



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

**Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего
дошкольного возраста с дислалией в процессе проектной деятельности**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

79,47 % авторского текста
Работа реком. к защите

№ 3 от «12» 10 2023.

зав. кафедрой СПП и МП
Дружинина Лилия
Александровна

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306-173-2-2
Дубровина Анастасия Сабиржановна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент

Дружинина Лилия
Александровна

Челябинск

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	7
1.1 Дислалия как вид речевого нарушения	7
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с дислалией.....	12
1.3 Сущность психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста	17
1.4 Роль проектной деятельности в коррекции речи при дислалии ..	26
Выводы по главе 1	35
ГЛАВА 2. ВЕРИФИКАЦИЯ ПО ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	38
2.1 Анализ состояния речи детей старшего дошкольного возраста с дислалией.....	38
2.2 Проектная деятельность как средство коррекции речи детей старшего дошкольного возраста с дислалией.....	44
2.3 Анализ результатов экспериментальной работы	54
Выводы по главе 2	58
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	61
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	65
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	73

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Одной из важнейших проблем современного образования является оказание психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья с целью коррекции нарушений развития на основе специальных педагогических подходов. Дети с нарушением речи составляют одну из распространенных категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, соответственно, они нуждаются в своевременной коррекционной помощи.

Данная помощь должна осуществляться дифференцировано, с учетом вида речевого нарушения. В научных исследованиях подчеркивается, что у детей с дислалией наблюдается своеобразие развития артикуляционной моторики, нарушение фонематической стороны речи, что оказывает существенное влияние на правильность произношения звуков (А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.).

Состояние речи зависит от вида дислалии и может иметь различную степень нарушения. В ряде публикаций (Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и другие) отмечается, что несформированность фонетико-фонематической стороны речи, недостаточная подвижность органов артикуляционного аппарата затрудняет формирование не только коммуникативной сферы, но и отражается на развитии познавательных процессов – восприятия, мышления, памяти, внимания, воображения. В дальнейшем это сказывается на освоении образовательной программы и может привести к неуспеваемости, формированию нарушений чтения и письма (дислексии и дисграфии). В конечном итоге это также приводит к дезадаптации детей, нарушению личностной сферы.

В связи с этим проблема организации коррекционной работы с детьми с дислалией является актуальной. Данный вопрос является

многоаспектным и включает несколько направлений, одним из которых является своевременная диагностика и коррекция нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста с дислалией в процессе психолого-педагогического сопровождения посредством различных видов деятельности, в том числе проектной.

Основываясь на личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию, проектная деятельность развивает познавательный интерес к различным областям знаний, формирует навыки сотрудничества – со сверстниками, с педагогами, с родителями. В настоящее время метод проектов активно и весьма успешно развивается и приобретает все большую популярность, в том числе в дошкольном образовании, так как рационально сочетает теоретические знания и их практическое применение для решения конкретных проблем.

В основе проекта лежит проблема, для ее решения необходим исследовательский поиск в различных направлениях, результаты которого обобщаются и объединяются в одно целое. В проекте можно объединить содержание образования из различных областей знаний, кроме того, открываются большие возможности в организации совместной познавательно-поисковой деятельности дошкольников, педагогов и родителей.

Сущность метода проекта раскрывается в работах А.В. Бычкова, В.В. Гузеева, А.М. Гусловой, В.К. Дьяченко, С.А. Ермолаева, Е.Н. Землянской, Е.С. Полат и других. В научных исследованиях рассматриваются различные подходы к определению метода проектов, этапов проектной деятельности, видов проектов.

Особенности применения метода проектов в дошкольном образовании отражены в исследованиях Л.Р. Бережновой, Н.Е. Вераксы, А.Н. Вераксы, Л.С. Киселевой, Л.К. Козловой, Н.В. Павловой, Э.И. Поповой, Н.Ф. Снигиревой, Г.В. Фадиной, Л.В. Чугаевой и других. В данных работах представлены различные аспекты проблемы

использования метода проектов, но недостаточно освещена проблема использования метода проектов как средства коррекции речи детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

Несмотря на то, что на сегодняшний день достаточно полно изучен вопрос преодоления нарушений речи при дислалии, наблюдаются трудности своевременной диагностики и недостаточная охваченность значительной части детей на этапе дошкольного воспитания в логопедическом плане, что приводит к тому, что большое количество детей приходят в школу с нарушениями восприятия звуков, звукопроизношения и нарушениями в артикуляционной моторике. В связи с этим является актуальной проблема изучения детей с дислалией, отбор эффективных методик логопедического обследования и коррекции все сторон речи детей с дислалией, в том числе посредством проектной деятельности.

Таким образом мы определили **проблему исследования**, которая заключается в теоретическом и научно-методическом обосновании психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дислалией в процессе проектной деятельности.

Актуальность данной проблемы и необходимость ее углубленного изучения обусловили выбор **темы исследования**: «Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с дислалией в процессе проектной деятельности».

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать эффективность психолого-педагогического сопровождения детей в процессе проектной деятельности.

Объект исследования: процесс психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

Предмет исследования: психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с дислалией в процессе проектной деятельности.

Гипотеза исследования: коррекционная работа по развитию речи детей старшего дошкольного возраста с дислалией будет эффективной, если осуществляется психолого-педагогическое сопровождение дошкольников в процессе логопедических занятий на основе проектной деятельности.

В соответствии с целью, объектом и предметом определены следующие **задачи:**

1. Проанализировать психолого- педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить в ходе логопедического обследования уровень сформированности речи детей старшего дошкольного возраста с дислалией.
3. Разработать и реализовать проект по коррекции речи детей старшего дошкольного возраста с дислалией, оценить эффективность коррекционной работы.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования:**

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической и медицинской литературы по проблеме исследования
2. Эмпирические: изучение психолого-педагогической документации, эксперимент;
3. Количественный и качественный анализ результатов исследования.

Теоретико-методологическая база исследования включает работы отечественных и зарубежных ученых, посвященных проблеме исследования:

- по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса (М.Р. Битянова, О.С. Газман, Е.И. Казакова, Е.В. Коротаева, Е.А. Рыбакова, Л.В. Трубайчук, И.С. Якиманская и др.);

– по изучению речи детей в дошкольном возрасте (М.М. Алексеева, Л.С. Выготский, А.В. Захарова, А. Н. Леонтьев и др.);

– по изучению особенностей речи у детей с дислалией (Г.А. Каше, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, О.В. Правдина, Л.Г. Парамонова, Ф.Ф. Рау, Е.Ф. Рау, Э.Я. Сизова, Е.Ф. Собонович, О.А. Токарева, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, М.Е. Хватцев, Г.В. Чиркина, Н.Х. Швачкин и др.).

Теоретическая значимость заключается в теоретическом обосновании проблемы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дислалией в процессе проектной деятельности, в теоретическом анализе понятия «проектная деятельность», обосновании роли проектной деятельности в процессе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

Практическая значимость заключается в разработке проекта коррекционной работы по развитию речи у детей старшего дошкольного возраста с дислалией, подборе упражнений и игр, которые могут использоваться педагогами дошкольных образовательных организаций в работе с детьми.

База исследования: Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №12 п. Мирный» Сосновского района, Челябинской области. В исследовании приняли участие 6 детей старшего дошкольного возраста.

Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав с выводами по каждой главе, списка литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1 Дислалия как вид речевого нарушения

Дислалия является наиболее распространенным речевым нарушением. Расстройства звукопроизношения имеют стойкий характер, сходны по своим проявлениям с другими расстройствами и представляют значительные трудности для дифференциальной диагностики.

Дислалия (от греч. *dis* – приставка, означающая частичное расстройство, и *lalio* – говорю) – нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. Термин «дислалия» одним из первых ввел И. Франк [1].

М.Е. Хватцев рассматривает дислалию как одну из форм косноязычия. Он включал в нее звукопроизносительные нарушения, обусловленные поражением или расстройством периферических органов речи: костно-хряще-мышечных частей, или «периферической или иннервацией», а также нарушения звукопроизношения, обусловленные периферической тугоухостью [65].

М.Е. Хватцев выделяет три формы дислалии: механическую, обусловленную грубыми анатомическими дефектами органов речи (расщелинами нёба, короткой подъязычной уздечкой); органическую, обусловленную периферической тугоухостью, аномалиями челюстей, зубов, языка и нёба; функциональную, обусловленную мышечной вялостью мягкого нёба, недостаточной гибкостью кончика языка, слабостью выдыхаемой струи воздуха.

Л.С. Волкова выделяет две основные формы дислалии в зависимости от локализации нарушения и причин, обуславливающих дефект звукопроизношения, – функциональную и механическую (органическую).

В тех случаях, когда не наблюдается органических нарушений (периферически или центрально обусловленных), говорят о функциональной дислалии. При отклонениях в строении периферического речевого аппарата (зубов, челюстей, языка, нёба) говорят о механической (органической) дислалии [10].

К функциональной дислалии относятся дефекты воспроизведения звуков речи (фонем) при отсутствии органических нарушений в строении артикуляционного аппарата. Причины возникновения – биологические и социальные:

- общая физическая ослабленность ребенка вследствие соматических заболеваний, особенно в период активного формирования речи;

- задержка психического развития (минимальные мозговые дисфункции), запоздалое развитие речи, избирательное нарушение фонематического восприятия;

- неблагоприятное социальное окружение, препятствующее развитию общения ребенка (ограниченность социальных контактов, подражание неправильным образцам речи, а также недостатки воспитания, когда родители культивируют несовершенное детское произношение, задерживая тем самым у него развитие звукопроизношения) [4].

В отечественной и зарубежной литературе принято деление дислалии на две формы в зависимости от того, какие психофизиологические механизмы, участвующие в осуществлении речевых процессов, нарушены. Выделяют сенсорную и моторную дислалию (К.П. Беккер, О.В. Правдина, М. Совак, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев и др.). Такое деление дислалии направляет внимание на механизм, коррекция которого должна быть осуществлена.

Современный подход к классификации дислалии опирается на комплекс критериев из различных наук. Для логопедии важным критерием является учет того, что лежит в основе дислалии – фонетический или

фонематический дефект. На основании этого выделяются следующие формы дислалии:

- акустико-фонематическая дислалия,
- артикуляторно-фонематическая дислалия,
- артикуляторно-фонетическая дислалия.

Акустико-фонематическая дислалия – это форма, при которой нарушения звукопроизношения обусловлены несформированностью фонематических процессов, операции переработки и восприятия фонем на основе их акустических признаков. В основе данной формы лежит несформированность сенсорного звена речевой деятельности. Звуки воспринимаются ребенком не полностью, редуцированно. При восприятии фонемы не дифференцируются, не выделяются отличительные акустические признаки, в результате чего происходит смешение фонем, искаженное произношение.

Данный вид дислалии не имеет нарушений слуха, а только избирательное нарушение функции слухового различения некоторых фонем, которые отличаются сходностью акустических характеристик. Также следует отличать акустико-фонематическую дислалию от более грубых нарушений, которые затрагивают и другие уровни процесса восприятия речи – смысловую и перцептивную.

Артикуляторно-фонематическая дислалия – это форма дислалии, в основе лежит преимущественное нарушение отбора фонем по их артикуляторным признакам. В основе лежит нарушение моторного звена механизма речевой деятельности, в отличие от акустико-фонематической дислалии, где ведущим является нарушение сенсорного звена речи.

Данный вид дислалии включает два варианта:

- вариант, при котором не полностью сформирована артикуляторная база звукопроизношения, поэтому при восприятии фонем выбираются вместо нужного (отсутствующего в речи) звука те звуки,

которые близки к нему по набору артикуляционных параметров; в результате происходит замена звуков, более простых по артикуляции (субституция);

– вариант, в основе которого лежит сформированная артикуляционная база, но при этом наблюдается неправильный отбор звуков, что приводит к неустойчивости звукопроизношения; это проявляется в том, что ребенок в одних случаях звук произносит правильно, а в других нет; данное явление вызвано недостаточной дифференциации звуков по их артикуляционным признакам.

Артикуляторно-фонетическая дислалия – это форма дислалии, которая приводит к нарушению звукопроизношения в результате неправильно сформировавшихся артикуляционных позициях. Звуки произносятся искаженно, что не соответствует нормам системы родного языка. Особенно часто нарушение проявляется в непривычных вариантах произношения звука (аллофонах). Зачастую неправильный звук по акустическим признакам близок к нормативному произношению, слушающий собеседник правильно опознает фонему и соотносит ее, что не мешает восприятию и пониманию речи ребенка. При более глубоких нарушениях звук произносится искаженно, что не дает возможности правильно опознать звук в потоке речи.

Дислалия также подразделяется на простую и сложную в зависимости от того, сколько звуков или групп звуков нарушено.

Простая дислалия – это форма нарушения, при которой наблюдается нарушение произношения одного звука или группы звуков, сходных по артикуляторным признакам. Данная форма также называется мономорфным нарушением.

Сложная дислалия – это полиморфное нарушение, при котором неправильно произносятся несколько звуков или групп, например, свистящие и шипящие звуки. Данные звуки имеют разные акустические и артикуляционные признаки.

Также в логопедии отдельно выделяются так называемые смешанные формы, при которых наблюдается сочетание проявлений нескольких форм дислалии. Вариантов смешанной дислалии существует большое количество, поэтому в работе с детьми требуется организация своевременной и комплексной работы по обследованию состояния звукопроизношения, выявлению причин, проявлений дефектного произношения звуков различных групп.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи при дислалии – это нарушение процесса формирования произносительной системы родного языка вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина отмечают, что фонетико-фонематическое недоразвитие при дислалии заключается в следующем:

- пониженная способность к анализу и синтезу речевых звуков, обеспечивающих восприятие фонемного состава языка;
- трудности процесса формирования звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками;
- несформированность произношения звуков с различными вариантами: замена звуков более простыми по артикуляции, трудности различения звуков, неправильное употребление правильно произносимых звуков в речевом контексте [64; 67].

Ведущим дефектом при дислалии является несформированность процессов восприятия звуков речи. Кроме особенностей произношения и различения звуков, при фонематическом недоразвитии у детей нередко нарушаются просодические компоненты речи: темп, тембр, мелодика.

Дети с дислалией имеют особенности развития фонематических процессов. Это проявляется в нечетком различении на слух фонем в собственной и чужой речи; неподготовленностью к элементарным формам звукового анализа и синтеза; затруднениях при анализе звукового состава речи. Фонематические нарушения могут носить первичный или вторичный

производный характер, а также вести к нарушению грамматической, лексической стороны речи, то есть и связной речи в целом.

Таким образом, дислалия понимается как нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. При данном речевом нарушении у детей наблюдается сохранность слуха, но при этом наблюдается недостаточная сформированность фонематических процессов и моторики органов артикуляционного аппарата. Это в свою очередь ведет к нарушению произношения звуков – к искажению, замене, смешению. Выделяются три основные формы дислалии: акустико-фонематическая, артикуляторно-фонематическая, артикуляторно-фонетическая.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с дислалией

Нарушение речи оказывает значительное влияние на формирование познавательных процессов и развитие личности детей с дислалией. Это отмечается во многих исследованиях, например, в работах Е.М. Мастюковой, Г.Ф. Сергеевой, Л.С. Цветковой, посвященных изучению особенностей восприятия, в работах Г.С. Гуменной, посвященных изучению особенностей памяти, в работах Ю.Ф. Гаркуши, Т.Н. Синяковой, О.Н. Усановой, Т.А. Фотековой, посвященных изучению особенностей внимания и мышления, в работах В.П. Глухова, посвященных изучению воображения.

