



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУРГПУ»)

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

**Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего
дошкольного возраста с дислалией в процессе формирования
готовности к обучению грамоте.**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
440403 Специальное (дефектологическое) образование**

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

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований

9,1,21 % авторского текста

Работа реценз к защите

20 11 2019 г.
рекомендована/ не рекомендована

зав. кафедрой СПиПМ

Д. А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ 306/173-2-2
Шурпач Яна Анатольевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Резникова Елена Васильевна

Челябинск
2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ.....	8
1.1 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе.....	8
1.2 Формирование у детей готовности к обучению грамоте.....	20
1.3 Характеристика речевого развития дошкольников в онтогенезе.....	24
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1.....	30
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ.....	31
2.1 Психолого-педагогическая характеристика детей с дислалией.....	31
2.2 Особенности готовности дошкольников с дислалией к обучению грамоте.....	40
2.3 Коррекционная работа по преодолению нарушений речи у дошкольников с дислалией.....	48
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2.....	57
ГЛАВА 3. РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ.....	59
3.1 Изучение готовности к обучению грамоте у дошкольников с дислалией.....	59
3.2 Особенности речевого развития и состояние готовности к	

обучению грамоте у дошкольников с дислалией	71
3.3 Содержание психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дислалией в процессе формирования готовности к обучению грамоте.....	76
3.4 Анализ результатов экспериментальной работы.....	80
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3.....	85
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	87
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	89
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	98
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	109
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	115

ВВЕДЕНИЕ

Речь является одним из ведущих факторов успешного существования человека в обществе. Речь — существенный элемент человеческой деятельности, позволяющий человеку познавать окружающий мир, передавать свои знания и опыт другим людям, аккумулировать их для передачи последующим поколениям.

Для полноценного использования речевых способностей в обществе, человеку необходима способность к правильной речи. Нарушения и отклонения в речевом развитии, в частности в звукопроизношении могут помешать этому.

Дислалия — один из типов нарушений звукопроизношения. В частности это нарушение речевого развития отмечается у детей дошкольного возраста. По сведениям Р. Беккер, дислалия встречается у 34% детей старшего дошкольного возраста. По данным Е.Ф. Рау, у 15—25% дошкольников и у 5—7% младших школьников отмечаются недостатки звукопроизношения. Согласно информации К. Онезорга, дислалия наблюдается у 18,5% детей школьного возраста.

Исследованием проблемы дислалии в разное время занимались Е.Ф. Рау, О.В. Правдина, М.Е. Хватцев, А.М. Смирнова, Р.Е. Левина и др.

В настоящее время проблема детей с дислалией остается актуальной, так как она недостаточно тщательно изучена, и число детей с этим нарушением речи увеличивается. Недостатки звукопроизношения затрудняют взаимодействие ребенка с другими людьми, оставляют тяжёлый отпечаток на его характере, вызывают неуверенность ребенка, и это будет иметь негативные последствия для его речи и психологического развития. Недостаточно чёткая речь препятствует отношениям с окружающими, может вызывать иные дефекты речи, оказывает влияние на личностное развитие ребёнка. В связи с этим своевременное исправление нарушений звукопроизношения имеет большое значение.

Дети старшего дошкольного возраста с дислалией нуждаются в логопедической помощи, направленной на исправление речевого дефекта и на предупреждение затруднений при овладении письмом и чтением.

Правильная речь является одним из показателей готовности ребёнка к обучению в школе, поскольку письменная речь формируется на основе устной, дети с дислалией являются потенциальными дисграфиками и дислексиками.

Целенаправленная логопедическая работа по коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития способствует преодолению данных нарушений.

Анализ реальной ситуации, сложившейся в настоящее время в системе воспитания и обучения детей дошкольного возраста, показал необходимость организации работы по профилактике дисграфии и дислексии у детей с дислалией с целью оптимальной подготовки к обучению грамоте.

Цель исследования: теоретически изучить и экспериментально оценить эффективность психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дислалией в процессе формирования готовности к обучению грамоте.

В соответствии с целью исследования были определены основные задачи исследования:

1. Изучить состояние проблемы в теории логопедической работы.
2. Предложить программу изучения готовности детей дислалией к обучению грамоте.
3. Отобрать и систематизировать комплекс игр и игровых упражнений на всех этапах подготовки детей к обучению грамоте и определить основные пути коррекционной работы с детьми с дислалией.

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

Предмет исследования: особенности формирования готовности к обучению грамоте у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

Гипотеза исследования: формирование готовности к обучению грамоте у детей старшего дошкольного возраста с дислалией будет эффективным, если на коррекционных занятиях будет использоваться комплекс игр и игровых упражнений, направленных на подготовку детей к обучению грамоте.

Методологической базой исследования являются концепции общей и специальной психологии, специальной педагогики, лингвистики и психолингвистики о единстве мышления и речи, о соотношении языка и речи (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.В. Загзорожец, А.А.Леонтьев, А.Р. Лурия, В.Я. Мыркин, А.М. Шахнарович и др.); о закономерностях речевого развития ребенка в онтогенезе (А.Н. Гвоздев, А.В. Запорожец, Н.Х. Швачкин, Д.Б.Эльконин и др.); об особенностях речевого развития детей с нарушениями речи (Н.С. Жукова, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Е.Ф. Собонович, Т.Б. Филичева, В.Г. Чиркина и др.); о системной взаимосвязи мышления, языка, речи (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев); теоретические основы и методы обучения грамоте детей с речевыми нарушениями (Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева, Н.Г. Морозова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова); современные методические концепции обучения чтению, формирования полноценного письма; положения компетентностно-ориентированного обучения грамоте (Г.Н. Кудина, М.Р. Львов, З.Н. Новлянская, Н.Н. Светловская, Т.Г. Рамзаева).

