношение всех звуков группы — 6 б	Межзубное, недостаточно автоматизированы — 4 б Горловой — 0 б [вук, пива, дятеv, вейка, телефон, павто] – двугубный, недостаточно автоматизирован — 4 б
6	Вероника Б.	Автоматизация в словах — 4 б Б.	[ыба, колова, топол, лепа, блоки, двель] – Заменяет на Л, ЛЬ – 0 б [салка, масина, дус] – Заменяет на С, [звук, нозы, ез] – Заменяет на 3 [сетка, ясик, плась] – Заменяет на СЬ

		[тыйник, бабатька, мять] – Заменяет на Ть – 0 б [вук, пива, дятев, вейка, телефон, павто] – двугубный, недостаточно автоматизирован – 4 б	[вук, пива, дятев, вейка, телефон, павто] – двугубный, недостаточно автоматизирован – 4 б
7	Вера В.	Автоматизация в словах – 4 б [салка, масина, дус] – Заменяет на С, [зук, нозы, ез] – Заменяет на З [сетка, ясик, плась] – Заменяет на Сь [тыйник, бабатька, мять] – Заменяет на Ть – 0 б [лыба, колова, топол, лепа, блюки, двель] – Заменяет на Л, Ль – 0 б [вук, пива, дятев, вейка, телефон, павто] – двугубный, недостаточно автоматизирован – 4 б	[лыба, колова, топол, лепа, блюки, двель] – Заменяет на Л, Ль – 0 б [вук, пива, дятев, вейка, телефон, павто] – двугубный, недостаточно автоматизирован – 4 б
8	Алиса О.	Межзубное, недостаточно автоматизированы – 4 б [салка, масина, дус] – Заменяет на С, [зук, нозы, ез] – Заменяет на З [сетка, ясик, плась] – Заменяет на Сь [цайник, бабоцка, мяц] – Заменяет на Ц – 0 б	[ыба, коова, топой, епа, блюки, двей] – отсутствие звука – 0 б [ук, пия, дяте, ейка, телефон, пато] –

			отсутствие звука — 0 б
9	Лиза М.	Межзубное, недостаточно автоматизированы — 4 б	[салка, масина, дус] – Заменяет на С, [зук, нозы, ез] – Заменяет на З [сетка, ясик, пласть] – Заменяет на Св [тайник, бабоцка, мяц] – Заменяет на Ц – 0 б
10	Яна К.	Межзубное, недостаточно автоматизированы — 4 б	[салка, масина, дус] – Заменяет на С, [зук, нозы, ез] – Заменяет на З [сетка, ясик, пласть] – Заменяет на Св [тайник, бабатька, мять] – Заменяет на Ть – 0 б
11	Артем В.	Автоматизация в словах — 4 б	[салка, масина, дус] – Заменяет на С, [зук, нозы, ез] – Заменяет на З [сетка, ясик, пласть] – Заменяет на Св [тайник, бабатька, мять] – Заменяет на Ть – 0 б
12	Максим	Боковое, недостаточно	[ыба, коова, топой, епа, 8 б –]

A.	автоматизированы - 4 б	[бюки, двей] – отсутствие звука — 0 б [ук, пия, дяте, ейка, телефон, пато] – отсутствие звука — 0 б	средний уровень
13 Костя Н.	Межзубное, недостаточно автоматизированы – 4 б	[салка, масина, дус] – Заменяет на С, [зук, нозы, ез] – Заменяет на З [сетка, ясик, пласть] – Заменяет на Сь [тыйник, бабатька, мять] – Заменяет на Ть – 0 б [ыбка, пийа, дятеи, ейка, телефон, пайто] – Заменяет на Й – 0 б	[лыба, колова, топол, лепа, блюки, двель] – Заменяет на Л, Ль – 0 б [йук, пийа, дятеи, ейка, телефон, пайто] – Заменяет на Й – 0 б
14 Родион Л.	Межзубное, недостаточно автоматизированы – 4 б	[салка, масина, дус] – Заменяет на С, [зук, нозы, ез] – Заменяет на З [сетка, ясик, пласть] – Заменяет на Сь [тыйник, бабатька, мять] – Заменяет на Ть – 0 б [ыба, коова, топой, епа, бюки, двей] – отсутствие звука — 0 б [ук, пия, дяте, ейка, телефон, пато] –	[ыба, коова, топой, епа, бюки, двей] – отсутствие звука — 0 б нижний уровень