У детей с дислалией отмечаются особенности развития восприятия – зрительного и слухового. Зрительное восприятие детей отличается тем, что дети затрудняются в различении зашумленных изображений, наложенных друг на друга. Восприятие образа предмета в усложненных условиях происходит с определенными трудностями, которые проявляются в увеличении количества времени для узнавания, в ошибках распознавания.

В остальном зрительное восприятие не отличается от восприятия детей с нормальным речевым развитием [5].

В исследованиях А.П. Вороновой выделены такие особенности зрительного восприятия детей, как затруднения в развитии буквенного гнозиса. Это проявляется в том, что дети испытывают затруднения в различении нормального и зеркального написания буквы, в распознавании букв, наложенных друг на друга, в назывании и сравнении букв, сходных по написанию, иногда даже в назывании букв, написанных в беспорядке. Все это вызывает трудности в овладении письменной речью в дальнейшем [6].

Своеобразием отличается внимание у детей с дислалией. Это неустойчивость внимания, более низкий показатель произвольности, сложности в планировании своих действий, в удержании внимания на определенном объекте. Особенно сложности часто возникают при восприятии детьми словесных инструкций, они не могут четко выполнить план действий, постоянно отвлекаются. Произвольное внимание у детей не сформировано, особенно слуховое – дети с трудом сосредотачиваются на выполнении задания, им легче выполнить задания с опорой на наглядный план. Эти трудности проявляются в выполнении заданий с большим количеством ошибок [18].

Особенности памяти у детей проявляются также в выполнении словесных инструкций, в восприятии и запоминании информации на слух. Продуктивность запоминания посредством слуховой памяти значительно снижена. Дети испытывают сложности в запоминании инструкций, состоящих из трех и более пунктов, в процессе выполнения они могут пропускать важные элементы и последовательность выполнения действий. Ю.Ф. Гаркуша отмечает, что дети не используют средства речевого общения для того, чтобы уточнить инструкцию [6].

Речь тесно связана с мышлением, что обнаруживается и в особенностях мыслительной деятельности. У детей не наблюдается

отклонений в наглядно-действенном и наглядно-образном видах мышления, но проявляются трудности в развитии словесного-логического мышления. Для детей труднодоступны такие операции, как анализ, синтез, обобщение, сравнение, классификация объектов. Т.А. Фотекова отмечает, что нарушения речи отрицательно сказываются на формировании мышления, в котором задействованы речевые операции [8].

Особенности воображения рассматривает В.П. Глухов. По его мнению, у детей с нарушениями речи продуктивность творческого воображения снижена по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием. Для детей характерно более длительное время для включения в работу, быстрое истощение деятельности, недостаточная гибкость и подвижность познавательных процессов, недостаточная оригинальность образов, низкий уровень пространственного оперирования образами [12].

Нарушения речи оказывают влияние и на формирование личности детей с дислалией. Например, Л.С. Волкова с использованием методики М. Люшера «Цветовой выбор» изучила особенности эмоциональной сферы детей с нарушениями речи. В результате автором выделены зависимость от эмоционального состояния окружающих, эмоциональная пассивность, склонность к спонтанному поведению [5].

Особенности эмоциональной сферы отражаются и на других особенностях личности, в частности, на формировании волевой сферы. Дети не проявляют инициативы, трудности в выполнении заданий снижают их мотивацию. Эти особенности эмоционально-волевой сферы ухудшают уровень работоспособности, приводят к дальнейшим нарушениям личности и как следствие к социальной дезадаптации [4].

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что при дислалии помимо нарушений речевого (вербального) характера своеобразно формируются познавательные процессы:

– внимание детей может быть неустойчивым, иссякающим, что может вызвать быструю утомляемость, отвлекаемость; также отмечается

слабо сформированное произвольное внимание, когда ребенку трудно сосредоточиться на одном предмете и по специальному заданию переключиться на другой. Ряд авторов отмечают у детей недостаточные устойчивость и объем внимания, ограниченные возможности его распределения – это Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова;

- объем памяти более узкий, чем у детей с нормальным речевым развитием, особенно это проявляется в слуховой и словесно-логической памяти. Дети часто забывают сложные вербальные инструкции и нарушают последовательность заданий;

- мышление не отличается качественными особенностями, но при этом отмечается недостаточная сформированность словесно-логического мышления, трудности в оперировании абстрактными понятиями и отношений. Скорость мыслительных операций может быть замедленной, что вызывает медленный темп восприятия и усвоения учебного материала;

- у детей с дислалией не отмечается серьезных нарушений общей моторики. Недостаточно сформированными являются мелкая и артикуляционная моторика, слухоречевой ритм.

Исходя из перечисленных особенностей высшей нервной деятельности дети с дислалией в педагогическом плане характеризуются следующим образом:

- поведение может быть нестабильным, с частой сменой настроения;

- могут возникать трудности в овладении учебными видами деятельности, т.к. на занятиях дети быстро утомляются, для них сложно выполнение одного задания в течение длительного времени;

- возможны затруднения в запоминании инструкций педагога, особенно двух-, трех-, четырехступенчатых, требующих поэтапного и последовательного выполнения [73].

Характер нарушенного звукопроизношения у детей с дислалией указывает на низкий уровень развития фонематического восприятия. Они испытывают трудности, когда им предлагают, внимательно слушая, поднимать руку в момент произнесения того или иного звука или слога. Такие же трудности возникают при повторении за логопедом слогов с парными звуками, при самостоятельном подборе слов, начинающихся на определенный звук, при выделении начального звука в слове, при подборе картинок на заданный звук [4].

Кроме перечисленных особенностей произношения и фонематического восприятия у детей наблюдаются: общая смазанность речи; нечеткая дикция, некоторая задержка в формировании словаря и грамматического строя речи (например, ошибки в падежных окончаниях, употреблении предлогов, согласовании прилагательных и числительных с существительными). Учитывая взаимосвязь всех структурных компонентов языка, особенно в процессе становления детской речи, естественно, что при органической дислалии может встретиться неполноценность и других языковых компонентов: словаря, грамматического строя, как и других элементов фонетической стороны речи (например, тембра голоса, выразительности, ритма).

Дети испытывают значительные затруднения в словообразовании. Среди них можно назвать ошибки при образовании уменьшительной формы имён существительных, образовании прилагательных от существительных и т.д. Словарь, по сравнению с их сверстниками с нормальной речью, у детей с дислалией несколько беднее. Затруднения вызывают слова, обозначающие части тела человека и животных, детёнышей животных и т.п. Недоразвитие фонетико-фонематических функций не только является причиной нарушения устной речи, но и снижает готовность ребёнка к овладению грамотой.

Однако отклонения в словаре и в грамматическом строе не являются доминирующими и выступают как сопутствующие основному

расстройству звукопроизношения. В связи с тем, что в процессе формирования речи ребенка происходит параллельное взаимовлияющее развитие восприятия речи и ее воспроизведения, при механической дислалии могут встречаться не только нарушения воспроизведения, выговаривания звуков, но и неправильное слуховое восприятие их.

Известно, что письменная речь формируется на базе устной. Успешное овладение грамотой находится в прямой зависимости от состояния фонематического слуха, поэтому при механической дислалии могут наблюдаться и нарушения письменной формы речи.

Таким образом, у детей с дислалией отмечаются не только нарушения звукопроизношения, но и нарушения познавательных процессов – внимания, памяти, восприятия, мышления, воображения. Дети хуже, чем их сверстники с нормальным речевым развитием, воспринимают, запоминают и воспроизводят речевой материал, словесные инструкции, выполняют задания со значительным количеством ошибок. Все, что связано с речевой деятельностью, отличается качественным своеобразием, это отражается и на формировании личности.

1.3 Сущность психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста

Необходимость психолого-педагогического сопровождения детей в образовательном процессе отмечается в нормативно-правовых документах и научно-методической литературе.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» сказано, что обучающимся, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, должна оказываться психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь (ст. 42). Данная помощь осуществляется в форме психолого-педагогического сопровождения «реализации основных общеобразовательных программ», включая помощь в выборе оптимальных

методов обучения и воспитания обучающихся, выявлении и устранении потенциальных препятствий к обучению.

Педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста в образовательном процессе отмечается как один из ведущих принципов дошкольного образования в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования [63].

Сопровождение – это система профессиональной деятельности, направленная на создание социально-психологических условий для успешного воспитания, обучения и развития ребенка на каждом возрастном этапе. Поэтому забота о реализации права ребенка на полноценное и свободное развитие является сегодня неотъемлемой целью деятельности дошкольной образовательной организации [6].

Создание системы психолого-педагогического сопровождения дошкольников в детском саду обеспечит решение этих проблем. При этом ребёнок должен выступать субъектом собственной деятельности, а его активность и свобода должны встречаться и взаимодействовать с субъективностью и активностью взрослых.

В основании системы психолого-педагогического сопровождения лежат возрастные особенности детей на разных периодах развития и психолого-педагогические направления деятельности. Психолого-педагогическое сопровождение сегодня является не просто суммой разнообразных методов коррекционно-развивающей работы с детьми, но выступает как комплексная технология поддержки и помощи ребенку в решении задач развития, обучения, воспитания и социализации.

Понятие «сопровождение» (от английского слова *guideness*) возникло как практическое воплощение идеи гуманистического и личностно ориентированного подхода к развитию личности ребенка [22].

В научной литературе понятие «сопровождение» впервые было раскрыто Е.И. Казаковой и М.Р. Битяновой. М.Р. Битянова под сопровождением понимает «систему профессиональной деятельности

психолога, направленную на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребенка в ситуации взаимодействия» [3].

Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» Е.И. Казакова рассматривает как оказание помощи ребенку, его семье и педагогам; мультидисциплинарный метод, обеспечиваемый единством усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников; органическое единство диагностики проблемы и субъектного потенциала ее разрешения, информационного поиска возможных путей решения, конструирования плана действий и первичная помощь в его осуществлении [6].

В исследованиях Л.В. Трубайчук «психолого-педагогическое сопровождение» понимается как «позитивное отношение к субъекту сопровождения, его высокой активности, а также его субъектной готовности к освоению социального опыта, раскрытию личностного потенциала, стремлению к личностному росту, самосовершенствованию» [54]. Целью психолого-педагогического сопровождения, по мнению Л.В. Трубайчук, является «целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных психолого-педагогических систем в их институциональном оформлении». К формам психолого-педагогического сопровождения Л.В. Трубайчук относит защиту, заботу, поддержку и подкрепление.

Л.В. Трубайчук считает, что адресное сочетание и применение форм сопровождения – защита, забота, поддержка, подкрепление – в различных вариациях позволяет определять оптимальный вариант индивидуального развития того или иного дошкольника. Конкретное содержание психолого-педагогического сопровождения развития дошкольников определяется совокупностью таких составляющих, как специфика возраста и особенности индивидуального развития детей, а также социокультурными

условиями образовательной среды на уровне образовательной организации [54].

О.С. Газман выделяет четыре формы психолого-педагогической поддержки: «защита», «помощь», «содействие» и «взаимодействие» [11]:

1) защита – форма психолого-педагогической поддержки, при которой педагог занимает позицию адвоката, защищающего право ребенка быть успешным, преодолевать свои сомнения и страхи, признавать свои ошибки, пробовать новые способы достижения цели, отстаивать свои права, достоинства;

2) помощь – форма психолого-педагогической поддержки, при которой взрослый занимает позицию человека, поддерживающего веру ребенка в себя, свои возможности; действия взрослого должны быть направлены на создание ситуации успеха, условий, при которых ребенок сможет добиться положительного результата, пережить положительные эмоции, добиться чувства удовлетворения от самостоятельно выполненной работы;

3) содействие – форма психолого-педагогической поддержки, при которой взрослый помогает ребенку понять себя, оценить свои возможности и силы, проанализировать ошибки и выбрать оптимальный способ для решения проблемы; тактика содействия реализуется тогда, ребенок с помощью защиты и помощи избавиться от своих страхов, неуверенности в себе, научиться активизировать свои силы для поиска путей решения;

4) взаимодействие – форма психолого-педагогической поддержки, которая реализуется в случае готовности ребенка к решению своей проблемы. Тактика взаимодействия реализуется с помощью:

- договора на условиях ребёнка;
- договора на условиях педагога;
- договора-компромисса;
- договора-сотрудничества.

М.Р. Битянова выделяет три взаимосвязанных компонента, определяющих процесс сопровождения: «во-первых, это систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе воспитания и обучения; во-вторых, это создание социально-психологических условий для развития личности ребенка и его успешного воспитания и обучения; в-третьих, это создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в развитии, обучении, поведении; работа психолога направлена на преодоление возникших у детей трудностей и повышение способности к компенсации и адаптации» [3].

Один из ведущих принципов психолого-педагогического сопровождения – принцип включения в совместную деятельность всех участников образовательного процесса (воспитанников, педагогов, родителей), объединение усилий всех педагогов детского сада (воспитателей, педагога-психолога, методиста и др.), поскольку, подрастающий человек включается в педагогические взаимодействия, которые осуществляется непосредственно в микросфере. Именно здесь в ближайшем социальном окружении внутри дошкольной образовательной организации происходят прямые контакты сопровождаемого и сопровождающего, устанавливаются реальные социальные отношения, в которые активно включается ребенок.

Психолого-педагогическое сопровождение детей с дислалией опирается на методики логопедического воздействия по коррекции звукопроизношения (Ф.Ф. Рау, О.А. Токарева, Б.М. Гриншпун и О.В. Правдина, Т.А. Ткачева, М.Е. Хватцев, Т.Б. Филичева, М.Ф. Фомичева и др.). Целью коррекционной работы при дислалии является формирование умений правильно воспроизводить звуки речи. Для достижения данной цели ставятся следующие задачи:

– формирование умений узнавать звуки речи, отличать их друг от друга по акустическим признакам и не смешивать при восприятии;

- формирование умений отличать правильное произношение звука от неправильного;
- формирование умений осуществлять слуховой контроль собственной речи и оценивать правильность воспроизведения звуков;
- формирование представлений о правильном артикуляционном укладе звука, его характеристиках (согласный, гласный, звонкий, глухой, твердый, мягкий).

Реализация данных задач в системе коррекционной работы осуществляется поэтапно, с учетом имеющихся подходов логопедического воздействия при дислалии.

М.Е. Хватцев в системе коррекционной работы по преодолению нарушений звукопроизношения выделяет определенный порядок формирования правильного произношения звуков на основе учета их артикуляционных признаков. Для отработки глухих щелевых звуков [с], [ш], [ф], [х] М.Е. Хватцев предлагает их длительное произнесение сначала в начале слога или слова, а для отработки глухих смычных [п], [т], [к], [ч] наоборот, коротко и в конце слога или слова. Для произношения звонких звуков [б], [д], [г], [в], [ж], [з], [р], [л] рекомендуется сначала использовать слова, где эти звуки находятся между гласными, а затем слова, где звуки находятся в начале слова [65].

Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева в коррекционной работе по развитию звукопроизношения выделяют следующие последовательные этапы:

- подготовительный этап;
- этап постановки звука;
- этап автоматизации звуков;
- этап дифференциации звуков и введения в речь.

Подготовительный этап занимает важное место в системе коррекционной работы и направлен на мотивацию ребенка к занятиям, подготовку артикуляционного аппарата, формирование умений опознавать

и различать звуки (развитие фонематического восприятия). Основными направлениями подготовительного этапа коррекционной работы являются:

- развитие слухового восприятия (восприятия неречевых звуков, фонематического слуха, фонематического восприятия);
- развитие моторики органов артикуляционного аппарата, их подвижности и координированности;
- развитие речевого дыхания, развитие познавательных процессов (слуховой памяти и внимания, слухового контроля речи) [64].