В процессе работы использовались следующие методы исследования: анализ литературных источников по теме исследования, изучение состояния проблемы, личных дел, педагогическое наблюдение, беседа, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, количественный и качественный анализ результатов экспериментальной работы, обобщение полученных результатов.

База исследования: Муниципальное дошкольное образовательное учреждение Детский сад №36 Копейского городского округа.

Теоретическая значимость заключается в уточнении и углублении данных об особенностях процесса формирования готовности к обучению грамоте у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

Практическое значение данного исследования определяется тем, что комплекс игр и игровых упражнений может использоваться воспитателями, логопедами дошкольных образовательных учреждений в работе по формированию готовности к обучению грамоте.

Структура работы подчинена решению сформулированных задач и достижению поставленной цели и состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

1.1 Понятие «психолого-педагогическое сопровождение» в литературе

В научной литературе существуют различные трактовки термина «сопровождение»: это специально организованный и контролируемый процесс вовлечения субъекта во взаимодействие, направленный на разрешение проблемных ситуаций (Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский); это деятельность, создающая для субъекта развития условия для принятия оптимального решения в условиях жизненного выбора (Е.И. Казакова, А.П. Тряпицына).

Данные положения схожи в том, что психолого-педагогическое сопровождение представляет собой специфическую форму взаимодействия, нацеленную на создание благоприятных условий, способствующих приёму субъектом развития оптимальных решений в различных жизненных ситуациях.

Традиционно в научной психолого-педагогической литературе под сопровождением понимается целостный, непрерывный процесс изучения, анализа, развития и коррекции познавательных, мотивационных, эмоционально-волевых процессов и личности ребёнка, попадающего в сферу деятельности педагога (Л.В. Темнова, Э.М. Александровская, Н.Г.Осухова и др.) [1; 6; 7].

В психолого-педагогических исследованиях особое внимание часто уделяется концепции сопровождения, что подразумевает следование за развитием (Р.В. Овчарова); опору на естественное развитие человека (Г.Н. Сериков); сопровождение кого-то (Ч. А. Чирков). Психолого-педагогическая помощь и психолого-педагогическое сопровождение схожи в том, что в их основе лежит создание условий для личностного развития

путём целенаправленной организации деятельности для достижения результата.

С.А. Белоусова, Л.М. Митина, Г.Н. Сериков и другие учёные рассматривают педагогическое сопровождение как движение вместе с изменяющейся личностью, своевременным указанием возможных путей, при необходимости, помощью и поддержкой. В этом аспекте исследователи подчеркивают, что результатом сопровождения должно стать развитие и саморазвитие личности, формирование психолого-педагогических способностей, знаний, умений, навыков [4].

При анализе концепции психолого-педагогического сопровождения не менее важно, чтобы субъектом или носителем проблемы развития личности был не только сам ребенок, но и его педагоги, его непосредственное окружение. По мнению Н.Г. Осуховой, сопровождение является особой формой длительной социально-психологической помощи— патронажа [6; 7].

Следовательно, в теории психолого-педагогического сопровождения важным моментом является утверждение о том, что субъект развития, педагоги и непосредственное окружение являются носителями проблем человеческого развития в каждом конкретном случае.

В исследованиях Я.Л. Горшениной описаны формы педагогического сопровождения, среди которых можно выделить консультирование и педагогическую мастерскую. Консультирование осуществляется на различных уровнях образовательного процесса и включает помощь в решении проблем, связанных с образовательной деятельностью. Педагогическая мастерская направлена на анализ и конструирование ситуаций [2].

Можно сделать вывод, что основой психолого-педагогического сопровождения являются создание условий и определение форм и методов деятельности. Кроме того, психолого-педагогическое сопровождение

также направлено на поддержку развития внутренних качеств личности в определенных сферах.

Психолого-педагогическое сопровождение — это помощь, поддержка и содействие; специально организованные мероприятия, направленные на достижение целей; педагог выступает консультантом, наставником, ассистентом.

Важнейшим аспектом психолого-педагогического сопровождения являются отношения. Позитивные отношения между педагогами и воспитанниками влияют на реализацию интеллектуальных способностей ребёнка, поэтому необходимо формировать или восстанавливать особый тип отношений между взрослым и ребёнком, гарантирующий ребёнку благожелательную помощь, поддержку и принятие. Это особый вид помощи и поддержки ребёнка в решении проблем его воспитания и развития.

Можно выделить следующие группы целей психолого-педагогического сопровождения:

- развитие всех личных областей ребёнка (мотивационная, когнитивная, эмоционально-волевая, действенно-практическая, саморегуляция, экзистенциальная)
- достижение воспитанником уровня образованности и развития личности выше текущего, наилучших для него образовательных результатов,
- отображение в педагогических средствах важных нужд, с помощью которых ребёнок может успешно решить образовательные задачи [18]

Чтобы определить направления и задачи психолого-педагогического сопровождения, необходимо обозначить функции:

- социализация (усвоение принятых в обществе норм поведения,);
- целеполагание (видение себя в обществе сейчас и в будущем и т.д.);

- коррекция, при необходимости;
- научить ребенка заботиться о своем здоровье;
- формирование стремления к непрерывному образованию. [12]

Психолого-педагогическое сопровождение всегда персонализировано, направлено на определённого ребёнка, включая случаи работы педагога с группой. Родители и родственники ученика, психолог, социальный педагог, медицинские работники и другие специалисты являются субъектами психолого-педагогического сопровождения. Ребёнок, у которого есть собственный опыт обучения, общения со взрослыми, другими учениками, уникальный характер личностного и индивидуального развития также является субъектом психолого-педагогического сопровождения. На содержание и форму психолого-педагогического сопровождения оказывают влияние особенности конкретного ребёнка. [17]

Комплексный подход к решению проблем развития является основой идеи психолого-педагогического сопровождения. Понимание психолого-педагогического сопровождения процесса личностного саморазвития как деятельности субъект-субъектной направленности позволяет ускорить процессы самопознания, творческой самореализации и играет важную роль в образовательном процессе.