			отсутствие звука — 0 б
15	Никита П.	Межзубное, недостаточно автоматизированы — 4 б	[салка, масина, дус] – Заменяет на С, [зук, нозы, ез] – Заменяет на З [сетка, ясик, плась] – Заменяет на СЬ [тыйник, бабатька, мять] – Заменяет на ТЬ – 0 б
16	Erop C.	Боковое, недостаточно автоматизированы - 4 б	[ыба, коова, топой, епа, бюки, двей] – отсутствие звука — 0 б [ук, пиа, дяте, ейка, телефон, пато] – отсутствие звука — 0 б
17	Сережка Г.	Межзубное, недостаточно автоматизированы — 4 б	[салка, масина, дус] – Заменяет на С, [зук, нозы, ез] – Заменяет на З [сетка, ясик, плась] – Заменяет на СЬ [тыйник, бабатька, мять] – Заменяет на ТЬ – 0 б

			телефон, пато] – отсутствие звука — 0 б	
18	Ваня С.	Межзубное, недостаточно автоматизированы — 4 б	[салка, масина, дус] – Заменяет на С, [зук, нозы, ез] – Заменяет на З [сетка, ясик, плась] – Заменяет на С্ব [чайник, бабоцка, мяц] – Заменяет на Ц – 0 б [салка, масина, дус] – Заменяет на С, [зук, нозы, ез] – Заменяет на З [сетка, ясик, плась] – Заменяет на С্ব [чайник, бабоцка, мяц] – Заменяет на Ц – 0 б [ук, пиа, дяте, ейка, телефон, пато] – отсутствие звука — 0 б	4 б – низикий уровень
19	Кирилл О.	Автоматизация в словах — 4 б автоматизированы - 4 б	Боковое, недостаточно автоматизированы - 4 б	Горловой – 0 б Горловой – 0 б
20	Максим Ш.	Межзубное, недостаточно автоматизированы — 4 б	[салка, масина, дус] – Заменяет на С, [зук, нозы, ез] – Заменяет на З [сетка, ясик, плась] – Заменяет на С্ব [чайник, бабоцка, мяц] – Заменяет на Ц – 0 б [ук, пиа, дяте, ейка, телефон, пато] – отсутствие звука — 0 б	4 б – низикий уровень

Критерии оценки:

- 6 баллов — нормативное произношение всех звуков группы;
- 4 балла — один звук или несколько звуков группы доступны правильному произношению, но в спонтанной речи подвергаются искажениям или заменам (т. е. недостаточно автоматизированы);
- 2 балла — искажается или заменяется во всех речевых ситуациях только один звук группы;
- 0 баллов — искажаются или заменяются несколько звуков группы или все.

Уровень развития звукопроизношения:

- От 18 баллов до 12 — высокий уровень.
- От 11 баллов до 6 — средний уровень.
- Менее 5 баллов — низкий уровень.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Протокол обследования навыков фонематического слуха (констатирующий эксперимент).

			Количество баллов,
		Покажи, где коса, а где коза, уточка и удочка, ложки и рожки, мышка и мишка, сабля и цапля.	уровень.
1	Лени И.	[па-па, па-па, ка-га] – 3 б	Коса — коза, уточка — удочка — самокоррекция при выполнении задания — 4 б
2	Ира Н.	[па-ба, па-да, ка-га, па-па] – 9 б	Коса — коза, уточка — удочка — самокоррекция при выполнении задания — 4 б
3	Наташа П.	[па-ба, па-да —	Уточка — удочка, мышка
			11 б — средний

		самокоррекция при выполнении задания, ка-га] — 7 б	— Мишка — самокоррекция при выполнении задания — 4 б	уровень
4	Света Т.	[па-па, па-па, ка-га] – 3 б	Коса — коза, уточка — удочка — самокоррекция уровня при выполнении задания — 4 б	7 б — низкий уровень
5	Катя Б.	[па-ба, па-да, ка-га, па-па-ба] - 12 б [та-да-та] — самокоррекция при выполнении задания — 2 б = 14 б	Коса — коза, уточка — удочка, мышка — мышка — 9 б	23 б — высокий уровень
6	Вероника Б.	[па-ба, па-да, ка-га] – 9 б	Коса — коза, уточка — удочка — 6 б	15 б — средний уровень
7	Вера В.	[па-ба, па-да, ка-га] – 9 б	Коса — коза, уточка —	13 б — средний