Следующий этап в системе коррекционной работы по развитию звукопроизношения у детей с дислалией – это постановка звуков. При постановке звуков используются три основных способа – по подражанию, механический и смешанный способ. Способ постановки по подражанию заключается в показе логопедом правильного произношения звука. Ребенок пытается воспроизвести его, при этом у него формируются представления об артикуляционных, тактильных и мышечных ощущениях при произношении звука. Механический способ используется, если ребенок не овладевает произношением по подражанию. Для этого применяются специальные приспособления – шпатель, зонд и другие. Например, при межзубном сигматизме используется зонд «уточка», который позволяет удерживать кончик языка за нижними зубами. Смешанный способ постановки – это комбинированное использование двух вышеперечисленных.

Следующий этап в системе коррекционной работы по развитию звукопроизношения у детей с дислалией – это автоматизация. Автоматизировать звук – это значит ввести его в слоги, слова, предложения, связную речь. С физиологической точки зрения этап автоматизации звука представляет собой закрепление условно-рефлекторных речедвигательных связей на различном речевом материале. К автоматизации поставленного звука можно переходить лишь тогда,

когда ребенок произносит его изолированно совершенно правильно и четко при продолжительном или многократном повторении.

Автоматизация звука осуществляется по принципу от легкого к трудному, от простого к сложному. Автоматизация поставленного звука должна проводиться в строгой последовательности: автоматизация звука в слогах (прямых, обратных, со стечением согласных); автоматизация звука в словах (в начале слова, середине, конце); автоматизация звука в предложениях; автоматизация звука в чистоговорках, скороговорках и стихах; автоматизация звука в коротких, а затем длинных рассказах; автоматизация звука в разговорной речи.

Наряду с развитием звуковой (звукопроизношением и звукоразличением) стороны речи, на этапе автоматизации звуков происходит обогащение словаря, его систематизация, формирование грамматического строя речи. Главная задача этапа автоматизации звуков – постепенно, последовательно ввести поставленный звук в слоги, слова, предложения (стихи, рассказы) и в самостоятельную речь ребенка.

Слог – более простая речевая единица по сравнению со словом. Автоматизация щелевых звуков начинается с прямых открытых слогов, затем продолжается в обратных и закрытых слогах. При закреплении смычных звуков и аффрикат последовательность иная: сначала автоматизация в обратных слогах, затем – в прямых открытых. Позже отрабатывается произношение звука в слогах со стечением согласных.

Автоматизация в словах сначала осуществляется с опорой на слоги (са – сад). На начальных этапах проводится закрепление произношения слов, в которых данный звук находится в начале слова, затем слов, в которых звук – в конце и середине слова. Вначале звук автоматизируется в словах простых по фонетическому составу и не содержащих нарушенных звуков, затем в словах со стечением согласных. Для автоматизации звука используют приемы отраженного повторения, самостоятельного названия слов по картинке, прочтение слов.

Автоматизация звука в предложениях проводится на базе отработанных слов, в той же последовательности. Вначале предлагаются предложения с умеренным включением звука, в дальнейшем автоматизация проводится на речевом материале, насыщенном данным звуком (в каждом слове предложения есть автоматизируемый звук).

Автоматизация звука осуществляется также в чистоговорках, скороговорках и стихах. Детям предлагают повторить или заучить чистоговорки, скороговорки и стихи.

Дифференциация звуков – это этап коррекционной работы, который направлен на формирование умений различать и дифференцировать фонемы по определенным признакам. В содержании данного этапа выделяются три направления – дифференциация изолированных звуков, затем дифференциация в словах и, наконец, дифференциация в предложении и фразовой речи.

Методика Г.А. Каше основана также на поэтапном развитии звукопроизношения у детей с дислалией. В содержании логопедической работы выделяются такие направления, как развитие фонематического восприятия, развитие артикуляционной моторики, формирование произносительных навыков. Г.А. Каше указывает, что логопедические занятия проводятся на материале звуков, которые правильно произносятся всеми детьми. Затем в работу включаются постепенно включаются поставленные звуки. Далее идет автоматизация звукопроизношения и дифференциация фонем, их сравнение по акустическим и артикуляционным признакам. Первый этап дифференциации – это сравнение пары звуков на слух, второй этап – это сравнение не только на слух, но и в произношении [27].

Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева в методике развития звукопроизношения важную роль отводят различным видам логопедических занятий. Это индивидуальные, подгрупповые и фронтальные занятия. Форма работы зависит от вида нарушения,

количества нарушенных звуков у детей, индивидуальных особенностей дошкольников [64].

Л.Ф. Спинова и А.В. Ястребова в содержании коррекционной работы при работе с детьми с дислалией выделяют два основных направления:

- развитие произношения, что включает постановку звука, уточнение его артикуляции;
- последовательное и планомерное развитие звукового анализа и синтеза слова [73].

Анализ рассмотренных методик показывает, что все авторы основывают коррекционную работу на принципах поэтапности и постепенности логопедического воздействия. Выделяются такие направления, как развитие артикуляционной моторики, фонематических процессов, постановка звука, его автоматизация, дифференциация звуков.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение детей понимается как педагогический процесс, включающий в себя защиту, поддержку педагогом воспитанников, содействие им и взаимодействие с ними в различных видах деятельности, в результате которого создаются условия для развития детей. Работа по коррекции речи у детей дошкольного возраста с дислалией осуществляется поэтапно и включает подготовительный этап, постановку звука, автоматизацию и дифференциацию звуков. Логопедические занятия различаются по охвату детей, в соответствии с этим выделяются индивидуальные, подгрупповые и фронтальные занятия.

1.4 Роль проектной деятельности в коррекции речи при дислалии

Проект – слово иноязычное, латинского происхождения. В переводе означает «брошенный вперед». На современном этапе слово является многозначным и может использоваться для обозначения различных явлений и предметов:

- проект как совокупность документов, разрабатываемых для создания какого-либо изделия или сооружения;
- проект как предварительный образец текста какого-либо документа;
- проект как какой-либо план или замысел [8].

Существуют и другие значения понятия «проект». В данном исследовании под проектом будет пониматься определенный продукт, получаемый в результате проектной деятельности.

Следует различать понятия «проектная деятельность» и «метод проектов». Проектная деятельность – это вид учебно-познавательной деятельности, направленный на создание творческих проектов. Метод проектов – это совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют обучающимся приобретать знания и умения в процессе планирования и самостоятельного выполнения определённых практических заданий с обязательной презентацией результатов [17].

В научно-методической литературе существует различные подходы к определению проектной деятельности. Проблема внедрения проектной деятельности в процесс обучения является предметом исследования многих ученых и методистов. Но до сих пор не существует единого подхода к пониманию проектной деятельности, поэтому следует провести анализ психолого-педагогической литературы и изучить различные точки зрения на сущность проектной деятельности [21].

По мнению Н.Ю. Пахомовой, проектную деятельность можно рассматривать как один из видов деятельности, в основе которой лежат следующие существенные признаки:

- проектная деятельность присуща только человеку как социальному существу, что отличает его других биологических организмов; проектная деятельность отражает потребность людей к совместной деятельности и творчеству;

– проектная деятельность лежит в основе любого вида деятельности, если ее понимать как определенный замысел, образ, план будущего результата;

– проектная деятельность подразумевает создание определенного проекта – продукта, а также способов реализации проекта с учетом его направленности и ориентированности;

– проектная деятельность является способом познания, так как в ходе создания проект человек приобретает новые знания, опыт, учится применять полученные знания на практике;

– проектная деятельность может рассматриваться как проявление творчества, так как результат работы – это получение нового продукта, обладающего субъективной или объективной новизной и ценностью [47].

Как считает Е.Н. Землянская, проектная деятельность включает в себя определенные совместные действия, направленные на творческую и познавательную реализацию, овладение навыками самостоятельной и групповой работы с целью достижения поставленных целей и задач. В процессе обучения проектная деятельность выступает средством познавательного и творческого развития личности, формирования личностно важных качеств [23].

С.А. Ермолаев отмечает, что проектная деятельность является средством реализации технологии проблемного обучения, так как содержит в себе активные, самостоятельные, творческие действия, направленные на создание проектного продукта [21].

Проектная деятельность рассматривается не только с позиции ее целей и содержания, но и участвующих в ней субъектов. Для педагога проектная деятельность является средством достижения задач образовательного процесса. Как дидактическое средство, проектная деятельность позволяет сформировать определенные умения и навыки, личностные качества детей, в том числе самостоятельность, инициативность, ответственность и другие.

Проектная деятельность способствует тому, что детей можно научить умениям и навыкам проектирования и исследовательской деятельности, в том числе:

- формулирования проблемы в соответствии с темой выбранного проекта;
- постановки цели, задач и разработки плана действий по их реализации, выдвижения гипотезы;
- определения комплекса методов сбора информации, анализа и интерпретации результатов;
- поиска информации по теме проекта, необходимой для разработки продукта проектной деятельности;
- реализации определенной технологии изготовления проектируемого продукта;
- практического применения полученных знаний для реализации поставленных задач;
- представления результатов проведенной работы в различных формах – презентации, макета, театральной постановки, представления и других;
- осуществления рефлексии и самоанализа с целью осознания степени достижения поставленных задач и решения заявленной вначале проблемы проектной деятельности [30].

Для ребенка как субъекта проектной деятельности предоставляются значительные возможности для обучения, освоения учебного материала и для раскрытия и реализации творческого потенциала. Проектная деятельность позволяет применить свои знания в индивидуальной и групповой работе [42].

Таким образом, проектная деятельность – это целенаправленная деятельность, при которой обучающиеся приобретают новые знания в процессе поэтапного, самостоятельного либо под руководством педагога

планирования, разработки, выполнения заданий. Проектная деятельность позволяет индивидуализировать образовательный процесс и сделать его более интенсивным, предоставляя обучающимся возможность выбрать свой темп продвижения к конечным результатам обучения.

Проектная деятельность направлена на организацию познавательной, практической и самостоятельности деятельности детей. Также проектная деятельность позволяет создать условия для достижения целевых ориентиров, представленных в ФГОС ДО.

Помимо вышеперечисленного, к функциям проектной деятельности можно отнести:

1. Мотивационная: формирование у детей уверенности в себе и своих силах, повышение самооценки, познавательного интереса.
2. Коммуникативная: развитие у детей «командного духа» и «чувства взаимопомощи», формирование коммуникабельности и умение сотрудничать.
3. Развивающая: создание условий для развития внимания, мышления, памяти, речи, воображения.
4. Исследовательская: формирование исследовательских умения (выявление проблем, сбор информации и т.д.), умение строить гипотезы.
5. Творческая: формирование у детей творческого воображения, умений и навыков продуктивной деятельности, выполнения продукта проекта [2].

В научной литературе существуют различные подходы к классификации проектной деятельности. Е.С. Полат предлагает выделять виды проектов по следующим основаниям [49].

По содержанию проекты могут быть монопредметными, межпредметными и надпредметными.

Монопредметные проекты выполняются в рамках одного предмета, например, окружающего мира в начальной школе. В дошкольном образовании монопроекты могут быть выполнены в рамках определенной

образовательной области, например, по речевому развитию, по художественно-эстетическому развитию и т.д.

В межпредметных проектах наблюдается интеграция знаний из смежных предметов или областей, например, окружающего мира и математики, литературы и изобразительной деятельности. В дошкольном образовании межпредметные проекты дают возможность для интеграции образовательных областей.

Надпредметные проекты выполняются с целью изучения материала, который не входит в содержание учебной программы. Данные проекты используются, как правило, на этапе среднего и основного общего образования.

По используемым методам решения поставленных задач проекты разделяются на:

- информационные,
- практико-ориентированные,
- творческие,
- игровые [50].

Информационные проекты основаны на методах теоретического анализа и обобщения информации.

Творческие и исследовательские проекты основаны на эмпирических методах (анкетирование, опыты, художественно-творческая деятельность).

Игровые проекты основаны на игровых методах (дидактическая игра, ролевая игра, подвижная игра).

По включенности проектов в учебный план выделяющие текущие и итоговые. Текущие проекты используются в ходе изучения определенной темы. Итоговые проекты проводятся после завершения изучения определенного раздела или в конце учебного года и служат также формой контроля [2].

По продолжительности выделяются кратковременные, или мини-проекты, которые занимают один или несколько занятий, проекты средней

продолжительности и долгосрочные проекты, выполняемые на протяжении нескольких месяцев.

Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса разделяют проекты на индивидуальные и групповые [9]. Индивидуальные проекты в дошкольном образовании выполняются детьми под руководством педагога и с помощью родителей. Групповые проекты выполняются группой детей, которые совместно разрабатывают определенный продукт. Это может быть результат коллективной творческой деятельности, например, коллективная лепка по мотивам сказки, поделки из различных материалов, объединенные определенным сюжетом и другие.

Проектная деятельность подразумевает организацию сотрудничества педагога и детей, а также сотрудничество детей и родителей.

Педагог помогает детям искать источники информации, а те в свою очередь учатся ее извлекать и перерабатывать в соответствии с выбранной темой. Педагог координирует процесс выполнения проекта, направляет работу детей, организует обратную связь, поощряет и корректирует процесс.

Дети в ходе проектной деятельности учатся взаимодействовать с педагогом, а при организации групповых проектов – и с другими детьми, сверстниками [52].

Если рассматривать проектную деятельность как технологию личностно-ориентированного обучения, то можно увидеть, что она способствует формированию различных качеств личности ребенка. В первую очередь это такие качества, как инициативность, самостоятельность, креативность и другие.

В процессе проектной деятельности дети поэтапно выполняют запланированные действия для создания определенного продукта, что создает ситуацию успеха, удовлетворения от результатов своей работы.

Проектная деятельность может быть организована как:

– индивидуальная,

- парная,
- групповая.

Каждый вид проектной деятельности детей предполагает организацию взаимодействия с родителями. Сотрудничество родителей и детей осуществляется на всех этапах проектной деятельности:

1. Подготовительный этап.

Педагоги и родители помогают детям осознать значимость проекта, формулируют проблему и цели проекта, вместе с детьми выбирают продукт проекта.

2. Этап организации проектирования.

На данном этапе родители или педагоги помогают детям составить план действий, который позволит достичь поставленных целей и задач, совместно с детьми распределяют роли и обязанности.

3. Этап непосредственного проектирования.

Родители и педагоги совместно с детьми последовательно выполняют запланированные действия, ищут необходимую информацию, изготавливают продукт проекта, оказывают помощь. Важно на данном этапе делать не «вместо», а «вместе» с детьми.

4. Этап презентации.

На данном этапе родители и дети готовят презентацию проекта, представляют продукт совместной деятельности зрителям (педагогам и сверстникам) [2].

Важным является оформление результата проектной деятельности в «осязательной» форме. Если проблема – это определенный мысленный вопрос, то результат проекта – это конкретный продукт, который можно использовать либо на уроке, либо в реальной жизни. Поэтому проект всегда несет в себе теоретическую и практическую значимость [57].

Обобщив различные подходы к определению проектной деятельности, можно сделать вывод о том, что в основе ее лежат следующие принципы:

– ребенок выступает как субъект познавательной и творческой деятельности, выполняемой с целью решения определенной проблемы через комплекс действий, направленных на получение того или иного продукта;

– совместная работа детей и родителей в проектной деятельности строится таким образом, чтобы предоставить возможность детям осознать и выполнить все этапы проекта;

– проектная деятельность позволяет реализовать умения и навыки сотрудничества, совместной творческой деятельности, коммуникабельные и организаторские способности;

– комплексный характер проектной деятельности позволяет решать не только обучающие, но и воспитательные и развивающие задачи, которые направлены на формирование личностных качеств (самостоятельность, инициативность, креативность, ответственность и другие) [68].