Быстрое эволюционирование теории и практики психолого-педагогического сопровождения связывают с развитием понимания о целях образования, к которым относятся цели развития, воспитания, обеспечения физического, психического, нравственного здоровья; профилактическая и оперативная помощь в решении их личных проблем [22].

Психолого-педагогическое сопровождение является целостным, непрерывным процессом исследования личности ребёнка, её формирования, созидания условий для реализации во всех сферах деятельности, адаптации в обществе на всех возрастных этапах обучения,

который осуществляется всеми субъектами воспитательно-образовательного процесса в ситуациях взаимодействия.[11]

Психолого-педагогическое сопровождение рассматривается как процесс, как целостная деятельность педагога, в пределах которой можно выделить три характерных взаимосвязанных элемента:

1. Систематический мониторинг психолого-педагогического статуса ребёнка и динамики его развития в процессе обучения и воспитания. Для получения и анализа такого рода информации используются методы педагогической и психологической диагностики. В то же время педагог должен иметь ясное понятие о том, что ему нужно знать о ребёнке, на каком этапе обучения действительно необходимо диагностическое вмешательство и какими минимальными средствами оно может быть выполнено. Он также принимает во внимание, сбор и использование такой психолого-педагогической информации может привести ко множеству серьёзных этических и даже юридических проблем.

2. Создание социально-психологических условий для развития личности ребёнка и его успешного обучения. Индивидуальные и групповые программы развития ребёнка и условия его успешного обучения разрабатываются и определяются на основе данных психодиагностики. Исполнение этого пункта подразумевает, что образовательный процесс в учебном заведении строится по гибким схемам и может меняться и трансформироваться в зависимости от характеристик детей, которые пришли обучаться в данное учебное заведение.

3. Создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в развитии, обучении. Для оказания психолого-педагогической помощи таким детям необходимо продумать систему действий и конкретных мер, позволяющих им преодолеть или компенсировать возникшие проблемы. [20]

Философским основанием системы психолого-педагогического сопровождения является концепция свободного выбора как условие

развития. Отправной точкой для формирования теоретических основ психолого-педагогического сопровождения стал личностно-ориентированный подход, в логике которого под развитием понимается выбор и развитие субъектом определенных нововведений, способов профессионального становления. Важнейшим положением этого подхода является приоритет опоры на внутренний потенциал субъекта, следовательно, на его право делать свой выбор и нести ответственность за него. Однако декларация этого права еще не является гарантией этого. Чтобы воспользоваться правом свободного выбора различных альтернатив профессиональному развитию, необходимо научить человека выбирать, помочь ему понять суть проблемной ситуации, разработать план решения и сделать первые шаги.[24]

Чтобы более детально рассмотреть интересующие нас вопросы, считаем необходимым выявить методологическую базу системы психолого-педагогического обеспечения, предложенную С.Г. Косарецким. Он считал, что методологической основой системы психолого-педагогического сопровождения в настоящее время являются:

- Личностно-ориентированный (личностно-центрированный) подход (К. Роджерс, И.С. Якиманская, Н.Ю. Синягина). Данный подход заключается в максимальном учете личных характеристик ребёнка при построении системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса. С этой точки зрения сопровождение должно быть ориентировано на потребности и интересы конкретного ребёнка, а не на задачи, поставленные извне.
- Антропологическая парадигма в психологии и педагогике (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Б.С. Братусь). Согласно этой парадигме развитие ребёнка необходимо рассматривать в целой системе, в условиях его взаимодействия с другими, не выделяя отдельные функции (внимания, памяти, мышления, произвольности и др.).

- Концепция психического и психологического здоровья детей (И.В.Дубровина). Данная концепция рассматривает проблемы развития личности в определенном образовательном пространстве, влияющие на состояние его психологического здоровья; уделяется приоритетное внимание психопрофилактике проблем.
- Парадигма развивающего образования (Д.Б. Эльконин, В.В.Давыдов) которая констатирует необходимость разработки такой системы образования, которая не только передаёт детям знания и навыки, но и обеспечивает развитие базовых человеческих умений и личностных качеств, что подразумевает серьезную «психологизацию» педагогической практики.
- Теория педагогической поддержки (О.С. Газман, Н.Н. Михайлова), в которой констатируется необходимость сопровождения процесса индивидуализации личности, развития её «самости».
- Проектный подход в организации психолого-медико-социального сопровождения (Е.В. Бурмистрова, М.Р. Битянова, А.И. Красило), ориентированный на создание (конструирование) условий в образовательной среде для взаимодействия всех субъектов образовательного процесса в проблемной ситуации.
- Парадигма гуманистического, развивающего, личностно-ориентированного образования, определяющая новые требования к принципам и методам психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Говоря о методологической базе, можно сделать вывод о том, что психолого-педагогическое сопровождение необходимо, прежде всего детям, испытывающим потребность в психологической поддержке и помощи.

Забота о реализации права ребёнка на полноценное и свободное развитие на текущий момент является естественной целью деятельности любого детского сада и школы. Создание модели психолого-

педагогического сопровождения дошкольников в детском саду обеспечит решение этих проблем. В то же время ребёнок должен выступать как субъект собственной деятельности, а его активность и свобода должны встречаться и взаимодействовать с субъективностью и активностью взрослых [52].

Психическое здоровье детей и создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды занимают важное место. Забота о психологическом здоровье детей в образовательном пространстве — это забота о безопасности каждого растущего человека и безопасности нации завтрашнего дня. Следовательно, текущий этап развития системы дошкольного образования требует организации психологического сопровождения реализации федерального государственного образовательного стандарта на уровне каждого дошкольного образовательного учреждения.