		удочка — самокоррекция при выполнении задания — 4 б	уровень
8	Алиса О.	[па-па, па-па, ка-га] – 3 б	Коса — коза, уточка — удочка — самокоррекция при выполнении задания — 4 б
9	Лиза М.	[па-ба, па-да, ка-га] – 9 б	Коса — коза, мышка — мышка — 6 б
10	Яна К.	[па-ба, па-да, ка-га] – 9 б	Коса — коза, уточка — удочka — самокоррекция при выполнении задания — 4 б
11	Артем В.	[па-па, па-па, ка-га] – 3 б	Коса — коза, уточка — 5 б — низкий

			удочка — коррекция после стимулирующей помощи — 2 б	уровень
12	Максим А.	[па-ба, па-да, ка-га] – 9 б	Уточка — удочка, мышка — мышка — самокоррекция при выполнении задания — 4 б	13 б — средний уровень
13	Костя Н.	[па-ба, па-да, ка-га] – самокоррекция при выполнении задания — 6 б	Уточка — удочка, мышка — мышка — самокоррекция при выполнении задания — 4 б	10 б — средний уровень
14	Родион І.	[па-па, па-па, ка-га] – 3 б	Уточка — удочка, мышка — мышка — коррекция после стимулирующей помощи —	5 б — низкий уровень

			2 б	
15	Никита П.	[па-па, па-па, ка-га] – 3 б — мышка — коррекция после стимулирующей помощи — 2 б	Уточка — уточка, мышка — мышка — коррекция после стимулирующей помощи — 2 б	5 б — низкий уровень
16	Egor C.	[па-ба, па-да, ка-га] – 9 б — мышка — самокоррекция при выполнении задания — 4 б	Уточка — уточка, мышка — мышка — самокоррекция при выполнении задания — 4 б	13 б — средний уровень
17	Сережа Г.		Уточка — уточка, мышка — мышка — самокоррекция при выполнении задания — 4 б	8 б — низкий уровень

18	Ваня С.	[па-ба, па-да, ка-га] – 9 б	Уточка — уточка, мышка — мышка — самокоррекция при выполнении задания — 4 б	13 б — средний уровень
19	Кирилл О.		Коса — коза, уточка — уточка, мышка — мышка — самокоррекция при выполнении задания — 6 б	13 б — средний уровень
20	Максим Ш.	[па-па, па-па, ка-га] – 3 б	Уточка — уточка, мышка — мышка — коррекция после стимулирующей помощи — 2 б	5 б — низкий уровень

))

Система оценки состояния фонематического слуха:

Оценка в баллах:

1 задание — за каждый повторенный звуковой ряд,

2 задание — за каждую правильно показанную пару слов,

3 балла — правильное выполнение задания.

2 балла — самокоррекция при выполнении задания.

1 балл — коррекция после стимулирующей помощи.

0 баллов — отказ от выполнения задания, неправильное выполнение.

Оценка выполнения заданий.

Максимальное количество баллов:

1 задание — 9 баллов

2 задание — 15 баллов,

Общее максимальное количество баллов — 24 балла.

Уровни состояния фонематического анализа:

Высокий уровень — от 24 до 16 баллов.

Средний уровень — от 15 до 8 баллов.

Низкий уровень — 7 и меньше баллов.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5.

Обобщенные таблицы результатов обследования.

Серия 1 и 2.

Обобщенные результаты исследования подвижности артикуляционного аппарата

Уровень развития/количество детей	всего
Высокий уровень	1 – 5 %
Средний уровень	10 – 50 %
Низкий уровень	9 – 45 %

Серия 3.