В дошкольном образовании метод проектов рассматривается как один из вариантов интеграции (интеграция на основе единого проекта). Использование метода проектов в обучении дошкольников является подготовительным этапом для дальнейшей его реализации на следующей ступени образования [30].

Таким образом, под проектной деятельностью понимается деятельность, основанная на технологии проблемного обучения и предполагающая активную, самостоятельную и творческую работу, итогом которой является определенный проектный продукт. Проектная деятельность способствует развитию таких личностных качеств, как самостоятельность, инициативность, способность к творчеству, а также навыков сотрудничества, коммуникативности, чувства взаимопомощи в процессе группового проектирования. Проектная деятельность выполняет следующие функции: мотивационная, коммуникативная, развивающая, исследовательская, творческая. В дошкольном образовании проекты

разделяются на индивидуальные и групповые, монопредметные и межпредметные, кратковременные и долгосрочные, информационные, практико-ориентированные, творческие и игровые.

Особенностью проектной деятельности в дошкольном образовании является то, что ребенок еще не может самостоятельно найти противоречия в окружающем, сформулировать проблему, определить цель и спланировать свои действия. Поэтому проектная деятельность в дошкольной образовательной организации носит характер сотрудничества, в котором принимают участие дети и педагоги, а также вовлекаются родители и другие члены семьи. Родители могут быть не только источниками информации, реальной помощи и поддержки ребенку и педагогу в процессе работы над проектом, но и стать непосредственными участниками образовательного процесса, обогатить свой педагогический опыт, испытать чувство сопричастности и удовлетворения от своих успехов и успехов ребенка.

Выводы по главе 1

Дислалия понимается как нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. При данном речевом нарушении у детей наблюдается сохранность слуха, но при этом наблюдается недостаточная сформированность фонематических процессов и моторики органов артикуляционного аппарата. Это в свою очередь ведет к нарушению произношения звуков – к искажению, замене, смешению.

Выделяются три основные формы дислалии: акустико-фонематическая, артикуляторно-фонематическая, артикуляторно-фонетическая. Для каждого вида дислалии выделяют свои особенности развития звукопроизношения. При акустико-фонематической дислалии на первый план выходят нарушения фонематических процессов, при артикуляторно-фонетической – нарушения артикуляционного аппарата.

При артикуляторно-фонематической дислалии отмечаются нарушения и восприятия фонем, и движений органов артикуляции.

При дислалии наблюдается нарушение звукопроизношения, при этом нарушение других структурных компонентов языка не являются доминирующими и выступают как сопутствующие основному расстройству звукопроизношения. Правильно сформированное звукопроизношение позволяет ребенку реализовать себя, вступать в свободное общение со сверстниками и взрослыми, внятно выражать свои мысли. Нарушение звукопроизношения приводит к тому, что у ребенка, затрудняется процесс взаимодействия с другими людьми, задерживает ход развития все сторон психики и личности ребенка, негативно отражается на формировании других сторон речи.

Психолого-педагогическая характеристика детей с дислалией включает описание особенностей формирования познавательных процессов и личности детей, а также особенностей их обучения и воспитания. У детей с дислалией отмечаются не только нарушения звукопроизношения, но и нарушению познавательных процессов – внимания, памяти, восприятия, мышления, воображения. Дети хуже, чем их сверстники с нормальным речевым развитием, воспринимают, запоминают и воспроизводят речевой материал, словесные инструкции, выполняют задания со значительным количеством ошибок. Все, что связано с речевой деятельностью, отличается качественным своеобразием, это отражается и на формировании личности.

Проектной называется деятельность, основанная на технологии проблемного обучения и предполагающая активную, самостоятельную и творческую работу, итогом которой является определенный проектный продукт. Проектная деятельность способствует развитию таких личностных качеств, как самостоятельность, инициативность, способность к творчеству, а также навыков сотрудничества, коммуникативности, чувства взаимопомощи в процессе группового проектирования.

Руководство проектной деятельностью ведет к изменению позиции педагога. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности своих воспитанников. Учитывая возрастные психологические особенности детей дошкольного возраста, координация проекта должна быть достаточно гибкой, то есть воспитатель ненавязчиво направляет деятельность детей, организуя отдельные этапы проекта. Особенностью проектной деятельности в дошкольном образовании является то, что она носит характер сотрудничества, в котором принимают участие дети и педагоги, а также вовлекаются родители.

ГЛАВА 2. ВЕРИФИКАЦИЯ ПО ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1 Анализ состояния речи детей старшего дошкольного возраста с дислалией

Мы изучили и представили методику обследования, предложенную Г.А. Волковой в пособии «Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи» [11]. Обследование дислалии по схеме Г.А. Волковой, которая на сегодняшний день является популярной у логопедов методикой диагностики детей дошкольного возраста, так как она представляет собой схему дифференцированной диагностики детей с дислалией. В нее входят как основные этапы (сбор анкетных данных, сведений о семье, изучение медицинского анамнеза и так далее), так и более частные, но информативные моменты, позволяющие в полной мере составить картину психоречевого развития.

При логопедическом обследовании детей с дислалией нужно, прежде всего, детально изучить строение и подвижность органов артикуляционного аппарата. Затем тщательно обследовать состояние звукопроизношения. Кроме того, важно выяснить состояние фонематических процессов у ребёнка. Схема обследования звукопроизношения детей с дислалией Г.А. Волковой представлена в Приложении 1

Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №12 п. Мирный» Сосновский район, Челябинская область.

В исследовании приняли участие 6 детей старшего дошкольного возраста с дислалией, средний возраст испытуемых – 6 лет.

Эксперимент проводился в 3 этапа.

Первый этап начался с изучения имеющейся на ребенка медицинской и педагогической документации; дополнительные анамнестические сведения были получены из бесед с воспитателем.

По заключению узких специалистов – окулиста, отоларинголога, педиатра, психиатра - зрение и слух всех исследуемых детей соответствовали норме, интеллект детей соответствовал возрасту.

На втором (констатирующем) этапе проводилось исследование индивидуальным методом с использованием альбома О.Б. Иншаковой «Альбом для логопеда», где представлен наглядный материал для выявления дефектов произношения.

На третьем этапе были проанализированы полученные данные. Результаты обследования представлены в Таблицах 1, 2, 3.

Таблица 1 – Результаты обследования органов артикуляционного аппарата и речевой моторики у детей старшего дошкольного возраста с дислалией

Список детей	Исследование двигательной функции губ			Исследование двигательной функции челюсти			Исследование двигательной функции языка			
	«Трубочка»	«Улыбка»	Рисунок губ на гласные	Раскрыть рот	Полураскрыть рот	Сделать движение челюстью	«Лопаточка»	Широкий язык поднять его на верхнюю губу, опустить на нижнюю губу	Дотронуться кончиком языка до уголков рта	Показать попеременно широкий — узкий язык
Маша	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-
Петя	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-
Коля	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-
Даша	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-
Варя	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+
Семен	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

При обследовании артикуляционного аппарата аномалии не выявлены. При обследовании подвижности органов артикуляции выявлено, что у большинства детей отмечается плохая подвижность языка (у 4 из 6 детей-67 %).

Маша, Петя, Коля и Даша затруднялись:

- удерживать широко распластанный язык на нижней губе;
- дотронуться широким языком до верхней губы, опустить на нижнюю губу (по подражанию, по инструкции);
- открыть рот – показать попеременно широкий-узкий язык;
- произвести 2-3 движения из перечисленных попеременно.

У одного ребёнка (17 %) ограничена подвижность губ. Для Вари было затруднительным вытягивание губ трубочкой, растягивание углов рта, а также другие различные движения, которые меняют размер и форму

преддверия рта, оказывая тем самым влияние на резонирование всей ротовой полости.

Таблица 2 – Результаты обследования состояния фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с дислалией

Список детей	Фонематический анализ	Фонематический синтез	Фонематические представления
Маша	+	-	-
Петя	+	+	+
Коля	-	-	-
Даша	+	+	+
Варя	+	+	+
Семен	+	-	-

По результатам обследования фонематических процессов были получены данные, которые позволяют судить о недоразвитии фонематического анализа у одного ребёнка (17 %): Коля затруднялся в выделении звука на фоне слова по картинкам и на слух, особенно сложным для него было задание на дифференциацию звуков по противопоставлениям (мышка-мишка). Данные трудности говорят о нарушении слуховой дифференциации.

Трое детей (50 %) Маша, Коля и Семен не смогли составить слова из звуков в ненарушенной последовательности.

Также у троих (50 %) детей отмечаются нарушения фонематического восприятия. Это проявляется в том, что Маша, Коля и Семен не воспринимают на слух близкие по звучанию или сходные по артикуляции звуки речи.

Далее рассмотрим результаты обследования состояния звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией. Данные представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты обследования состояния звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией

Список детей	Гласные	Свистящие	Шипящие	Аффрикаты	Соноры	Йотированные	Звонкие и глухие	Твёрдые и мягкие
Маша	+	Межзубные [с], [з]	+	+	Замена [л] на [л']	+	Озвончение [с], [с']	+
Петя	+	+	+	+	Увулярное [р]	+	+	+
Коля	+	+	Губно-зубной [ш]	+	Увулярное [р]	+	+	+
Даша	+	+	+	+	Увулярное [р]	+	+	+
Варя	+	+	Боковой [ш]	Замены [ч] и [щ] на [с']	+	+	+	+
Семен	+	+	Губно-зубной [ш]	+	Замена [р] на [й]	+	+	+

По результатам обследования звукопроизношения мы выяснили, что у большинства детей нарушено произношение сонорных звуков (83 %), и шипящих звуков (50 %).

У одного ребенка (33 %) зафиксировано нарушение аффрикативных звуков. Нарушение произношения заднеязычных и гласных звуков зафиксировано не было.

Нарушения звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с дислалией проявились следующим образом:

1. Искажения звуков:
 - боковой сигматизм шипящих (Варя)
 - межзубный сигматизм (Маша)
 - губно-зубной сигматизм (Семен)
 - увулярный ротацизм (Петя, Даша, Коля)
2. Замены:
 - параротацизм (Семен)

- параламбдацизмы (Маша)
- парасигматизмы (Варя)

В речи детей отмечались расхождения между умением произносить звуки изолированно и в речевом потоке. Изолированно звуки произносились чище, правильнее, в речевом потоке – неясно, нечетко, так как не дифференцировались.

Таким образом, по итогам проведенной диагностики выявлено, что у большинства детей старшего дошкольного возраста с дислалией отмечается низкий уровень сформированности звукопроизношения. При исследовании артикуляционной моторики выявлена недостаточная подвижность органов артикуляции, неточность выполнения по подражанию за логопедом, длительный поиск артикуляционной позы, замедленный темп выполнения, трудности в переключении с одной артикуляционной позы на другую. При исследовании фонематических процессов дети допускали ошибки при дифференциации звонких-глухих, свистящих-шипящих звуков, при выделении заданного звука в словах, при определении последовательности и количества звуков в словах. При исследовании звукопроизношения выявлены нарушения произношения аффрикат, свистящих, шипящих и сонорных звуков.

Выявленные нарушения требуют организации работы по коррекции звукопроизношения, развития артикуляционной моторики и фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с дислалией. Далее рассмотрим содержание коррекционной работы по преодолению нарушений речи детей старшего дошкольного возраста с дислалией в процессе проектной деятельности.

2.2 Проектная деятельность как средство коррекции речи детей старшего дошкольного возраста с дислалией

На формирующем этапе экспериментальной работы был разработан и реализован проект «В мире звуков».

Продолжительность проекта – краткосрочный (12 недель).

Участники проекта: дети, родители, учитель-логопед, воспитатели, музыкальный руководитель, педагог по изобразительной деятельности.

Цель проекта: коррекция нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

Задачи коррекционной работы:

1. Развитие артикуляционной моторики.
2. Развитие фонематических процессов детей.
3. Развитие правильного звукопроизношения, автоматизация и дифференциация звуков.

В основе работы лежали принципы психолого-педагогического сопровождения. В связи с этим коррекционную работу мы выстраивали с учетом того, что в этой работе должны быть задействованы все специалисты образовательной организации. Коррекционная работа осуществлялась не только на занятиях учителя-логопеда, но и на занятиях воспитателя, музыкального руководителя и педагога по изобразительной деятельности. Координирующую роль выполняет учитель-логопед, который проводит работу по коррекции нарушений всех компонентов речи.

Принципами психолого-педагогического сопровождения коррекционного процесса по преодолению нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста с дислалией являются:

– принцип поддержки и развития индивидуальности ребенка означает соотнесение уровня актуального развития (речь идет об идеях А.С. Выготского о зоне ближайшего развития) и зоны ближайшего

развития на основе диагностики индивидуальных сфер ученика (О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк). Основным критерием оценки развития индивидуальности в соответствии с этой концепцией является потенциальная способность ребенка к овладению новым опытом с помощью взрослого;

– принцип вариативности и гибкости в организации индивидуальной деятельности ребенка обусловлен тем, что деятельность человека связана с многообразием влияния субъективных и объективных, внешних и внутренних факторов, различных воздействий и обстоятельств, действующих своеобразно в каждой конкретной жизненной ситуации. Постоянно меняются как характер, степень влияния этих факторов, так и сами ситуации, что требует от специалиста, педагога, психолога оперативного и гибкого реагирования на изменения как в самом ребенке, так и окружающей его среде;

– принцип непрерывности, системности и преемственности сопровождения. Данный принцип означает, что психолого-педагогическое сопровождение понимается как система, состоящая из взаимосвязанных компонентов: целевого, содержательного, процессуального, аналитико-результативного. В каждой конкретной ситуации действия специалистов выстраиваются с учетом взаимосвязи всех этих компонентов. Психолого-педагогическое сопровождение деятельности ребенка должно осуществляться систематически, обеспечивая непрерывность и преемственность развития воспитанника и его деятельности при переходе от одного этапа к другому.

Коррекционная работа осуществлялась в процессе проектной деятельности и выстраивалась поэтапно.

Первый этап – подготовительный, его задачи: формулировка проблемы и задач для детей на определенный отрезок времени, обсуждение плана деятельности по достижению цели (к кому обратиться за помощью, какие предметы использовать, где найти информацию),

обогащение развивающей предметно-пространственной среды, разработка плана основных мероприятий в рамках проекта, организация взаимодействия с родителями, формирование у них установки на сотрудничество и совместную работу по реализации проекта;

Второй этап – основной, его задачи: реализация плана мероприятия в рамках проекта «В мире звуков», психолого-педагогическое сопровождение коррекционного процесса по преодолению нарушений звукопроизношения, развитие артикуляционной моторики и фонематических процессов, выполнение проекта – комплекс действий, завершающихся созданием творческого продукта, организация взаимодействия с родителями, формирование у них активности и инициативности, навыков взаимодействия с детьми в процессе создания проектного продукта;

Третий этап – заключительный, его задачи: подведение итогов проекта, формулировка выводов, проведение мероприятий, защита и презентация продуктов проектной деятельности, рефлексия, анализ эффективности совместной работы.

Для реализации мероприятий по коррекции нарушений звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с дислалией был разработан план проектной деятельности «В мире звуков». В плане представлены этапы работы, содержание, ответственные и сроки (таблица 4).