Совместная деятельность всех специалистов по выявлению проблем в развитии детей и оказанию первичной помощи в преодолении трудностей в обучении, взаимодействии с педагогами, родителями, сверстниками является задачей психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса на уровне каждого дошкольного учреждения [48].

Основой системы психолого-педагогического сопровождения являются возрастные особенности детей в разные периоды развития и психолого-педагогической деятельности. В настоящее время психолого-педагогическое сопровождение — это комплексная технология поддержки и помощи ребенку в решении проблем развития, обучения, воспитания и социализации, а не только совокупность различных методов коррекционно-развивающей работы с детьми.

В основе психолого-педагогического сопровождения ребенка положены следующие принципы, выделяемые Л.М. Шипицыной: [53]

- Рекомендательный характер советов сопровождающего. Ключевой идеей сопровождения является положение о необходимой независимости ребёнка в решении проблем, которые имеют значение для его развития. Именно поэтому логика сопровождения диктует необходимость отказа от «законодательных» решений; все решения центра сопровождения должны носить только рекомендательный характер. Ответственность за решение проблемы остается за ребёнком, его родителями или лицами их заменяющими, педагогами, близким окружением. Если одна из сторон «субъектного четырехугольника» не может участвовать в принятии решения (например, из-за отсутствия у ребёнка родителей или некомпетентности служения), то функции этой стороны берут на себя другие носители проблемы. Чем более компетентен ребёнок в решении своих проблем, тем больше у него должно быть прав на окончательное решение.
- Приоритет интересов сопровождаемого. «Виновником» любой проблемной ситуации развития ребёнка является не только социальная среда или естественный генотип ребёнка, но и свойства его личности. Иначе говоря, в проблемных ситуациях ребёнок часто ошибается. Объективность предписывает провести анализ проблемы, но не нужно забывать, что «на стороне взрослых» жизненный опыт, многочисленные возможности для самостоятельной самореализации, множество социальных структур и организаций. В то время как на стороне ребёнка чаще всего только он и специалист системы сопровождения, призванный стремиться решать каждую проблемную ситуацию максимально выгодно для ребёнка.
- Непрерывность сопровождения. Ребёнку гарантируется постоянная поддержка на всех этапах, помощь в решении проблемы. Специалист по сопровождению перестанет поддерживать ребёнка только тогда, когда проблема решена или подход к решению очевиден. Этот

принцип также означает, что детям, которые постоянно подвергаются воздействию факторов риска (например, хронически больной ребёнок, ребёнок в системе специального образования, ребёнок-сирота), будет оказываться постоянная поддержка в течение всего периода их образования.

- Мультидисциплинарность (комплексный подход) сопровождения. Принцип требует слаженной работы «команды» профессионалов, которые проповедуют общие ценности, включены в единую организационную модель и владеют единой системой методов.

В психолого-педагогическом сопровождении дошкольников нужно выделять следующие направления работ:

- обогащение эмоциональной сферы ребёнка положительными эмоциями;
- развитие дружеских отношений через игру, общение детей в повседневной жизни;
- коррекция эмоциональных трудностей детей (страх, беспокойство, агрессивность, низкая самооценка);
- обучение детей способам выражения эмоций, выразительным движениям;
- расширение знаний педагогов детского сада о различных способах эмоционального развития детей, о способах преодоления эмоциональных трудностей дошкольников;
- повышение психолого-педагогической компетентности всех участников образовательного процесса;
- информационно-аналитическая поддержка;
- оказание психолого-педагогической поддержки участникам образовательного процесса [50].

Психолого-педагогическое сопровождение детей ориентируются на следующие направления:

- профилактическое (предупреждение возникновения явлений дезадаптации воспитанников, разработка конкретных рекомендаций для педагогов и родителям, оказание помощи в вопросах воспитания, обучения и развития);
- диагностическое (выявление особенностей психического развития ребёнка, сопоставление уровня развития навыков, знаний, умений, личностных и межличностных связей с возрастными ориентирами);
- консультативное (помощь воспитанникам, их родителям (законным представителям), педагогам в области развития, воспитания и образования);
- развивающее (формирование потребности в новых знаниях, возможность их приобретения и внедрения в деятельность и общение);
- коррекционное (организация работы с воспитанниками, у которых есть проблемы в поведении и личностном развитии, выявленные в процессе диагностики);
- просветительско-образовательное (формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности детей, администрации образовательных учреждений, педагогов, родителей).

Психолого-педагогическое сопровождение детей в детском саду заключается в следующих видах деятельности:

- выявление психолого-педагогических особенностей развития дошкольников, что дает возможность получить полную картину развития личности ребёнка и спланировать коррекционные мероприятия;
- систематическое наблюдение за детьми в различных видах деятельности и постоянный учет результатов наблюдения;

- мониторинг эффективности психолого-педагогической деятельности и планирование индивидуальной работы с детьми путём построения индивидуальных образовательных программ.

Результатами психолого-педагогического сопровождения ребёнка являются:

- формирование понятийного аппарата у всех участников педагогического процесса;
- разработка карт индивидуального развития дошкольников;
- разработка алгоритма психолого-педагогического сопровождения;
- разработка схемы взаимодействия в работе воспитателей и специалистов детского сада;
- подготовка необходимой документации [50].

Данная форма сопровождения включает вопросы, связанные с управлением дошкольным образовательным учреждением, а также изменения в содержании образования и организацию всего процесса детской жизни.