Обобщенные результаты исследования звукопроизношения

Количество и %	Свистящие звуки	Шипящие звуки	Звук Р	Звук Л
Отсутствие звуков	-	-	40% - 8	35% - 7
Искажение звуков	70% - 14	15% - 3	35% - 7	35% - 7
Замена звуков	-	85% - 17	25% - 5	30% - 6
Автоматизация звуков	30% - 6	-	-	-

Обобщенные результаты исследования уровня звукопроизношения

Уровень развития/количество детей	всего
Высокий уровень	1 – 5 %
Средний уровень	8 – 40 %
Низкий уровень	11 – 55 %

Серия 4

Обобщенные результаты исследования навыков фонематического слуха

Уровень развития/количество детей	всего
Высокий уровень	1 – 5 %
Средний уровень	11 - 55 %
Низкий уровень	8 - 45 %

Итоговые результаты обследования по всем сериям диагностики констатирующего эксперимента

Уровень развития/количество детей	всего
Высокий уровень	-
Средний уровень	11 – 55 %
Низкий уровень	9 – 45 %

ПРИЛОЖЕНИЕ 6.

Описание проведения артикуляционных упражнений.

Статические подготовительные упражнения

1. «Лопаточка». Широкий язык высунуть, расслабить, положить на нижнюю губу. Следить, чтобы язык не дрожал. Держать 10 — 15 с.
2. «Чашечка». Рот широко раскрыть. Широкий язык поднять кверху. Потянуться к верхним зубам, но не касаться их. Удерживать язык в таком положении 10 — 15 с.
3. «Иголочка». Рот открыть. Язык высунуть далеко вперед, напрячь его, сделать узким. Удерживать в таком положении 15 с.
4. «Горка». Рот приоткрыть. Боковые края языка прижать к верхним коренным зубам. Кончик языка упереть в нижние передние зубы. Удерживать в таком положении 15 с.
5. «Трубочка». Высунуть широкий язык. Боковые края языка загнуть вверх. Подуть в получившуюся трубочку. Выполнять в медленном темпе 10 — 15 раз. Каждое из перечисленных упражнений выполняется четко, медленно по 8 — 10 раз.

Динамические подготовительные упражнения

1. «Часики». Высунуть узкий язык. Тянуться языком попеременно то к правому уху, то к левому. Двигать языком из угла рта в медленном темпе под счет логопеда. Проделать 15 — 20 раз.
2. «Лошадка». Присосать язык к нёбу, щелкнуть языком.
3. «Катушка». Щелкать медленно, сильно. Тянуть подъязычную связку. Проделать 10 — 15 раз.
4. «Грибок». Раскрыть рот. Присосать язык к нёбу. Не отрывая языка от нёба, сильно оттягивать вниз нижнюю челюсть. Проделать 15 раз. В отличие от упражнения «Лошадка» язык не должен отрываться от нёба.
5. «Качели». Высунуть узкий язык. Тянуться языком попеременно то к носу, то к подбородку. Рот при этом не закрывать. Упражнение проводится под счет логопеда 10 — 15 раз.

6. «Вкусное варенье». Высунуть широкий язык, облизать верхнюю губу и убрать язык вглубь рта. Повторить 15 раз.
7. «Змейка». Рот широко открыть. Язык сильно высунуть вперед, напрячь, сделать узким. Узкий язык максимально выдвигать вперед и убирать в глубь рта. Двигать языком в медленном темпе 15 раз.
8. «Маляр». Высунуть язык, рот приоткрыть. Облизать сначала верхнюю, затем нижнюю губу по кругу. Проделать 10 раз, меняя направление.
9. «Катушка». Кончик языка упереть в нижние зубы. Боковые края языка прижать к верхним коренным зубам. Широкий язык «выкатывать» вперед и убирать вглубь рта. Проделать 15 раз. В отличие от упражнения «Горка» язык в форме валика перемещается вперед-назад.

Игры на развитие фонематического слуха.

Игры на узнавание неречевых звуков.