Таблица 4 – План проведения проекта «В мире звуков» по коррекции звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с дислалией

№ п/п	Содержание работы	Ответственный	Сроки
1	2	3	4
Подготовительный этап (две недели)			
1	<p>Подготовка материалов для реализации проекта:</p> <ul style="list-style-type: none"> – создание развивающей предметно-пространственной среды (методическое и дидактическое обеспечение). – разработка буклета-приглашения для родителей и детей старшего дошкольного возраста, цели, задачи проекта, ожидаемые результаты; – выбор форм работы с родителями в процессе реализации проекта; – определение плана мероприятий в рамках проекта 	Координатор проекта, воспитатели	Первая неделя
2	<p>Проведение родительского собрания:</p> <ul style="list-style-type: none"> – рассказать о проекте, раздать буклеты, заручиться поддержкой родителей; – сообщение критериев к продукту проектной деятельности и итоговой презентации – рекомендации по выполнению проектов, консультации для родителей. 	Координатор проекта, воспитатели	Вторая неделя
3	Обсуждение с детьми предстоящей работы в рамках проекта, беседа, формирование интереса к будущей деятельности, ознакомление с различными видами проектной деятельности (образцами работ)	Координатор проекта, воспитатели	Вторая неделя
Основной этап (третья-десятая неделя)			
1	<p>1. Логопедические занятия по коррекции звукопроизношения (индивидуальные, фронтальные).</p> <p>2. Работа воспитателя в режимных моментах по заданию учителя-логопеда – артикуляционная гимнастика в утренний период времени, закрепление правильного звукопроизношения в беседах, на прогулках.</p> <p>3. Дидактические игры на формирование фонематических процессов «Поймай звук», «Найди звук», «Повтори слоги», «Что потерялось?», «Четвертый лишний», «Выбери картинку», «Раздели на группы», «Составь схему», «Составь слово из букв», «Придумай слово на заданный звук» и другие</p>	Координатор проекта, воспитатели, родители	В течение недели, ежедневно

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4
	<p>4. Дидактические игры на автоматизацию звуков: «Где мы слышим песенку водички», «Звуковые дорожки», «Тишина», «Пчелы и медвежата», «Мухи в паутине», «Пчелы собирают мед», «Говорящие руки», «Добавляй слог», «Назови ласково», «Большущие слова», «Поезд», Гуси-гуси, «Дождик и курочка» и др.</p> <p>5. Дидактические игры на дифференциацию звуков: «Колечко-колечко», «Кто внимательный», «Испорченный телефон», «Замени звук», «Закончи словечко», «Звенит – жужжит», «Слово заблудилось», «Умей слушать» и др.</p> <p>6. Продуктивная деятельность детей: лепка, рисование, конструирование в уголке творчества по изучаемой теме</p>	Координатор проекта, воспитатели, родители	В течение недели, ежедневно
2	<p>Работа с родителями</p> <p>1. Оформление уголка для родителей по теме недели, рекомендации по закреплению правильного звукопроизношения.</p> <p>2. Рекомендации по изготовлению продуктов проекта:</p> <ul style="list-style-type: none"> – книжки-малышки «Веселые звуковички», «Мой любимый звук», «Секреты звука», «Веселая гимнастика», «Скороговорки» и другие; – поделки из различных материалов на изучаемые звуки (бумага, пластилин, ткань, природный материал); – фотоотчет «Я делаю артикуляционную гимнастику», «Играем дома» и другие; 	Координатор проекта, воспитатели, родители	В течение недели
Заключительный этап (одиннадцатая-двенадцатая неделя)			
1	Выставка продуктов проектной деятельности. Защита и презентация продуктов проектной деятельности.	Координатор проекта, воспитатели, родители	В течение недели
2	<p>Викторина «Знатоки мира звуков».</p> <p>Вручение дипломов участникам проекта – детям и родителям.</p> <p>Рефлексия («Что понравилось», «Что удалось лучше всего?», «Какие были трудности?»).</p> <p>Чаепитие в группе</p>	Координатор проекта	Последний день проекта

Данный проект способствует осуществлению индивидуального подхода к каждому ребенку, дифференциации заданий по сложности, с

учетом возрастных особенностей детей с дислалией, уровня их речевого развития. Проект презентуется общественности – родителям, другим детям, а, следовательно, имеет социальную значимость.

По итогам проектной деятельности дети совместно с родителями создают следующие продукты (на выбор):

- книжки-малышки «Веселые звуковички», «Мой любимый звук», «Секреты звука», «Веселая гимнастика» (артикуляционная гимнастика), «Скороговорки» и другие;

- поделки из различных материалов на изучаемые звуки (бумага, пластилин, ткань, природный материал);

- фотоотчет «Я делаю артикуляционную гимнастику», «Играем дома» и другие;

Работа по реализации проекта осуществлялась в три этапа: подготовительный, основной и заключительный этапы, в каждый этап включены различные виды и формы деятельности: логопедические занятия по коррекции нарушений звукопроизношения, совместная образовательная (коррекционно-развивающая) деятельность детей и воспитателей в режимных моментах по закреплению правильного звукопроизношения детей, самостоятельная (игры и упражнения), взаимодействие с родителями в проектной деятельности, рекомендации по работе с детьми в домашних условиях (выполнение заданий логопеда, подготовка продуктов проектной деятельности).

Основной формой коррекционной работы выступили фронтальные и подгрупповые занятия продолжительностью 30 минут. Использовались следующие методы и приемы: игры, упражнения, беседы, объяснение, показ, моделирование.

Каждое занятие включало следующие этапы:

- оргмомент;
- сообщение темы занятия;

- артикуляционная гимнастика;
- развитие фонематических процессов;
- характеристика изучаемого звука по артикуляционным и акустическим признакам;
- произношение изучаемых звуков в слогах и слоговых сочетаниях;
- произношение звуков в словах;
- физминутка;
- автоматизация и дифференциация звуков;
- итог занятия.

На занятиях использовались следующие задания, направленные на преодоление нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста с дислалией:

- игры и упражнения для развития артикуляционной моторики;
- игры и упражнения для развития фонематических процессов;
- игры и упражнения для развития звукопроизношения;
- игры, упражнения и коммуникативные ситуации для закрепления навыков правильного звукопроизношения в процессе общения детей.

Работа по развитию артикуляционной моторики, подвижности органов артикуляционного аппарата была направлена на решение следующих задач: нормализация мышечного тонуса артикуляционного аппарата, развитие артикуляционной моторики. Цель артикуляционной гимнастики – выработать четкость, ловкость, правильность движений всех частей артикуляционного аппарата и координированную его работу с органами дыхания и голосообразования.

Развитие фонематических процессов у детей осуществлялось с помощью метода упражнения и игрового метода (дидактические игры). Использовались следующие задания:

- «Поймай звук»: дети должны из потока звуков выделить нужный и хлопнуть в ладоши;

– «Найди звук»: детям предлагается слово, в котором нужно определить место звука в нем и поставить фишку в схеме;

– «Повтори слоги»: необходимо повторить за логопедом слоги, в которых есть звуки, парные по глухости-звонкости, например, та-та-да, да-да-та и другие;

– «Что потерялось?»: детям предлагаются слова, в которых есть «окошки», пропущенные звуки; нужно назвать данный звук;

– «Четвертый лишний»: предлагаются карточки, на которых изображены предметы – слова с нужным звуком и лишним звуком, нужно его найти, например, зонт, замок, слон, заяц;

– «Выбери картинки»: среди картинок отобрать только те, где есть заданный звук;

– «Раздели на группы»: группировать картинки по звукам в начале слова;

– «Запомни слова»: в тексте запомнить слова на заданный звук;

– «Составь схему»: составление звуковой схемы к изученным словам;

– «Составь ряд слов»: назвать ряд слов, содержащих определенный звук;

– «Составь слово из букв»;

– «Придумай слово на заданный звук (в начале, середине, конце слова)».

Характеристика звуков по артикуляционным и акустическим признакам:

– уточнение артикуляции – положение губ, языка и зубов при произношении изучаемого звука;

– уточнение акустических признаков звуков: «спит» или «не спит» голосок (глухие или звонкие); поётся или не поётся звук (гласные или согласные), мягкость и твёрдость;

- образное сравнение звука;
- обозначение звуков цветовыми символами (мягкие – зелёным цветом, твёрдые – синим, гласные – красным).

После того, как звук был поставлен, осуществлялась работа по автоматизации звука, включения его в речь. На данном этапе использовались такие игры и игровые приемы, как «Где мы слышим песенку водички?», «Звуковые дорожки», «Тишина», «Пчелы и медвежата», «Мухи в паутине», «Пчелы собирают мед», «Говорящие руки», «Добавляй слог», «Назови ласково», «Большущие слова», «Поезд», Гуси-гуси, «Дождик и курочка» и др.

После автоматизации проводилась работа по дифференциации звуков. Особенности данной работы: одновременно подключаются не более пары звуков; звуки выделяются, сопоставляются и сравниваются по акустическим и артикуляционным признакам, называется и общие признаки, и отличительные; каждый звук соотносится с буквой. Логопедическая работа, направленная на постепенную дифференциацию звуков по акустическим признакам, проводилась в следующей последовательности:

1. Дифференциация изолированных звуков.
2. Дифференциация смешиваемых звуков в слогах.
3. Дифференциация смешиваемых звуков в словах.
4. Дифференциация смешиваемых звуков в предложениях.

Для дифференциации звуков использовались такие игры и упражнения, как «Колечко-колечко», «Кто внимательный?», «Испорченный телефон», «Замени звук», «Закончи словечко», «Звенит – жужжит», «Слово заблудилось», «Умей слушать» и др.

С целью закрепления правильного звукопроизношения у детей составлялись рекомендации, которые клеивались в индивидуальную тетрадь. Данные задания выполнялись совместно с родителями.

Таким образом, на формирующем этапе была проведена коррекционная работа по развитию речи детей старшего дошкольного возраста с дислалией в процессе проектной деятельности. В работе участвовали педагоги дошкольной образовательной организации, дети и родители. В работе с детьми были определены следующие направления: развитие артикуляционной моторики, фонематических процессов, звукопроизношения. В каждом направлении были определены задачи, формы организации образовательной деятельности, используемые методы, игры и упражнения.

В основе работы лежали фронтальные и подгрупповые логопедические занятия, проектная деятельность. На каждом этапе работы – постановка звуков, формирование умения правильно их использовать в различных условиях (автоматизация навыков), дифференциация – использовались различные игры. В играх осуществляется показ правильного произношения отдельных звуков и звукосочетаний, проводится работа по закреплению звука. Дети упражнялись в многократном повторении изучаемого звука и с опорой на произношение педагога. Закрепление навыков правильного звукопроизношения осуществлялась в специально созданных коммуникативных ситуациях, в процессе общения детей между собой как на занятии, так и в режимных моментах.

Проект реализовывался поэтапно (организационный, подготовительный, технологический и заключительный). На организационном этапе были определены замысел, цели и задачи проекта. На подготовительном этапе дети совместно с педагогами и родителями собирали необходимую информацию по теме проекта. На технологическом (основном) этапе работа педагогов была направлена на организацию совместной проектной деятельности детей и родителей по подготовке индивидуальных проектов. На заключительном этапе проводилась

презентация индивидуальных проектов. В проектной деятельности у детей закреплялись навыки правильного звукопроизношения.

2.3 Анализ результатов экспериментальной работы

На контрольном этапе, для оценки эффективности проведенной работы была проведена повторная диагностика речи детей старшего дошкольного возраста с дислалией, использовались те же диагностические задания, что и на констатирующем этапе.

Цель: оценить эффективность реализации коррекционной работы в процессе проектной деятельности у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

Повторное обследование проводилось с использованием той же методики, что и на констатирующем этапе.

При исследовании артикуляционной моторики у детей старшего дошкольного возраста с дислалией выявлена положительная динамика

Таблица 5 – Результаты обследования органов артикуляционного аппарата и речевой моторики у детей старшего дошкольного возраста с дислалией

Список детей	Исследование двигательной функции губ			Исследование двигательной функции челюсти			Исследование двигательной функции языка			
	«Грубочка»	«Улыбка»	Рисунок губ на гласные	Раскрыть рот	Полураскрыть рот	Сделать движение челюстью	«Лопаточка»	Широкий язык поднять его на верхнюю губу, опустить на нижнюю губу	Дотронуться кончиком языка до уголков рта	Показать попеременно широкий — узкий язык
Маша	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Петя	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
Коля	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-
Даша	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Варя	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Семен	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

При обследовании артикуляционного аппарата аномалии не выявлены. При обследовании подвижности органов артикуляции выявлено, что у детей улучшилась подвижность языка:

– удержать широко распластанный язык на нижней губе могут 6 детей (100 %). До коррекционной работы с заданием справлялись 2 из 6 детей (34 %);

– дотронуться широким языком до верхней губы, опустить на нижнюю губу (по подражанию, по инструкции) могут 5 детей из 6 (87 %), с заданием не справился один ребенок(17%). До коррекционной работы с заданием справлялись 2 из 6 детей (34 %);

– открыть рот – показать попеременно широкий-узкий язык по-прежнему не могут 2 (Коля, Петя) из 6 детей (34 %), на констатирующем

этапе проблема была выявлена у 4 (Маша,Петя,Коля,Даша) из 6 детей (67%).

На констатирующем этапе эксперимента у одного ребенка (17 %) была ограничена подвижность губ (упражнение «Трубочка» «Улыбочка») на контрольном этапе эксперимента ребенок с упражнением справился.

В таблице 6 видно, что у детей старшего дошкольного возраста с дислалией также повысился уровень сформированности фонематических процессов.

Таблица 6 – Результаты обследования состояния фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с дислалией

Список детей	Фонематический анализ	Фонематический синтез	Фонематические представления
Маша	+	-	-
Петя	+	+	+
Коля	+	-	-
Даша	+	+	+
Варя	+	+	+
Семен	+	+	+

По результатам обследования фонематических процессов были получены данные.

С заданиями на фонематический анализ справились 6 детей (100 %).

Составить слова из данных звуков в ненарушенной последовательности смогли 4 (67%) детей. До коррекционной работы с заданием на фонематический синтез справлялись 3 (50%) детей.

У двоих (33 %) детей отмечаются нарушения фонематического восприятия. Это проявляется в том, что дети не воспринимают на слух близкие по звучанию или сходные по артикуляции звуки речи. На констатирующем этапе эксперимента с заданием не справлялись 3 (50%) детей.

Рассмотрим результаты исследования звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с дислалией (таблица 7).

Таблица 7 – Результаты обследования состояния звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией

Список детей	Гласные	Свистящие	Шипящие	Аффрикаты	Соноры	Йотированные	Звонкие и глухие	Твёрдые и мягкие
Маша	+	+	+	+	+	+	+	+
Петя	+	+	+	+	Увулярное [p]	+	+	+
Коля	+	+	+	+	+	Замена [й] на [и]	+	+
Даша	+	+	+	+	Увулярное [p]	+	+	+
Варя	+	+	+	+	+	+	+	+
Семен	+	+	Губно-зубной [ш]	+	Замена [p] на [й]	+	+	+

По результатам повторной диагностики выявлено, что у 5 из 6 детей (83 %) улучшилось состояние звукопроизношения нарушенных групп звуков. Двое детей (Маша и Варя) из шести (33 %) ушли от нарушения полностью.

- у 1 (Маши) ребенка исправлен межзубный сигматизм и параламдацизм.