Совместная работа специалистов дошкольного образовательного учреждения необходима для комплексной работы и организации единого пространства развития и воспитания детей. Как следствие семье оказывается качественное психолого-педагогическое сопровождение на всех этапах детства, что позволяет родителям стать действительно равноправными участниками образовательного процесса.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение представляет собой систему профессиональной деятельности педагога, которая направлена на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития ребёнка в ситуациях взаимодействия, которые улучшают подготовку профессиональных навыков педагогов, психологической культуры родителей, всестороннее, полноценное развитие ребёнка, формирование у него способности до

уровня, соответствующего возрастным особенностям и требованиям современного мира.

1.2 Формирование у детей готовности к обучению грамоте

Идея обучения детей грамоте в детском саду возникла давно. Психологами и педагогами проводилась в этом направлении большая экспериментальная работа. На основе исследований таких ученых, как Л.С.Выготский, Л.И. Божович, А.П. Усова, методистов дошкольного воспитания Е.И. Тихеевой и Ю.И. Фаусек, был сделан вывод: в детском саду обучать грамоте вполне возможно [26,27,28].

В 1956—1959 гг. А.И. Воскресенская провела большую экспериментальную работу, на основании которой разработала методические указания к занятиям по обучению грамоте в детском саду. Однако пока детские сады не будут в состоянии охватить своей сетью каждого дошкольника, пока они не будут располагать высококвалифицированными специалистами, владеющими научной методикой обучения детей грамоте, вряд ли целесообразно ставить эту задачу.

При существующих условиях обучение грамоте является прямой обязанностью школы. Но детский сад может взять на себя определенную работу по подготовке детей к школе. В связи с этим воспитателям детских садов нужно знать, чему учат детей в школе и как подготовить воспитанников детских садов к успешному усвоению программы начальной школы.

По мнению Л.С. Выготского обучение должно идти перед развитием и вести его за собой, опираясь на «зону ближайшего развития»[27].

Данное положение неразрывно связано с теоретической концепцией, согласно которой ребёнок особо чувствителен к определенному типу внешних воздействий. Иначе говоря, обучение должно начинаться с формированием психических функций ребёнка дошкольного возраста.

Педагоги, опаздывая в обучении, теряют возможность направлять развитие детей на правильный путь, регулировать этот процесс. Наиболее эффективное использование богатых способностей ребёнка возможно только в том случае, если период особой чувствительности к усвоению определенного материала в его развитии еще не прошёл.

В настоящее время от детей, поступающих в первый класс, школа больше не требует знаний и умений, но умственных действий, которые сформировались в процессе овладения системой знаний в конкретной области реальности. Поэтому детям дошкольного возраста требуется помощь в овладении определенной системой знаний, служащей основой для дальнейшего изучения предмета.

Исходя из вышеизложенного, обучение детей дошкольного возраста чтению можно рассматривать как основу будущей грамотности человека.

Таким образом, уроки чтения являются адаптацией к конкретной системе знаний, в которой выделяются основные средства языка.

Существующие в советской педагогической практике методики первичного обучения чтению основаны на звуковом аналитико-синтетическом методе, требующем анализа звуковой стороны речи в процессе обучения, и синтеза её во время чтения.

Ценность подготовки к обучению грамоте, направленной на формирование ориентировки в звуковой стороне речи, заключается в том, что все дети которые прошли её, в дальнейшем могут успешно учить чтение и русский язык, независимо от выбранной методики.

Оригинальный метод обучения чтению в первом классе, созданный Д.Б. Элькониным, способствует формированию правильного отношения к звуковой основе языка.[31].

Метод Д.Б. Эльконины заключается в последовательном формировании умственных актов: звуковой анализ слов, изменение слов, чтение. На фоне этого, система обучения грамоте включает в себя два раздела:

первый — формирование широкой ориентировки в звуках,
второй — обучение чтению.

Такая последовательность построения системы определяется не только логикой самого предмета, но и возрастными возможностями детьми дошкольного возраста усвоить знания по грамоте.

Дети в возрасте пяти и шести лет неодинаково восприимчивы к разным этапам обучения грамоте. Следовательно, необходимо предоставить возможность заниматься только звуковой стороной речи и начинать обучать звуковому анализу ровно в пять лет, а не позднее, поскольку дети в возрасте шести лет уже не имеют таких высоких результатов в данной области. Они теряют особую восприимчивость и чувствительность и больше склонны к чтению.

Обучение в старшей группе детского сада начинается непосредственно с обучения звуковому анализу. Звуковой анализ означает, с одной стороны, определение последовательности звуков в слове, с другой стороны, выделение отдельных звуков, с третьей — различие звуков в соответствии с их качественными характеристиками. Для русского языка характерно противопоставление гласных и согласных звуков, твёрдых и мягких согласных.

Умение слышать и выделять все звуки по порядку способно предупредить в будущем при письме пропуск букв. После занятий в средней группе дети пяти лет могут интонационно выделить звук и определить первый звук в словах, поэтому готовы овладеть звуковым анализом. Чтобы ребёнок мог проанализировать слово, его звуковой состав должен быть материализован. Сказанное слово ускользает, и ребёнку очень трудно различить в нём на слух какие-либо части или элементы. Детям дошкольного возраста его нужно показать в предметном плане, представив звуковую структуру в форме модели.

Для решения этой задачи используется графическая схема звукового состава слова. На этой схеме должен изображаться предмет, слово-

название которого ребёнок анализирует и помещает ряд фишек под рисунком, соответственно количеству звуков в слове. Рисунок помогает постоянно видеть предмет, название которого анализируется. Схема позволяет определить число звуков в слове и провести проверку корректности её заполнения фишками.

Таким образом, дети, которые научились проводить звуковой анализ слов, к шести годам начинают активно интересоваться буквами и чтением. В возрасте шести лет подготовленные дети могут успешно заниматься и в первом классе, а так же в подготовительной к школе группе детского сада.