1. Воспитатель назначает водящего и предлагает ему плотно закрыть глаза или повернуться к нему спиной. Потом прячет какую-нибудь игрушку (в шкаф, за штору, за спину одного из детей и т. д.) и предлагает водящему найти ее, ориентируясь на силу ударов в барабан. Если ребенок подходит близко к тому месту, где спрятана игрушка, барабан бьет громко, если удаляется — тихо. Эту игру целесообразно повторять на многих занятиях. Чтобы поддержать у детей интерес, можно варьировать звуки, направляющие поиски ребенка, например ударять в бубен, звенеть колокольчиком, хлопать в ладоши, стучать молоточком по столу и т. п. Необходимо, чтобы сила звука менялась плавно: от сильного к среднему и тихому.
2. Дети встают в круг. Незаметно для водящего они передают за спиной друг у друга колокольчик. Водящий должен отгадать и показать, за спиной какого ребенка звенел колокольчик.
3. Воспитатель сажает на стол двух игрушечных зайцев — большого и маленького. Объясняет и показывает, как играет на барабане большой заяц, у которого много сил, — громко, сильно, и как маленький — тихо. Затем закрывает игрушки ширмой и за ней воспроизводит то громкие, то тихие удары в барабан. Дети должны отгадать и показать, который из зайцев только что играл. Эту игру нужно разнообразить, заменяя зайцев куклами разной величины, мишками, обезьянами и т. д.
4. Воспитатель расставляет на столе несколько предметов (или озвученных игрушек). Манипулируя с предметами (стучит карандашом о стакан, Гремит коробкой с кнопками, погремушкой), он предлагает детям внимательно слушать и запоминать, какой звук издает каждый предмет. Затем прикрывает предметы ширмой, а дети отгадывают, что звенит или гремит. Эту игру

можно варьировать, увеличивая количество предметов (игрушек), заменяя их новыми, постепенно усложняя для детей задачу определения звуков. Последние варианты этой игры должны быть такие: в ряд ставят несколько игрушек или предметов. Слева направо каждый последующий предмет должен все больше быть похож по звучанию на предыдущий. Например, стакан, чашка, кружка металлическая, кружка керамическая, деревянный бочонок. Количество звучащих предметов надо постепенно увеличивать от двух до пяти.

5. Воспитатель знакомит детей со звуками, которые издают различные предметы: мяч, ударяясь о пол; шарик, перекатываясь в стеклянной банке, керамической кружке; газета, если ее разрывать, и т. д. Затем эти же действия, но в другой последовательности он производит за напольной ширмой.

Игры на различие высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз.

1. Дети по очереди называют имя водящего (стоит к ним спиной). Водящий на слух определяет и показывает, кто его позвал. Затем игра усложняется: все дети зовут водящего («Ay»), а тот отгадывает, кто его звал. Последний вариант усложнения этой игры состоит в том, что водящий произносит «Ay!» то громко, то тихо, а дети отгадывают, далеко или близко он находится. Затем каждый ребенок по очереди произносит «Ay!» то громко, то тихо — в зависимости от того, что скажет воспитатель («Далеко ушел в лес». Или: «Близко зовет, от самой опушки»).

2. Воспитатель 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. Воспитатель

объясняет, что котенок очень боится щенка и мяукает жалобно, дрожа и замирая от страха. Каждый ребенок по очереди мяукает, изображая страх, а водящий отгадывает. 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 («У-у-у» произносится высоким голосом); кто плачет — мальчик («А-а-а» низким голосом) или девочка («А-а-а» высоким голосом) и т. п.

3. Воспитатель выставляет перед детьми трех медведей (игрушки или картинки): большого, среднего, маленького. Затем рассказывает сказку «Три медведя» (в сокращенном варианте), произнося соответствующие реплики и звукоподражания то очень низким, то средним по высоте, то высоким голосом. Дети угадывают медведей.

4. Детям раздают картинки с изображениями домашних животных — взрослых и детенышей: коровы и теленка, козы и козленка, свиньи и поросенка и др. Воспитатель произносит каждое звукоподражание то низким, то высоким голосом («Му-у», «Бе-е», «Хрю-хрю» и т. д.). Дети должны, ориентируясь на характер звукоподражания и одновременно на высоту голоса, поднимать соответствующие картинки.

Игры на различие слов, близких по звуковому составу.

На этом этапе дети должны научиться различать слова, близкие по звуковому составу. Вначале проводится такая игра.

Воспитатель 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- вагон» и т. д. Затем воспитатель показывает следующую картинку или просто чистый листок бумаги и называет: «Бумага — пумага — тумага — пумака — бумака». И т. д. Услышав неверно сказанное воспитателем слово, дети должны хлопнуть в ладоши. Необходимо подчеркнуть, что начинать

надо со слов, простых по 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 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.

2. Воспитатель 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 столбик — в зависимости от инструкции).