- у 2 детей (Коля, Варя) удалось поставить звук [ш], автоматизировать в прямых слогах, словах и словосочетаниях. Достигнутый результат у одного из детей (Коля) является не стойким, так как в самостоятельной речи ребенок возвращается к неправильному произношению звука из-за слабого самоконтроля. В связи с этим этап автоматизации у него должен быть продолжен.

- у 1 (Вари) ребенка исправлен парасигматизм.

По результатам обследования можно сделать вывод о том, что у детей с дислалией сохраняются нарушения звукопроизношения, артикуляционной моторики, фонематических процессов, но при этом можно отметить положительную динамику, так как повысились показатели по большинству заданий.

Таким образом, по итогам проведенной диагностики выявлено, что у большинства детей старшего дошкольного возраста с дислалией повысился уровень сформированности речи.

Гипотеза исследования о том, что коррекционная работа по развитию речи детей старшего дошкольного возраста с дислалией будет эффективной, если осуществляется психолого-педагогическое сопровождение дошкольников в процессе логопедических занятий на основе проектной деятельности, подтвердилась.

Выводы по главе 2

Экспериментальная работа проводилась с целью апробации коррекции речи в процессе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дислалией в процессе проектной деятельности. Для исследования устной речи старших дошкольников с дислалией использовалась речевая карта, составленная на основании работ Г.А. Волковой. По результатам обследования можно сделать вывод о том, что у детей с дислалией присутствуют нарушения звукопроизношения, артикуляционной моторики, фонематических процессов. Отмечаются трудности выполнения артикуляционных проб, заданий на фонематическое восприятие, анализ и синтез, на произношение свистящих, шипящих и сонорных звуков. Полученные результаты показали, что необходимо проводить работу по развитию речи детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

На формирующем этапе экспериментальной работы был реализован комплекс мероприятий в рамках психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дислалией. В основе работы лежал принцип психолого-педагогического сопровождения коррекционного процесса. В связи с этим коррекционную работу мы выстраивали с учетом того, что в этой работе должны быть задействованы все специалисты образовательной организации. В связи с этим

коррекционная работа осуществлялась не только на занятиях учителя-логопеда, но и на занятиях воспитателя, музыкального руководителя, педагога по изобразительной деятельности. Координирующую роль выполняет учитель-логопед, который проводит работу по коррекции нарушений всех компонентов речи.

В работе с детьми были определены следующие направления: развитие артикуляционной моторики, фонематических процессов, звукопроизношения. В каждом направлении были определены задачи, формы организации образовательной деятельности, используемые методы, игры и упражнения. В основе работы лежали фронтальные логопедические занятия и проектная деятельность. На каждом этапе работы – постановка звуков, формирование умения правильно их использовать в различных условиях (автоматизация навыков), дифференциация – использовались различные игры. Закрепление навыков правильного звукопроизношения осуществлялась в специально созданных коммуникативных ситуациях, в процессе общения детей между собой как на занятии, так и в режимных моментах.

Помимо логопедических занятий была организована такая форма работы, как проектная деятельность. Проект реализовывался поэтапно (подготовительный (организационный), основной и заключительный). На подготовительном (организационном) этапе были определены замысел, цели и задачи проекта, дети совместно с педагогами и родителями собирали необходимую информацию по теме проекта. На основном этапе работа педагога была направлена на организацию совместной проектной деятельности детей и родителей по подготовке индивидуальных проектов. На заключительном этапе проводилась презентация индивидуальных проектов. В проектной деятельности у детей закреплялись навыки правильного произношения.

По итогам проведенной диагностики выявлено, что у большинства детей старшего дошкольного возраста с дислалией повысился уровень

сформированности речи. Гипотеза исследования о том, что коррекционная работа по развитию речи детей старшего дошкольного возраста с дислалией будет эффективной, если осуществляется психолого-педагогическое сопровождение дошкольников в процессе логопедических занятий на основе проектной деятельности, подтвердилась.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дислалия понимается как нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. При данном речевом нарушении у детей наблюдается сохранность слуха, но при этом наблюдается недостаточная сформированность фонематических процессов и моторики органов артикуляционного аппарата. Это в свою очередь ведет к нарушению произношения звуков – к искажению, замене, смешению.

Выделяются три основные формы дислалии: акустико-фонематическая, артикуляторно-фонематическая, артикуляторно-фонетическая. Для каждого вида дислалии выделяют свои особенности развития произносительной стороны речи. При акустико-фонематической дислалии на первый план выходят нарушения фонематических процессов, при артикуляционно-фонетической – нарушения артикуляционного аппарата. При артикуляторно-фонематической дислалии отмечаются нарушения и восприятия фонем, и движений органов артикуляции.

При дислалии наблюдается нарушение звукопроизносительной стороны речи, при этом нарушение других структурных компонентов языка не являются доминирующими и выступают как сопутствующие основному расстройству звукопроизношения. Правильно сформированное звукопроизношение позволяет ребенку реализовать себя, вступать в свободное общение со сверстниками и взрослыми, внятно выражать свои мысли. Нарушение звукопроизношения приводит к тому, что у ребенка, затрудняется процесс взаимодействия с другими людьми, задерживает ход развития все сторон психики и личности ребенка, негативно отражается на формировании других сторон речи.

Психолого-педагогическая характеристика детей с дислалией включает описание особенностей формирования познавательных процессов и личности детей, а также особенностей их обучения и

воспитания. У детей с дислалией отмечаются не только нарушения звукопроизносительной стороны речи, но и нарушению познавательных процессов – внимания, памяти, восприятия, мышления, воображения. Дети хуже, чем их сверстники с нормальным речевым развитием, воспринимают, запоминают и воспроизводят речевой материал, словесные инструкции, выполняют задания со значительным количеством ошибок. Все, что связано с речевой деятельностью, отличается качественным своеобразием, это отражается и на формировании личности.

Проектной называется деятельность, основанная на технологии проблемного обучения и предполагающая активную, самостоятельную и творческую работу, итогом которой является определенный проектный продукт. Проектная деятельность способствует развитию таких личностных качеств, как самостоятельность, инициативность, способность к творчеству, а также навыков сотрудничества, коммуникативности, чувства взаимопомощи в процессе группового проектирования. Руководство проектной деятельностью ведет к изменению позиции педагога. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора познавательной деятельности своих воспитанников. Учитывая возрастные психологические особенности детей дошкольного возраста, координация проекта должна быть достаточно гибкой, то есть воспитатель ненавязчиво направляет деятельность детей, организуя отдельные этапы проекта. Особенностью проектной деятельности в дошкольном образовании является то, что она носит характер сотрудничества, в котором принимают участие дети и педагоги, а также вовлекаются родители.

Экспериментальная работа проводилась с целью апробации коррекции речи в процессе психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дислалией в процессе проектной деятельности. Для исследования устной речи старших дошкольников с дислалией использовалась схема обследования детей Г.А. Волковой.

По результатам обследования можно сделать вывод о том, что у детей с дислалией присутствуют нарушения звукопроизношения, артикуляционной моторики, фонематических процессов. Отмечаются трудности выполнения артикуляционных проб, заданий на фонематическое восприятие, анализ и синтез, на произношение свистящих, шипящих и сонорных звуков. Полученные результаты показали, что необходимо проводить работу по развитию речи детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

На формирующем этапе экспериментальной работы был реализован проект «В мире звуков» в рамках психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дислалией. В основе работы лежал принцип психолого-педагогического сопровождения коррекционного процесса. В связи с этим коррекционную работу мы выстраивали с учетом того, что в этой работе должны быть задействованы все специалисты образовательной организации. В связи с этим коррекционная работа осуществлялась не только на занятиях учителя-логопеда, но и на занятиях воспитателя, музыкального руководителя, педагога по изобразительной деятельности. Координирующую роль выполняет учитель-логопед, который проводит работу по коррекции нарушений всех компонентов речи.

В работе с детьми были определены следующие направления: развитие артикуляционной моторики, фонематических процессов, звукопроизношения. В каждом направлении были определены задачи, формы организации образовательной деятельности, используемые методы, игры и упражнения. В основе работы лежали фронтальные логопедические занятия и проектная деятельность. На каждом этапе работы – постановка звуков, формирование умения правильно их использовать в различных условиях (автоматизация навыков), дифференциация – использовались различные игры. Закрепление навыков правильного звукопроизношения осуществлялась в специально созданных коммуникативных ситуациях, в

процессе общения детей между собой как на занятии, так и в режимных моментах.

Помимо логопедических занятий была организована такая форма работы, как проектная деятельность. Проект реализовывался поэтапно (подготовительный (организационный), основной и заключительный). На подготовительном (организационном) этапе были определены замысел, цели и задачи проекта, дети совместно с родителями собирали необходимую информацию по теме проекта. На основном этапе работа педагога была направлена на организацию совместной проектной деятельности детей и родителей по подготовке индивидуальных проектов. На заключительном этапе проводилась презентация индивидуальных проектов. В проектной деятельности у детей закреплялись навыки правильного произношения.

По итогам проведенной диагностики выявлено, что у большинства детей старшего дошкольного возраста с дислалией повысился уровень сформированности речи. Гипотеза исследования о том, что коррекционная работа по развитию речи детей старшего дошкольного возраста с дислалией будет эффективной, если осуществляется психолого-педагогическое сопровождение дошкольников в процессе логопедических занятий на основе проектной деятельности, подтвердилась.

Цель исследования достигнута, поставленные задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Белякова Л. И. Дифференциальные признаки сходных форм нарушений речи / Л. И. Белякова, А. М. Шацкова // Логопед. – 2012. – № 5. – С. 10–13.
2. Бережнова Л. Р. Новые формы организации обучения дошкольников / Л. Р. Бережнова // Современный детский сад. – 2007. – № 2. – С. 29–35.
3. Битянова М. Р. Организация психологической службы школы / М. Р. Битянова. – Москва : Совершенство, 1998. – 389 с.
4. Боброва В. В. Руководство звукопроизношением детей дошкольного и младшего школьного возрастов : монография / В. В. Боброва, А. Н. Сакаева, Е. Н. Лихачева. – Москва : Спутник+, 2013. – 66 с.
5. Бодрова Н. С. Взаимодействие логопеда и воспитателя при отборе детей в логопедическую группу / Н. С. Бодрова // Логопед. – 2008. – № 7. – С. 66–68.
6. Борозинец Н. М. Логопедические технологии : учеб. пособие / Н. М. Борозинец, Т. С. Шеховцова. – Ставрополь : СКФУ, 2014. – 255 с.
7. Булыко А. Н. Современный словарь иностранных слов / А. Н. Булыко. – Москва : Мартин, 2015. – 848 с.
8. Бычков А. В. Метод проектов в современной школе / А. В. Бычков. – Москва : Педагогика, 2010. – 300 с.
9. Веракса Н. Е. Проектная деятельность дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – Москва : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 112 с.
10. Волкова Л. С. Логопедия : методическое наследие / Л. С. Волкова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 304 с.
11. Газман О. С. Неклассическое воспитание. От авторитарной педагогики к педагогике свободы : учеб. пособие / О. С. Газман. – Москва :

МИРОС, 2002. – 296 с.

12. Гаркуша Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи : учеб. пособие / Ю. Ф. Гаркуши. – Москва : ИОИ, 2002. – 157 с.

13. Гвоздев А. Н. От первых слов до первого класса : дневник научных наблюдений / А. Н. Гвоздев. – Саратов : Саратовского университета, 1981. – 323 с.

14. Гомзяк О. С. Говорим правильно. Тетрадь взаимосвязи работы логопеда и воспитателя в подготовительной к школе логогруппе / О. С. Гомзяк. – Москва : ГНОМ и Д, 2007. – 24 с.

15. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования : метод. пособие / О. Е. Грибова. – Москва : Айрис-пресс, 2008. – 96 с.

16. Гриншпун Б. М. Дислалия // Хрестоматия по логопедии. Т. 1 / Б. М. Гриншпун. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – С. 108-120.

17. Гузеев В. В. Метод проектов как частный случай интегральной технологии обучения / В. В. Гузеев // Директор школы. – 1995. – № 6. – С. 39–47.

18. Гуслова М. Н. Инновационные педагогические технологии / М. Н. Гуслова. – Москва : Академия, 2019. – 317 с.

19. Давыдова М. С. Взаимосвязь логопеда со специалистами дошкольного учреждения / М. С. Давыдова // Логопед. – 2008. – №1. – С. 108–120.

20. Дудьев В. П. Психомоторика детей с нарушением речи : состояние, диагностика, коррекция, развитие : учеб. пособие / В. П. Дудьев. – Барнаул : Алтайский государственный педагогический университет, 2017. – 187 с.

21. Ермолаев С. А. Проектная деятельность школьников социально-экологической направленности / С. А. Ермолаев. – Арзамас : АГПИ им. А. П. Гайдара, 2006. – 86 с.

22. Жукова Н. С. Уроки логопеда : исправление нарушений речи: метод. пособие / Н. С. Жукова. – Москва : Эксмо, 2010. – 114 с.
23. Землянская Е. Н. Учебные проекты в развивающем образовании : метод. пособие / Е. Н. Землянская. – Москва : МПГУ, 2017. – 73 с.
24. Иваненко М. А. Педагогическое сопровождение социально-личностного развития дошкольника / М. А. Иваненко // Успехи современного естествознания. – 2012. – № 8. – С. 117–118.
25. Игнатъева Л. В. Учимся говорить правильно : формирование правильного звукопроизношения у детей младшего дошкольного возраста: метод. пособие / Л. В. Игнатъева. – Москва : Ювента, 2011. – 48 с.
26. Казакова Е. И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход) : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Казакова Елена Ивановна. – Санкт-Петербург, 1995. – 32 с.
27. Каше Г. А. Программа воспитания и обучения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (7 год жизни) / Г. А. Каше, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Министерство Просвещения СССР научно-исследовательский институт дефектологии АПН СССР, 1986. – 216 с.
28. Кирьянова Р. А. Комплексная диагностика и ее использование учителем-логопедом в коррекционной работе с детьми 5-6 лет, имеющими тяжелые нарушения речи : метод. пособие / Р. А. Кирьянова. – Санкт-Петербург, 2002. – 368 с.
29. Киселева Л. С. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения : метод. пособие / Л. С. Киселева. – Москва : Сфера, 2014. – 189 с.
30. Козлова Л. К. «Метод проектов» в дошкольной образовательной организации, история развития метода, основные понятия : учеб. пособие / Л. К. Козлова // Проектирование. Опыт. Результат. – 2018. – № 2. – С. 34–40.

31. Колосова И. В. Речевая развивающая среда : основные направления ее организации / И. В. Колосова // Дошкольное воспитание. – 2010. – № 6. – С. 67–70.
32. Коротаяева Е. В. Сотрудничество субъектов в процессе обучения : мифы и реалии / Е. В. Коротаяева // Школа педагогических взаимодействий : вчера, сегодня, завтра. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2010. – 310 с.
33. Коррекция звукопроизношения у детей : дидактические материалы / Л. Е. Кыласова. – Волгоград : Учитель, 2011. – 367 с.
34. Лалаева Р. И. Дислалия : учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, А. А. Тараканова. – Санкт-Петербург : Ленинградский гос. ун-т им. А. С. Пушкина, 2008. – 108 с.
35. Лалаева Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах : учебно-методическое пособие / Р. И. Лалаева. – Москва : Владос, 1999. – 224 с.
36. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии : учебно-методическое пособие / Р. Е. Левина. – Москва : Альянс, 2013. – 367 с.
37. Липский И. А. Педагогическое сопровождение развития личности : теоретические основания / И. А. Липский // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания. – Волгоград : Перемена, 2004. – С. 280-287.
38. Шаховская С. Н. Логопедия. Кн. 1 : Нарушения голоса и звукопроизносительной стороны речи : Ч. 1 : Нарушение голоса. Дислалия / С. Н. Шаховская. – Москва : Владос, 2007. – 223 с.
39. Лурия А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования : учеб. пособие / А. Р. Лурия. – Москва : Академия, 2014. – 345 с.
40. Матросова Т. А. Совместная работа логопеда и воспитателя в группах для детей с нарушениями речи / Т. А. Матросова // Логопедия. – 2007. – №4. – С. 35–38.