Согласно примерной общеобразовательной программе дошкольного образования (Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой) основными целями и задачами развития речи является [55]:

- развитие свободного общения с взрослыми и детьми, овладение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими.
- развитие всех компонентов устной речи детей: грамматического строя речи, связной речи — диалогической и монологической форм; формирование словаря, воспитание звуковой культуры речи.
- практическое овладение воспитанниками нормами речи.

Работа с детьми старшего дошкольного возраста заключается в комплексной подготовке детей к обучению в школе. В связи с этим коррекционно-развивающая работа направлена на решение задач, связанных с дальнейшим развитием и совершенствованием фонетического, лексико-грамматического строя языка, связной речи, а также подготовку детей к овладению начальными навыками письма и чтения.

Процесс овладения языковыми средствами в условиях коррекционного воздействия ориентирован на понимание детьми учебного материала, закрепление приобретённых знаний и умений в процессе

тренировочных упражнений и закрепление соответствующих навыков в актах речевой коммуникации.

Обучать детей грамоте в детском саду необходимо для того, чтобы ребёнок умел использовать свои слух и зрение, умение анализировать, выделять главные признаки речевого материала — одним словом, имел общую ориентировку в звуковой системе языка.

1.3 Характеристика речевого развития дошкольников в онтогенезе

Термин «онтогенез речи» в логопедии употребляется для обозначения всего периода формирования речи человека, от его первых речевых актов до идеального состояния, в котором родной язык становится полноценным инструментом для общения и мышления.

Для того чтобы своевременно и правильно диагностировать отклонения в этом процессе и уметь грамотно построить коррекционно-воспитательную работу для преодоления речевой патологии необходимо знание закономерностей развития речи.

Ученые (В.И. Бельтюков, Г.М. Богомазов, Е.Н. Винарская, А.Н.Гвоздев, Е.Е. Ляксо, А.Д. Салахов, Н.И. Лепская, Ф.А. Сохин и др.) выделяют различное количество этапов в формировании речи ребёнка, дают им разные названия и указывают различные возрастные ограничения.

В. Штерн, исследуя этапы психического развития детей, впервые систематически наблюдал формирование речи. В дальнейшем им были определены несколько периодов в этом процессе. В. Штерн подчеркивал, что важнейший из них — связан с открытием ребёнком значения слова, того факта, что каждый предмет имеет свое название (ребёнок делает это открытие примерно в возрасте полутора лет). Этот период позднее стал точкой отправления для изучения речи практически всех учёных, занимающихся этой проблемой. Им были указаны и описаны в деталях пять основных этапов развития речи у детей до 5 лет. Также он определил основные тенденции, которые движут этим развитием, основными из

которых являются переход от пассивной речи к активной и от слова к предложению [32].

В своих работах А.Н. Леонтьев установил четыре этапа в становлении детской речи [33]:

- 1-й — подготовительный — до 1 года;
- 2-й — преддошкольный этап первоначального овладения языком — до 3 лет;
- 3-й — дошкольный — до 7 лет, этап характеризуется развитием языка ребенка в процессе разговорной практики и обобщения языковых фактов;
- 4-й — школьный, связанный с овладением ребёнком письменной речью и систематическим обучением языку в школе.

Рассмотрим подробно на характеристики этих этапов [34, 39, 35, 36]. Первый этап — подготовительный (от рождения до года). С рождения у ребёнка возникают голосовые реакции: крик и плач. Правда, они далеки от звуков человеческой речи. Крик и плач, однако, способствуют развитию тонких и разнообразных движений трех отделов речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного. На голос говорящего ребёнок начинает реагировать через две недели: перестаёт плакать, слушает, когда с ним разговаривают. В конце первого месяца ребёнка можно успокоить колыбельной. Затем ребёнок начинает следить за говорящим глазами и поворачивать к нему голову. Вскоре ребёнок реагирует на интонацию: на ласковую — оживляется, на резкую — плачет.

Ближе к 2 месяцам появляется гуление, а в начале 3-го месяца — лепет (агу, па, ба). Лепет представляет собой сочетание неопределённо артикулируемых звуков. В 5 месяцев ребёнок слышит звуки, видит артикуляционные движения губ окружающих, пытается имитировать их. В 6 месяцев ребёнок подражая начинает произносить отдельные слоги (ма-ма, ба-ба-ба). В дальнейшем ребёнок подражая постепенно перенимает все элементы звучащей речи: фонемы, тональность, темп, ритм, мелодику,

интонацию. Во второй половине первого года жизни ребёнок начинает воспринимать определенные звуко сочетания и связывать их с предметами или действиями (тик-так, дай, бух). В то же время он по-прежнему реагирует на комплекс влияния: ситуацию, интонацию и слова. Все это помогает создавать временные связи. В 7—9 месяцев ребёнок повторяет за взрослым, всё более разнообразные сочетания звуков. В 10—11 месяцев реакции на слова происходят уже независимо от ситуации и интонации говорящего.

На этом этапе особо важное значение имеют условия, при которых формируется речь ребёнка (правильная речь окружающих, подражание взрослым и др.). В конце первого года жизни появляются первые слова.

Второй этап — преддошкольный (от 1 до 3 лет). С появлением первых слов у ребёнка заканчивается подготовительный этап и начинается этап становления активной речи. В это время особое внимание ребёнком уделяется артикуляции других людей. Он много и с энтузиазмом повторяет за говорящим и сам произносит слова. В это же время ребёнок может путать звуки, переставлять их местами, искажать, опускать. Первые слова ребёнка носят обобщенно-смысловой характер. Одним и тем же словом или звуко сочетанием он может обозначать и предмет, и просьбу, и чувства. Например, слово «каша» может означать «это каша»; «дай мне кашу»; «каша горячая». Ребёнка можно понять только в ситуации по поводу которой происходит его общение со взрослым. Поэтому такая речь называется ситуационной. Ситуационная речь ребёнка сопровождается жестами, мимикой.