3. Воспитатель выставляет на наборном полотне в одну линию следующие картинки: ком, бак, сук, ветка, каток, горка. Затем он вызывает детей по одному и каждому дает по картинке. Ребенок должен поставить эту картинку под той, название которой звучит похоже. В результате на наборном полотне должны получиться примерно такие ряды картинок: ком бак сук ветка каток горка дом рак лук клетка платок корка сом мак жук пятка листок норка лом лак бук плётка моток марка

Игры на дифференциацию слогов

Начинать эту работу целесообразно с такой игры. Воспитатель 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. п.

2. Воспитатель вызывает водящего и говорит ему на ухо какой-то слог, например *па*. Ребенок вслух повторяет его. Затем воспитатель называет или тот же самый слог, или оппозиционный. Это должно выглядеть примерно так: Ребенок. *Па*. Логопед. *Па*. Ребенок. *Па*. Логопед. *Ба*. Ребенок. *Ка*. Логопед.

Га. Ребенок. *Фа.* Логопед. *Ва.* И т. д. Всякий раз, после того как водящий и воспитатель произнесут очередной слог (слоги), дети указывают, одинаковые они или разные. Для того чтобы воспитатель 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 и 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 воспитатель. То, что он делает это шепотом (на ухо водящему), повышает интерес детей к занятию, служит дополнительным средством для мобилизации их внимания.

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Итоговые результаты обследования по всем сериям диагностики констатирующего эксперимента

№	Имя ребенка	1 и 2 серии заданий (строения и подвижности артикуляционного аппарат)	3 серия заданий (звукопроизношение)	4 серия заданий (навыки фонематического слуха)	Общее количество баллов, уровень
			Общее количество баллов, уровень	Общее количество баллов, уровень	
1	Лена И.	7 б, низкий	8 б — средний уровень	7 б — низкий уровень	22 балла, низкий уровень
2	Ира Н.	15 б, высокий	8 б — средний уровень	13 б — средний уровень	36 баллов, средний уровень
3	Натаня П.	10 б, средний	4 б — низкий уровень	11 б — средний уровень	26 баллов, средний уровень
4	Света Т.	7 б, низкий	8 б — средний уровень	7 б — низкий уровень	22 балла, низкий уровень
5	Катя Б.	12 б, средний	14 б — высокий уровень	23 б — высокий уровень	49 баллов, средний уровень
6	Вероника Б.	7 б, низкий	8 б — средний уровень	15 б — средний уровень	30 баллов, средний уровень
7	Вера В.	10 б, средний	8 б — средний уровень	13 б — средний уровень	31 балл, средний уровень
8	Алиса О.	10 б, средний	4 б — низкий уровень	7 б — низкий уровень	21 балл,

				низкий уровень
9	Лиза М.	5 б, низкий	4 б — низкий уровень	24 балла, низкий уровень
10	Яна К.	13 б, средний	4 б — низкий уровень	30 баллов, средний уровень
11	Артем В.	5 б, низкий	8 б — средний уровень	18 баллов, низкий уровень
12	Максим А.	7 б, низкий	8 б — средний уровень	28 баллов, средний уровень
13	Костя Н.	13 б, средний	4 б — низкий уровень	27 баллов, средний уровень
14	Родион Л.	14 б, средний	4 б — низкий уровень	23 балла, низкий уровень
15	Никита П.	4 б, низкий	4 б — низкий уровень	13 баллов, низкий уровень
16	Erop C.	5 б, низкий	8 б — средний уровень	26 баллов, средний уровень
17	Сережа Г.	13 б, средний	4 б — низкий уровень	25 баллов, низкий уровень
18	Ваня С.	13 б, средний	4 б — низкий уровень	30 баллов, средний уровень
19	Кирилл О.	14 б, средний	8 б — средний уровень	35 баллов, средний уровень
20	Максим III.	7 б, низкий	4 б — низкий уровень	16 баллов, низкий уровень

Уровень развития артикуляционной моторики:

Высокий уровень — от 21 до 14 баллов

Средний уровень — от 13 до 7 баллов

Низкий уровень — менее 6 баллов

Уровень развития звукопроизношения:

Высокий уровень — от 18 до 12 баллов

Средний уровень — от 11 до 6 баллов

Низкий уровень — менее 5 баллов

Уровни состояния фонематического анализа:

Высокий уровень — от 36 до 24 баллов

Средний уровень — от 23 до 11 баллов

Низкий уровень — менее 10 баллов

Итоговый результат состояния всех речевых навыков:

Высокий уровень — от 75 до 50 баллов

Средний уровень — от 49 до 25 баллов

Низкий уровень — менее 24 баллов

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Обобщенные таблицы результатов диагностики

Серия 1 и 2.