41. Матяш Н. В. Проектная деятельность младших школьников : метод. пособие / Н. В. Матяш, В. Д. Симоненко. – Москва : Вентана-Граф, 2013. – 106 с.

42. Метод проектов в образовательной практике ДОУ в условиях реализации ФГОС ДО : экологические проекты : методическое пособие для педагогов ДОУ / О. Н. Мирошниченко. – Челябинск : Цицеро, 2014. – 271 с.

43. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / под ред. Г. В. Чиркиной. – Москва : АРКТИ, 2005. – 240с.

44. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е. С. Полат. – Москва : Академия, 1999. – 223 с.

45. Павлова Н. В. Особенности организации проектной деятельности со старшими дошкольниками в эколого-образовательной работе // Н. В. Павлова // Управление дошкольным образовательным учреждением. – 2021. – № 2. – С. 97–105.

46. Парамонова Л. Г. Нарушение звукопроизношения у детей : методическое пособие / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2012. – 266 с.

47. Пахомова Н. Ю. Метод учебных проектов в образовательном учреждении : учебное пособие / Н. Ю. Пахомова. – Москва : АРКТИ, 2003. – 112 с.

48. Педагогическое психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в образовательной организации : научно-методическое пособие / под ред. Е. Н. Барышникова, Е. В. Дмитриевой. – Санкт-Петербург : Культ-информ-пресс, 2018. – 129 с.

49. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения : учеб. пособие / Е. С. Полат. – Москва : Юрайт, 2020. – 392 с.

50. Попова Э. И. Метод проектов – один из ведущих методов обучения в условиях реализации ФГОС ДО // Э. И. Попова, Л. А. Фёдорова, Д. И. Краснощёкова // Современная образовательная среда: теория и практика. – Чебоксары, 2019. – С. 89–91.

51. Проектный метод в деятельности дошкольного учреждения : пособие для руководителей и практических работников ДОУ / Л. С. Киселева, Т. А. Данилина, Т. С. Лагода, М. Б. Зуйкова. – Москва : АРКТИ, 2005. – 96 с.

52. Прокопьева Л. И. Организация совместной работы логопеда и воспитателя детского сада для детей с нарушениями речи : учебно-методическое пособие / Л. И. Прокопьева. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2013. – 68 с.

53. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольного и общего образования : монография / С. Ф. Багаутдинова. – Уфа : Аэтерна, 2015. – 212 с.

54. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе : коллективная монография / под ред. Л. В. Трубайчук. – Челябинск : ЧИПКРО, 2014. – 204 с.

55. Рыбакова Е. А. Педагогическое сопровождение ребенка дошкольного возраста в творческой деятельности // Е. А. Рыбакова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2013. – № 3. – С. 74–81.

56. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учеб. пособие / А.И. Савенков. – Москва : Ось-89, 2006. – 480 с.

57. Снигирёва Н. Ф. Метод проектов как ведущий в деятельности дошкольного учреждения / Н. Ф. Снигирёва // Психология образования : традиции и инновации / сост. С. В. Истомина. – Шадринск, 2020. – С. 250–254.

58. Спирова Л. Ф. Учителю о детях с нарушением речи : учеб. пособие / Л. Ф. Спирова, А. В. Ястребова. – Москва : Просвещение, 1976. – 117 с.

59. Тарасова М. В. Принципы взаимодействия учителя-логопеда и воспитателей логопедической группы в рамках системы коррекционной работы / М. В. Тарасова // Современные проблемы специальной педагогики и специальной психологии / сост. Е. В. Ушакова, Ю. А. Покровская. – Москва : ГОУ ВПО МГПУ, 2010. – 190 с.

60. Ткаченко Т. А. Дневник воспитателя логопедической группы : учебно -метод. пособие / Т. А. Ткаченко. – Москва : Гном и Д, 2002. – 56 с.

61. Ткаченко Т. А. Коррекция фонетических нарушений у детей : подготовительный этап : пособие для логопеда / Т. А. Ткаченко. – Москва : ВЛАДОС, 2018. – 37 с.

62. Фадина Г. В. Инновационные технологии дошкольного образования в современных социокультурных условиях : метод. пособие / Г. В. Фадина. – Балашов, 2004. – 64 с.

63. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 04.11.2022).

64. Филичева Т. Б. Подготовка к школе детей с ФФН : календарно-тематическое планирование и вариативные конспекты занятий / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, А. В. Соболева. – Москва : Нац. кн. центр, 2019. – 119 с.

65. Хватцев М. Е. Логопедия: Работа с дошкольниками : книга для родителей / М. Е. Хватцев. – Москва : АСТ, 2002. – 266 с.

66. Хузеева Г. Р. Диагностика и развитие коммуникативной компетентности дошкольника : психолого-педагогическая служба сопровождения ребенка : методический сборник / Г. Р. Хузеева. – Москва : ВЛАДОС, 2020. – 78 с.

67. Чиркина Г. В. Основы логопедической работы с детьми : учеб. пособие / Г. В. Чиркина. – Москва : АРКТИ, 2003. – 239 с.

68. Чугаева Л. В. К вопросу о реализации активных методов обучения в ДОУ (на примере метода проектов) / Л. В. Чугаева // Дошкольное и начальное образование: проблемы, перспективы, инновации развития / сост. : Н. В. Абрамовских, В. В. Толмачева. – Сургут, 2020. – С. 146–151.

69. Шаблыко Е. И. Коррекция нарушений произношения свистящих звуков : пособие для логопедов ДОУ и школ, воспитателей и родителей / Е. И. Шаблыко. – Москва : Творческий центр «Сфера», 2012. – 64 с.

70. Швачкин Н. Х. Возрастная психоллингвистика : хрестоматия / Н. Х. Швачкин ; сост. К. Ф. Седова. – Москва : Лабиринт, 2004. – 330 с.

71. Шеховцова Т. С. Формы логопедической работы : учеб. пособие / Т. С. Шеховцова. – Ставрополь : Изд-во СКФУ, 2016. – 119 с.

72. Шкавро Л. В. Коррекция устной речи у учащихся начальной школы : дифференциация звуков Р, Р' - Л, Л' : пособие для логопедов и родителей / Л. В. Шкавро. – Москва : ВЛАДОС, 2013. – 103 с.

73. Ястребова А. В. Методы устранения фонетико-фонематического недоразвития речи. Постановка звука, его различение. Совершенствование фонематических процессов и навыков анализа и синтеза звукобуквенного состава слова / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирина, Т. П. Бессонова // Логопедия / под ред. Л. С. Волковой. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – С. 61–73.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

МЕТОДИКА ПСИХОЛОГО-ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ РЕЧИ

СХЕМА ОБСЛЕДОВАНИЯ ДЕТЕЙ С ДИСЛАЛИЕЙ

Анкетные данные

Фамилия, имя ребенка _

Дата рождения (число, месяц год)

Дата обследования (число, месяц, год)

Возраст (количество лет, месяцев)

Домашний адрес, телефон

Из какого детского образовательного учреждения прибыл (номер, район) дата поступления в логопедическую группу (дата, номер протокола медико-психолого-педагогической комиссий, от какого числа) диагноз районной (городской) медико-психолого-педагогической комиссии

Сведения о родителях

Мать: Ф. И. О, профессия, образование, место работы

Отец: Ф. И. О., профессия, образование, место работы

Жалобы родителей (особенности поведения ребенка; необычные, с точки зрения родителей, поступки; нарушения в речи, в общении; трудности в обучении: в детском саду или в школе; влияние нарушений звукопроизношения на усвоение программы в детском саду или на успешность обучения в школе; трудности контакта со сверстниками и взрослыми: знакомыми и незнакомыми)

Наследственные заболевания (наличие нарушений речи, нервно-психических, хронических болезней у родителей и родственников)

Общий анамнез

От какой беременности ребенок _____

Характер беременности: токсикоз, хронические и инфекционные заболевания _____

Роды: стремительные, затяжные, обезвоженные _____

Особенности раннего развития: держит голову с ____ мес., сидит с ____ мес., к 1 году _____ зубов.

Перенесенные заболевания:

до 1 года _____

от 1 до 3 лет _____

Инфекции _____

Соматические заболевания _____

Данные о развитии речи

Характер звукового лепета.

В норме у ребенка в возрасте 4-5 мес. в лепете представлены гласные [А], [Э], [У], [И], согласный [Р], звукокомплексы АГУ, ТИЛЬ, ТИЛЬЯ; в гулении слышатся звуки [П], [Б], [М], [К], [Г], [Х]; гласные с перемещенной назад артикуляцией, назализованный гласный [А]; гласные [Э], [И] назализации не подвергаются.

Согласные звуки: смычные – губно-губные [П], [Б] и полумягкие [П], [Б]; переднеязычные альвеолярные [Т’], [Щ’], полумягкие [Т], [Д]; заднеязычные [К], [Г]; щелевые: губногубные – двугубный звонкий, фрикативный полумягкий, двугубный, звонкий, фрикативный [У?]; соответствующие им глухие. Губно-зубные [Ф’], [В’], полумягкие [Ф], [Ф’], полумягкие [В], [В’]. Переднеязычные альвеолярные [С’], [З’], среднеязычный [И], заднеязычный [Х], заднеязычный глубокий [Х]; гортанные [Б] (ослабленный [Х]), [П’] (ослабленный мягкий [Х]); смычно-проходные: носовые – губно-губные [М], полумягкий [М]. Переднеязычные – альвеолярный [Н’], полумягкий [Н] и заднеязычный [Н]. Ротовые – переднеязычный альвеолярный [Л’]; вибранты – двугубный звонкий [Р], велярный [Р].

В лепете представлены свистящие звуки (альвеолярные – по своей артикуляции не соответствующие звукам русского языка). Но еще отсутствуют переднеязычные зубные [Т], [Т’], [Д], [Д’], [С],[С’], [З], [З’], [Ц], [Н], [Н’], [Л], [Л’], а также переднеязычные переднеязычные [Ш], [Ж], [Ч], [Щ].

Характер слогового лепета. В норме у ребенка в 8-9 мес., 9 мес. отмечается истинное подражание, ребенок говорит: «Тя-тя, па-па, ллля-ля-ля, тетя, папа, па...дай тетя, а-а-а-а, ба-ба-ба, да, дя; ар-ар-ар; атя-атя, дя-дя, р-р-р, ах-ах-ах, апя, аддя». Лепетное декламирование, пение слогов в 9 мес. является показателем нормального в будущем развития речи. Лепет в это время выступает аккомпанементом манипулятивных движений. Например, игрушка упала, и взрослый говорит: «Упала», ребенок смотрит на игрушку и говорит: «Па».

Время появления слов. В норме у ребенка к 1 году, несколько раньше в 11 мес. возникают слова «не», «да» с соответствующими жестами: «дай ам» – просит есть, употребляя мимику, сам называет предложенные ему предметы, игрушки, смотрит на проходящего мужчину и говорит: «Дядя», глядя на женщину – «тетя». Примеры лепета в возрасте от 11 до 15 мес.: «Айля...баба. . баба.. .вад. . вад, тетя, дай-дай, ба-ба, амма, мам- ма, ааа, тити, тятя, атятя, дай-дай; да, да, да». В 12 мес. заканчивается подготовительный этап в развитии речи, и ребенок должен владеть 8-10 словами типа «баба», «папа», «мама», «дядя», «дай», «кис-кис», «му», «бэ», «няня», «ту- ту» и др. Он может образовывать до 25 самостоятельных слов – названий предметов; владеет способностью соотносить слово с предметом, например, поднимает собачку и говорит: «Ав-ав», играет с самолетом – «тр-тр», смотрит на шарик и говорит: «Дли-ли», берет игрушечную кошечку, подносит ее к миске и громко произносит, ни к кому не обращаясь: «ням-ням» и т. д.).

Время появления фразовой речи. В норме у ребенка в период от 1 года 10 мес. до 2 лет во фразе появляется глагол в повелительном

наклонении *двей* закить (дверь закрыть), «котлету поежь» (котлету порежь; фраза распространена: «(Тетя Катя, мооко пинеси не» («Тетя Катя, не приноси молока»).

С 1 года 8 мес. возникает описательная речь. Ребенок рассказывает о прошлых событиях, любит воспроизводить услышанное и присочинить к происшедшему, например: «пицки (птички) мои, вы уетеи (улетели) в теплые кая (края)... Водицки попия я, ффуй».

К 1 году 11 мес. речь детей особенно активна в играх с куклами и В 2 года ребенок умеет ответить на доставленный вопрос, говорит фразами из двух и более слов, запоминает много двустий, концовки песенок и повторяет их.

Наличие (отсутствие) у ребенка дефектов слоговой структуры слова (замены, пропуски, искажения, добавления слогов).

Какие звуки долго произносил неправильно, прежде всего артикуляторно сложные: [С], [З], [Ц], [Ш], [Ж], [Ч], Щ, Л], [Р].

Особенности понимания речи окружаю щих (не сразу реагирует на вопросы и реплики, требуется повторение просьбы, Дополнительные разъяснения речевого задания, правил игры и тд.).

Логопедическое обследование

Состояние звукопроизношения.

Определение характера нарушения согласных звуков: отсутствие, замена на другие звуки, дефектная артикуляция в различных условиях произношения:

- изолированно – по подражанию логопеду;
- в открытых, закрытых слогах со стечением;
- в словах: односложных, двухсложных и трехсложных простой слоговой структуры, состоящую из открытых слогов; то же самое в сложных словах: с закрытыми слогами и со стечением согласных;
- во фразах, насыщенных проверяемым звуком;
- в связной речи – потешках, стихотворениях, в текстах.

Гласные звуки [А], [О], [У], [Ы], [И], [Э] при дислалиях, как правило, сохранены, но их произношение по подражанию логопеду может выявить те незначительные отклонения в оральной практике, которые обусловлены социально-психологическими причинами (подражание нечеткой речи взрослых, торопливая речь ребенка, в результате которой гласные звуки артикулируются неправильно, хотя в изолированном произношении и нормальном темпе произносятся нормально).

Свистящие звуки: [С], [С'], [З], [З'], [Ц]; шипящие звуки: [Ш], [Ж], [Ч], [Щ]; сонорные звуки: [Л], [Л'], [Р], [Р'], [М], [М'], [Н], [Н']; йотированные звуки: [Я], [Е], [Ё], [Ю]; звонкие и глухие звуки: [Б]-[П], [В]-[Ф], [Д]-[Т], [Г]-[К], [З]-[С], [Ж]-[Ш] твердые и мягкие согласные звуки: [Т]-[Т'], [Д]-[Д'], [К]-[К'], [Г]-[Г'], [Х]-[Х'], [Н]-[Н'], [М]-[М'], [П]-[П'], [Б]-[Б'], [С]-[С'], [З]-[З'], [Л]-[Л'], [Р]-[Р'], [В]-[В'], [Ф]-[Ф'].