К полутора годам слова приобретают обобщенный характер. Ребёнок приобретает возможность накопить новые слова, усвоить знания, понять словесные объяснения взрослого. В течение 2-го и 3-го года жизни у ребёнка происходит значительное расширение словаря. Следует отметить, что как наши, так и зарубежные исследователи приводят разные количественные данные о росте словаря детей. Ниже приведены наиболее

распространенные данные о развитии словарного запаса детей-дошкольников:

- к 1,5 годам.— 10-15 слов;
- к 2 годам — 300 слов;
- к 3 годам— около 1000 слов.

Значения слов становятся все более определенными. Грамматический строй речи начинает формироваться у ребёнка в начале 3 года жизни. Сначала выражение желаний, просьб ребёнка представляет собой одно слово. Потом — примитивную фразу без согласования («Киса пить язык молоко» — Кошка пьёт молоко языком). В дальнейшем постепенно в предложениях появляются элементы согласования и соподчинения слов. В 2 года дети практически овладевают навыками употребления форм единственного и множественного числа имён существительных, времён и лиц глаголов, используют некоторые падежные окончания. На этом этапе понимание речи взрослого намного превешивает возможности произношения.

Третий этап — дошкольный (от 3 до 7 лет). У большей части детей на данном этапе всё ещё имеются недостатки звукопроизношения. Обнаруживаются дефекты в произношении свистящих, шипящих, сонорных звуков р и л, реже — дефекты смягчения, озвончения и йотации. В период с 3 до 7 лет у ребёнка развивается навык слухового контроля собственного произношением и в некоторых случаях умение исправлять его. Иначе говоря, у ребёнка формируется фонематическое восприятие.

В течение этого времени словарный запас продолжает активно увеличиваться. Активный словарь ребёнка расширяется до 4000 слов к 6 годам. Значения слов уточняются и обогащаются различными способами. Дети часто неверно понимают или используют слова, например по аналогии с назначением предметов — говорят вместо поливать из лейки «леять», вместо лопатка «копатка» и т. д. Это явление указывает на

«чувстве языка» — рост опыта речевого общения ребёнка, на основе которого формируется способность к словотворчеству.

К.Д. Ушинский подчёркнул важность чувства языка, которое подсказывает ребёнку место ударения в слове, грамматический оборот и то, как слова объединяются в предложении [32]. Грамматический строй речи развивается параллельно с развитием словаря. В дошкольном возрасте дети также овладевают связной речью. После трех лет наблюдается значительное усложнение содержания речи ребёнка и увеличение её объема. Это усложняет структуру предложений.

А.Н. Гвоздев определил, что все основные грамматические категории формируются у детей в возрасте 3 лет. Дети 4-х лет используют в своей речи простые и сложные предложения. Наиболее распространённой формой высказываний в этом возрасте является простое распространённое предложение («Я кукле красивое платье надела»; «Я стану большим и сильным»). На 5 году жизни дети относительно свободно используют сложно-сочиненных и сложноподчинённых предложений («Когда мы пошли домой, они дали нам разные сладости, яблоки и апельсины»; «Какие-нибудь умные и хитрые дяди покупали шарики, делали свечи и бросали свечи. на небеса, вот так получился салют»). В этом возрасте детские высказывания похожи на короткий рассказ. Их ответы на вопросы во время разговора содержат все больше предложений. В пятилетнем возрасте дети могут пересказать сказку (рассказ) из 40—50 предложений без дополнительных вопросов, что свидетельствует об овладении одним из трудных типов речи — монологом. В этом периоде фонематическое восприятие значительно улучшается: сначала ребёнок начинает различать гласные и согласные звуки, затем — мягкие и твёрдые согласные и, наконец, — сонорные, шипящие и свистящие звуки. В 4 года ребёнок, в норме развития, должен дифференцировать все звуки, т. е. у него должно быть сформировано фонематическое восприятие. К этому времени заканчивается формирование правильного звукопроизношения и ребёнок

говорит совсем чисто. В течение дошкольного периода постепенно формируется контекстная речь. Контекстная речь появляется сначала при пересказе ребёнком сказок, рассказов, затем, когда он описывает какие-нибудь события из личного опыта, его собственные переживания, впечатления.

Четвертый этап — школьный (7 — 17 лет). Главная особенность развития речи детей на этом этапе, в сравнении с предыдущим, заключается в сознательном её усвоении. Дети осваивают звуковой анализ, изучают грамматические правила для формирования высказываний. Письменная речь, как новый вид речи, играет в этом ведущую роль. В школьном возрасте речь ребёнка перестраивается от восприятия и различения звуков к осознанному использованию всех средств языка [33].

Конечно, указанные этапы не имеют строгих ограничений. Каждый из них плавно переходит в следующий.

Таким образом, говоря об этапах формирования речи ребёнка, обращаются к периодизации, которая была предложена А. Н. Леонтьевым и включает в себя подготовительный, преддошкольный, дошкольный и школьный этапы. На подготовительном этапе особое значение имеют условия формирования речи ребёнка (правильная речь окружающих, подражание взрослым и др.). Преддошкольный этап включает первоначальное овладение языком. В дошкольном возрасте у ребёнка формируется контекстная речь, а в школьном — сознательное усвоение речи.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Дошкольный возраст представляет собой период активного освоения ребёнком разговорного языка, формирования и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. Полное овладение родным языком в дошкольном возрасте — необходимое условие для решения задач интеллектуального, эстетического и нравственного воспитания детей в наиболее сензитивный период развития. Исследования психологов, педагогов и лингвистов создали условия для комплексного подхода к решению проблем речевого развития детей.