Обобщенные результаты исследования подвижности артикуляционного аппарата

Уровень развития/количество детей	всего
Высокий уровень	1 – 5 %
Средний уровень	10 - 50 %
Низкий уровень	9 - 45 %

Серия 3

Обобщенные результаты исследования звукопроизношения

Количество и %	Свистящие звуки	Шипящие звуки	Звук Р	Звук Л
Отсутствие звуков	-	-	40% - 8	35% - 7
Искажение звуков	70% - 14	15% - 3	35% - 7	35% - 7
Замена звуков	-	85% - 17	25% - 5	30% - 6
Автоматизация звуков	30% - 6	-	-	-

Обобщенные результаты исследования уровня звукопроизношения

Уровень развития/количество детей	всего
Высокий уровень	1 – 5 %
Средний уровень	8 - 40 %
Низкий уровень	11 - 55 %

Серия 4

Обобщенные результаты исследования навыков фонематического слуха

Уровень развития/количество детей	всего
Высокий уровень	1 – 5 %
Средний уровень	11 - 55 %
Низкий уровень	8 - 45 %

Итоговые результаты обследования по всем сериям диагностик констатирующего эксперимента

Уровень развития/количество детей	всего
Высокий уровень	-
Средний уровень	11 - 55 %
Низкий уровень	9 - 45 %

Консультация для родителей.

Артикуляционная гимнастика и ее значение в развитии речи ребенка.

С азбуки обычно начинается обучение. Обучение правильному произношению звуков русского языка тоже начинается с азбуки, то есть с артикуляционной гимнастики. Её целью является выработка качественных, полноценных движений органов артикуляции (языка, губ, щёк, нижней челюсти) и подготовка к правильному произнесению звуков.

В норме овладения звуковым строем языка у дошкольников заканчивается к 4-5 годам. Но иногда этот процесс затягивается, и тогда появляется множество проблем у малышей и взрослых. Дети начинают стесняться своих ошибок, избегают общения со сверстниками, боясь быть осмеянными. Чтобы этого не случилось, можно помочь ребёнку укрепить артикуляционные мышцы точно так же, как мы укрепляем мышцы рук, ног и туловища с помощью физических упражнений.

Взрослый предварительно сам учится правильно выполнять упражнение перед зеркалом, а затем называет упражнение, показывает, как нужно делать задание. Малыш повторяет упражнение 5-6 раз, глядя на себя в зеркало. Заниматься с ребенком лучше в игре, соревнуясь, кто лучше сможет выполнить артикуляционное упражнение. Причём общая продолжительность занятия не должна превышать 10 минут. В то же время советуем заниматься каждый день.

Артикуляционные упражнения служат для различных целей: для укрепления и растягивания мышц, для умения расслаблять мышцы, для выработки речевого выдоха направленной воздушной струи. Все упражнения нужны вашему ребёнку и принесут большую пользу для формирования звуковой стороны речи.

Не стоит расстраиваться, если у малыша не будет получаться какое-то упражнение. Пусть пока выполняет те, которые может. Главное, чтобы

занятия приносили ему радость и удовольствие. Выполнение доступных упражнений укрепит мышцы артикуляционного аппарата и приучит систематически выполнять зарядку.

Рекомендации по проведению упражнений артикуляционной гимнастики:

1. Проводить артикуляционную гимнастику нужно ежедневно, чтобы вырабатываемые у детей навыки закреплялись. Лучше выполнять упражнения 3-4 раза в день по 3-5 минут. Не следует предлагать детям более 2-3 упражнений за раз.
2. каждое упражнение выполняется по 5-7 раз.
3. Статические упражнения выполняются по 10-15 секунд (удержание артикуляционной позы в одном положении).
4. При отборе упражнений для артикуляционной гимнастики надо соблюдать определенную последовательность, идти от простых упражнений к более сложным. Проводить их лучше эмоционально, в игровой форме.
5. Из выполняемых двух — трех упражнений новым может быть только одно, второе и третье даются для повторения и закрепления. Если же ребенок выполняет какое-то упражнение недостаточно хорошо, не следует вводить новых упражнений, лучше отрабатывать старый материал. Для его закрепления можно придумать новые игровые приемы.
6. Артикуляционную гимнастику выполняют сидя, так как в таком положении у ребенка прямая спина, тело не напряжено, руки и ноги находятся в спокойном положении.
7. Ребенок должен хорошо видеть лицо взрослого, а также свое лицо, чтобы самостоятельно контролировать правильность выполнения упражнений. Поэтому ребенок и взрослый во время проведения артикуляционной гимнастики должны находиться перед настенным зеркалом. Также ребенок может воспользоваться небольшим ручным зеркалом (примерно 9x12 см), но тогда взрослый должен находиться напротив ребенка лицом к нему.
8. Начинать гимнастику лучше с упражнений для губ.

Организация проведения артикуляционной гимнастики

1. Взрослый рассказывает о предстоящем упражнении, используя игровые приемы.
2. Взрослый показывает выполнение упражнения.
3. Упражнение делает ребенок, а взрослый контролирует выполнение. Взрослый, проводящий артикуляционную гимнастику, должен следить за качеством выполняемых ребенком движений: точность движения, плавность, темп выполнения, устойчивость, переход от одного движения к другому. Также важно следить, чтобы движения каждого органа артикуляции выполнялись симметрично по отношению к правой и левой стороне лица. В противном случае артикуляционная гимнастика не достигает своей цели.
4. Если у ребенка не получается какое-то движение, помогать ему (шпателем, ручкой чайной ложки или просто чистым пальцем).
5. Для того, чтобы ребенок нашел правильное положение языка, например, облизал верхнюю губу, намазать ее вареньем, шоколадом или чем-то еще, что любит ваш ребенок. Подходить к выполнению упражнений творчески.

Сначала при выполнении детьми упражнений наблюдается напряженность движений органов артикуляционного аппарата. Постепенно напряжение исчезает, движения становятся непринужденными и вместе с тем координированными.

Система упражнений по развитию артикуляционной моторики должна включать как статические упражнения, так и упражнения, направленные на развитие динамической координации речевых движений.

Артикуляционные упражнения должны носить игровой характер и вызывать положительные эмоции у детей, нельзя вызывать у детей болезненные, негативные реакции, только тогда артикуляционная гимнастика принесет ребенку пользу.

Почта Mail.ru
Краткий отчет - Антиплагиат
<https://users.antiplagiat.ru/report/short/>

Компания Антиплагиат приглашает студентов принять участие в конкурсе на лучший студенческий диплом России! Прысните свои дипломные работы (бакалавр, магистр, специалист) и получите шанс выиграть путевку на море, а также другие ценные призы, которые пригодятся в учебе и на отдыхе! Подробнее о конкурсе.



АНТИПЛАГИАТ
творите собственным умом

БАЛЛОВ 0 ТАРИФ [НК] Бесплатный доступ (0/0) МОДУЛИ И КОЛЛЕКЦИИ [?] Подключено: 1 пользователь

МЕНЮ

ru

Краткий отчет

получить полный отчет

версия для печати экспорт история отчетов руководство выйти в кабинет еще...

Нарушение.txt

№	Доля в тексте	Доля в тексте	Источник	Актуальна	Модуль поиска	Модуль поиска	Блоков в отчете	Блоков в тексте
[01]	12,31%	13,75%	20. Понятие выразительности детского...	09 СЕН 2015	Модуль поиска Интернет	Модуль поиска Интернет	11	15
[02]	0%	12,5%	256 с Оглавление предмет методики ...	07 ЯНВ 2017	Модуль поиска Интернет	Модуль поиска Интернет	0	12
[03]	5,64%	5,96%	Скачать работу	03 ИЮЛ 2018	Модуль поиска Интернет	Модуль поиска Интернет	4	6

ЗАЙМСТВОВАНИЯ

38,82%

ЦИТИРОВАНИЯ

ОРИГИНАЛЬНОСТЬ
61,18%

ИСТОЧНИКОВ: 8
ЕЩЕ НАЙДЕН
ИСТОЧНИКОВ: 5
ЗАЙМСТВОВАНИЯ: 20,86%



11:26
RUС 24.06.2019