Особенности динамической стороны речи

Необходимо отметить следующее:

- темп: нормальный, ускоренный, замедленный;
- ритм: нормальный, аритмия, правильность употребления пауз в потоке речи;
- интонация (употребление основных видов интонации): повествовательная, вопросительная, побудительная. Для этого следует предложить ребёнку прочитать стихотворение или повторить за логопедом фразы, сказанные с разной интонацией. Например: «Саня катается на санках», «Ты хочешь конфету?», «Возьми машинку», «Ой! Мяч упал!».

Анатомическое строение артикуляторного аппарата

Отмечается наличие и характер отклонений в строении:

- губ: толстые, тонкие, укороченная верхняя губа, неполное смыкание губ;
- челюстей: прогения (излишнее выдвигание вперед нижней челюсти), прогнатия (излишнее выдвигание вперед верхней челюсти);

- прикуса: открытый передний, открытый боковой;
- зубов: мелкие, излишне крупные передние зубы, отсутствие, сверхкомплектность, вне челюстной дуги и др.;
- языка: излишне толстый, не уместающийся во рту, излишне узкий, Укороченная подъязычная связка;
- неба (твердого, мягкого): излишне низкое твердое небо, уплощенное, «готическое», куполообразное; укороченное Мягкое небо, раздвоение маленького язычка.

Отклонения в строении артикуляторного аппарата выявляются визуально, т. е. логопед осматривает части артикуляторного аппарата снаружи и внутри. Наличие каких-либо аномалий свидетельствует об органической (механической) дислалии.

Состояние общей моторики у детей с дислалиями общая моторика в целом сохранна, но может выявиться нарушение переключаемости координации и точности движений. В процессе обследования логопед предлагает следующие задания:

- пройти на полной ступне, по сигналу логопеда (хлопок в ладоши или по команде «Бегом») перейти на бег, вновь по сигналу идти на полной ступне;
- попрыгать на одной ноге, на обеих ногах;
- по команде логопеда «Раз» одновременно поставить ноги на ширину плеч, руки на пояс. Предварительно логопед объясняет, как выполнить движение.

На основании выполненных заданий отмечаются: нарушения переключаемости движений – несвоевременная, задержанная; появление нарушения координации – движения выполнены не одновременно, неточно. Можно указать наличие общей заторможенности движений или двигательного беспокойства.

Состояние пальчиковой моторики для выявления состояния пальчиковой моторики логопед предлагает следующие задания:

– положить обе ладони на стол и раздвинуть пальцы («Пальчики поссорились»), сдвинуть их вместе («Пальчики помирились»). Повторить 5-6 раз;

– поочередно поднимать от стола большие пальцы обеих рук, указательные, средние, безымянные, мизинцы. Повторить 5-6 раз.

Состояние мимической моторики

При обследовании мимической моторики ребенку предлагаются следующие задания:

– поднять брови вверх – опустить; нахмурить брови – покой; закрыть глаза – открыть; прищуриться; надуть щеки – покой; отразить на лице мимические позы «радость», «печаль», «подозрительность», «удивление», «гнев»;

– по словесной инструкции логопеда показать, как человек ест кислый лимон, сладкую конфету, горький лук, соленый огурец.

По окончании выполнения заданий отмечается: мимика сохранна; амимичность; недостаточная подвижность отдельных мимических мышц (лба, глаз, щек, губ).

Состояние орального праксиса

Кинестетическая основа речи: способность выполнения отдельных артикуляторных движений. У детей с функциональной дислалией кинестетические ощущения, как правило, сохранены, но у некоторых детей из-за недостаточности нейродинамических связей может обозначиться латентный период между предъявлением инструкции и ее выполнением: ребенок как бы вспоминает необходимое артикуляторное движение. В силу этого движение выполняется с некоторыми отклонениями.

Ребенку предлагаются задания:

– для губ: вытянуть вперед – покой, оскал – покой, круговое движение губ хоботком, поднять вверх верхнюю губу, опустить вниз нижнюю губу;

– для языка: показать широкий язык, узкий язык, лакательные движения языком, пощелкать языком, присасывая его к твердому небу так, чтобы натягивалась подъязычная связка;

– для нижней челюсти: рот широко открыть – закрыть.

Кинетическая основа речи: способность выполнения серии артикуляционных движений.

Предлагаются следующие задания:

– для губ: вытянуть губы вперед – улыбнуться покой; поднять вверх верхнюю губу – опустить вниз нижнюю губу – опустить вниз верхнюю губу, поднять вверх нижнюю губу;

– для языка: открыть рот – показать широкий язык – поднять его на верхнюю губу – опустить на нижнюю губу – убрать в рот — закрыть рот; открыть рот – показать узкий язык коснуться узким языком правого, левого углов рта убрать язык в рот – закрыть рот; открыть рот – показать попеременно широкий – узкий язык; открыть рот – узким языком провести круговую по верхней и нижней губе по часовой стрелке, затем в обратном направлении — убрать язык в рот – закрыть рот;

– для нижней челюсти: осторожно подвигать нижней челюстью вправо – влево;

– для мягкого неба: открыть рот – положить язык на нижнюю губу – покашлять с открытым ртом и с языком на нижней губе. Визуально: мышцы мягкого неба сокращаются и приподнимают его.

По окончании выполнения заданий следует отметить:

– объем движений (полный – выполнены все движения; неполный – выполнена часть движений; объем движений нарушен — искажена серия движений или опущены движения);

– точность выполнения (сохранна – все движения выполнены в данной последовательности; нарушена – поиски артикуляции или дополнительные движения);

– тонус (сохранен – движения выполнены с необходимой силой и напряжением; нарушен – движения или часть движений выполнены вяло, без достаточного напряжения артикуляционных мышц);

– темп движений (нормальный – одно движение выполняется за другим без пауз; замедленный – между отдельными движениями наблюдаются паузы в 3-5 секунд; ускоренный – движения выполняются настолько быстро, что предыдущее движение еще до конца не выполнено, а испытуемый уже начинает выполнять последующее движение);

– синкинезии (нет; есть – при выполнении упражнения появляются дополнительные движения как в артикуляторных, так и в мимических мышцах).

Состояние слуховой, дыхательной и голосовой функций

Выписать из медицинской карты данные о состоянии биологического слуха или направить ребенка на консультацию к врачу-оториноларингологу. Состояние восприятия речи проверить в процессе беседы с ребенком и при выполнении поручений типа «Возьми куклу», «Положи куклу в кроватку», «Подойди к шкафу и возьми кубики», «Собери пирамидку».

При обследовании состояния дыхательной и голосовой функций следует отметить: тип дыхания (грудное, диафрагмальное, брюшное, смешанное); объем, продолжительность речевого выдоха: для детей 5 лет на 2-3 слова, для детей 6-7 лет на 3-5 слов на выдохе.

Дать характеристику голоса по следующим параметрам: сила голоса (нормальный, громкий, чрезмерно тихий), высота (низкий голос, высокий, смешанный, нормальный), тембр (монотонный голос, наличие или отсутствие носового опенка).

Состояние фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений

Простой (элементарный) фонематический анализ

При обследовании состояния указанных функций логопед учитывает условия выделения звука (по Н.Х. Швачкину): ударные гласные выделяются легче, чем безударные в начале слова; щелевые согласные выделяются легче из начала слова; взрывные согласные легче выделяются из конца слова; твердые согласные выделяются легче, чем мягкие; звук [Р] как более длительный выделяется легче в начале слова; р – наиболее трудно детям определить наличие гласною и выделить его из конца слова, так как гласный звук воспринимается ребенком не как самостоятельный звук, а как опенок согласного звука (В.К. Орфинская).

Выделение звука на фоне слова. Инструкция: «Слышишь ли ты звук [М] в слове ДОМ? Слышишь ли ТЫ звук [К] в слове МАК?» и т. д. Выделение начального ударного гласною звука из слова. Инструкции: «Какой звук ты слышишь в слове АНЯ? ОЛЯ? УТРО? ИРА? Эхо? Какой звук ты слышишь в слове МАК? РОТ? Какой звук ты слышишь в слове САД? ЗАЙКА? ШУБА? ЖУК? ЩУКА? ОТЕЦ? МЯЧ? ЛАПА? РАК? Звук, необходимый для выделения, логопед произносит интонированно, т.е. выделяя его голосом.

Дифференциации звуков по противопоставлениям

Веня – Феня; мышка – мишка; рожки – ложки; точка – дочка; уточка – удочка; уши – ужи.

Сайка – зайка; укол – угол; маска – Машка; шаль – жаль; миска – мишка; лук – люк.

Кол – гол; шайка – чайка; сок – цок.

Сложный фонематический анализ

Определение места звука в слове (сначала глобально: в начале, в конце, в середине). Инструкция: «(Где находится звук [С] в слове САД?, в слове ФОКУС?, в слове ЛИСА?» Затем более точно: «На каком место

стоит звук [С] в слове САНИ?, в слове ОСА?, в слове НОС?» Ответы ребенка: «В слове СА- НИ звук [С] на первом месте; в слове ОСА на втором; в слове НОС на третьем месте». Звук [С] логопед произносит интонированно в изолированном положении и в составе слов.

Определение последовательности звуков в слове. Инструкция: «Какой звук ты слышь в начале слова СССАНИ? Ответ ребенка: «Звук [С]». «Правильно какой звук ты слышишь после звука [С]? САААНИ» Ответ ребенка «Звук [А]». «Какой звук ты слышишь после звука [А]? СААННИ» ответ ребенка: «Звук [Н]». «Какой звук ты слышишь после звука [Н]? САНИИИ». Ответ ребенка: «Звук [И]». Таким образом логопед интонированно произносит тот звук, который ребенок должен определить. Звуки другого предложенного ребенку слова логопед может произнести несколько менее интонировано, если ребенок правильно определил последовательность звуков в первом слове.

Определение количества звуков в слове. Инструкция: «Сколько звуков в слове МАК? в слове МУКА? в слове КОМОК?». Эти слова состоят из звуков, сохранных в произношении детей. Они формируются в раннем онтогенезе на основе безусловно рефлекторных реакций сосания, глотания, жевания. Затем ребенку предлагается определить количество звуков в словах, которые ребенок произносит неправильно, например в словах: СОК, КОСА, НОСОК; ШУМ, МЫШИ, ШАПКА; РАК, КОРА, РЫНОК и т. д. Принцип отбора слов, предлагаемых для количественного фонематического анализа, заключается в том, что если в слове имеется звук, сложный по артикуляционным и акустическим признакам, например, [С], [Ш], [Р] и др., то остальные звуки слова должны быть простыми в этом отношении.

Фонематический синтез

Логопед предлагает ребенку составить слова из звуков, данных в нормальной последовательности: [С], [А], [Д]; [Д], [О], [М]; [Р], [У], [К], [А]; [П], [О], [Ч], [К], [А].

Далее логопед предлагает ребенку составить слова из звуков, данных в нарушенной последовательности: [М], [О], [С]; [О], [Л], [Б]; [У], [Ш], [А], [Б]; [А], [М], [Р], [К], [А].

Фонематические представления

Ребенку предлагается подобрать слово на заданный звук. Инструкция: «Назови слово со звуком [С], [З], [Ц], [Ш], [Ж], [Ч], [Щ], [Л], [Р]». Из предложенных логопедом разных картинок ребенку предлагается отобрать те, в названии которых имеется данный звук. Например, на звук [С]: самолет, стакан, сыр, сумка, сосна.

Особенности словарного запаса

Исследование номинативного словаря

Логопед выясняет знание ребенком слов из следующих групп: игрушки, одежда, обувь, посуда, мебель, овощи, фрукты, предметы домашнего обихода, домашние животные, дикие звери, растения, школьные принадлежности транспорт, картины природы.

Далее ребенку предлагается назвать предмет по его описанию. Инструкция: «Как называется предмет, в котором варят суп?» Ответ ребенка: «Кастрюля», или «Как называется предмет, которым копают землю?» – «Лопата».

Затем устанавливается знание обобщающих слов по указанным выше группам; способности подбора синонимов к группе слов. Например слова, которые можно использовать для подбора синонимов: ОСТОРОЖНОСТЬ, БОЕЦ, РАДОСТЬ, ПЕЧАЛЬ, ВРАЧ, НЕНАВИСТЬ и т.д. Подбор родственных однокоренных слов: ЗЕМЛЯ, ЛЕС, ВОДА, СЛЕД, РАДОСТЬ.

Исследование атрибутивного словаря

Ребенку предлагается подобрать определения к словам ТУЧА, ЛЕС, НЕБО, ДОРОГА, МАМА, КНИГА, ДОМ. Употребление относительных прилагательных. Инструкция: «Стол *какой* (деревянный) а стакан?» Ответ ребенка: «Стеклянный». Слова для предъявления: ВАТА, ЗАМОК, РАНЕЦ, ШУБА, ВАЗА, СНЕГ, РЕМЕНЬ, МОРЕ, МЕД, ЛИСТ.

Подбор антонимов. Слова, которые можно предложить детям: МОКРЫЙ, МЯГКИЙ, ОСТРЫЙ, ТОНКИЙ, ПРИЛЕЖНЫЙ, ЛОВКИЙ, РОБКИЙ, МУТНЫЙ, СПОКОЙНЫЙ и т.д.

Исследование предикативного словаря. Ребенок называет действия по предъявленному предмету: щука – плавает, змея – ..., ласточка – ..., кузнечик. Ребенок называет изображенные предметы с характерными для них действиями.

Ребенок называет слова, обозначающие крики животных и птиц: домашних – мычит, ржет, хрюкает, лает, рычит, мяукает, гогочет, кукарекает, кудахчет, крякает и др.; диких – воет, тьявкает, рычит, фыркает, квакает, кукует, стрекочет, каркает, чирикает и др. Используются предметные картинки.

Ребенок называет действия людей различных профессий: маляр – красит, портной ... (*шьет*), врач ... (лечит), парикмахер ... (стрижет), кузнец ... (кует), летчик ... (летает), тракторист .. (пашет).

Исследование грамматического строя речи

Исследование способности словоизменения

Изменение по падежам. Инструкция: «У меня есть кукла. У меня нет ... (куклы). Я пою песенку ... (кукле). Я купаю (куклу). Я люблю играть с ... (куклой). Я мечтаю о красивой (кукле)».

Преобразование имен существительных в именительном падеже единственного числа во множественное: стол – столы, рука – ..., лист – ., окно –

Образование имен существительных родительного падежа единственного и множественного числа: Дом – дома – домов; окно – окна – окон; дерево – ... – ..., марка – ... – ; Яблоко – ... – ... ; стол – ... – ; шар –... – ... ; книга – ... ; вишня – ... – .

Согласование прилагательных с существительными единственного числа в роде. Используются предметные картинки. Образец: шар –

красный, чашка – красная, платье – красное. Затем задание: Шарф (зеленый), шапка – ..., пальто – .

Исследование способности словообразования

Образование существительного уменьшительно-ласкательными суффиксами. Предлагаются картинки с изображениями предметов разной величины: стул – (стульчик) ложка – (ложечка), кровать – (кроватька), кукла – (куколка), картина – (картинка), дом – (домик).

Образование прилагательных от существительных (подготовительная группа). Слова для предъявления: дерево – деревянный, резина – ..., стекло – ..., хрусталь – ..., кожа – железо – ..., шелк –..., бумага – ..., кружево –.

Образование глаголов движения с помощью приставок (подготовительная группа). Слова для предъявления: ходить – выходить – входить – заходить – переходить – обходить – отходить – проходить – сходить – уходить; бежать – ...; летать ...; плыть – ...; ехать.

Далее логопед выясняет, проводилось ли устранение дефектов произношения (где, сколько, результаты), и пишет уточненный диагноз или логопедическое заключение.