Формирование речевых умений, навыков и осознания явлений языка и речи являются взаимосвязанными аспектами процесса речевого развития. Улучшение речевых умений и навыков является предпосылкой для последующего осознания явлений языка. Благодаря целенаправленной подготовке к обучению грамоте и формированию базовых знаний о речи повышается уровень её произвольности и осознания, что, в свою очередь, влияет на общее речевое развитие и повышает речевую культуру детей.

Процесс подготовки к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста остается актуальным и важным в настоящее время.

В результате комплексной коррекционной работы учителя-логопеда, речь ребёнка дошкольника может быть полностью сформированной до поступления в школу, что дает ребёнку его дальнейшее правильное развитие. Логопед осуществляет коррекцию нарушений всех сторон речевой деятельности: нарушений звукопроизношения, лексико-грамматического строя, связной речи. Таким образом, он воздействует на звуковую и смысловую стороны устной речи, письменную речь и развивает коммуникативную функцию речи.

Успешное развитие речи в дошкольном возрасте имеет решающее значение для последующего систематического изучения родного языка.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ

2.1 Психолого-педагогическая характеристика детей с дислалией

Исследования Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова, Г.А. Волковой, Л.В. Лопатиной, Ю.Г. Гаубих, Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской указывают на различную этиологию возникновения дислалии. В их работах говорится, что некоторые дети с дислалией в раннем возрасте страдали инфекционными заболеваниями с дальнейшей задержкой развития. В некоторых случаях был выявлен токсикоз во время беременности. Функциональная дислалия может развиваться на фоне нестабильного психического или физического состояния ребёнка. Это может быть связано с полученными травмами. Очень часто дислалию диагностируют у детей с проблемами психического развития. Еще одним фактором, который провоцирует дислалию, являются болезни высокой степени тяжести, перенесённые в момент формирования речевой функции. Нередко причиной развития дислалии становится недостаток общения и внимания, уделяемого ребёнку дошкольного возраста, находящегося в активной стадии формирования речи.

Соматическое обследование детей с дислалией в некоторых случаях может выявить бледность кожи, небольшое отставание в росте. Нарушения дыхания не наблюдаются за исключением детей с механической дислалией. Голос у детей громкий, ясный. Нарушения сердечной деятельности, так же как нарушений в работе других внутренних органов у обследованных детей не наблюдалось.

Исследование нервной системы детей с дислалией показывает, что у большинства детей, за исключением отдельных детей, у которых определяли органическую микросимптоматику, грубых органических поражений центральной нервной системы не наблюдалось. В основном

наблюдается легкая сглаженность одной из носогубных складок, беспокойство языка при высовывании, затруднение при попытке прикоснуться кончиком языка верхней губы, неравномерность сухожильных рефлексов.[70]

Специальные исследования [41; 42; 43] определили свойства психических процессов и личности детей с дислалией. Так, внимание у детей с дислалией менее стабильно, чем в норме, а переключаемость снижена. Нарушение стабильности и переключаемости связано с недостаточной подвижностью важнейших нервных процессов в коре мозга. Память у детей с функциональной дислалией отличается сокращением объема запоминания, нарушениями функции воспроизведения. Эти особенности связаны с ослабленным вниманием и нарушенным фонематическим слухом.

Мышление детей с дислалией почти не отличается от показателей в норме, хотя некоторые особенности могут быть связаны со сниженным вниманием и памятью. В тяжёлых случаях можно наблюдать замедление протекания интеллектуальных процессов, сужение уровня обобщения и конкретности мышления.

При дислалии осознание ребёнком имеющегося у него нарушения речи может негативно сказываться на его развитии. Критичное отношение к состоянию собственной речи часто приводит к тому, что ребёнок начинает стесняться своей речи, избегая ситуаций речевого общения, становится замкнутым, неуверенным в своих способностях и возможностях. В результате могут сформироваться отрицательные черты характера (замкнутость, негативизм, неконтактность).

У детей дошкольного и младшего школьного возраста отрицательные направления в развитии личности выражаются в проявлениях невротического характера: энурезе, неврастении, расторможенности. Дети младшего школьного возраста легко адаптируются в коллективе сверстников, но постоянное исключение

выступлений на утренниках и ответов на групповых занятиях могут привести к созданию предпосылок признания своей неполноценности.

Например, постоянное упоминание о нарушении звукопроизношения может привести к тому, что у детей проявляется страх перед поступлением в школу, связанный не с внешним проявлением речевого нарушения, а с его осознанием. У детей старшего возраста преобладают патохарактерологические расстройства, неуверенность, замкнутость, истерические черты.

Многие учёные (К.П. Беккер, О.В. Правдина М. Совак, О.А.Токарева, М.Е. Хватцев, и др.) выделяют сенсорную и моторную дислалии. Это разделение основано на зависимости от того, какие психофизиологические механизмы, участвующие в осуществлении речевых процессов, нарушены. Такое деление дислалии привлекает внимание к механизму, коррекцию которого необходимо выполнить.

Моторную дислалию вызывают функциональные нарушения в центральном отделе речедвигательного анализатора. Эти нарушения приводят к определённой неловкости и недифференцированности движений губ и языка ребёнка, что, в свою очередь, приводит к неточной артикуляции звуков и отклонении в их звучании. Это фонетический дефект, так как полной замены одного звука речи другим обычно не наблюдается.[71]

Сенсорная дислалия вызвана функциональными нарушениями в центральном отделе речеслухового анализатора, которые приводят к трудностям в слуховой дифференциации акустически близких звуков. При сенсорной дислалии ребёнок полностью заменяет один звук речи другим, например, говорит «шабака» вместо «собака» или «мясик» вместо «мячик», «лука» вместо «рука». Такая форма нарушений звукопроизношения является фонематической (ребёнок не различает двух разных фонем). В будущем это может сопровождаться и подобными

заменами букв на письме, характерными для одного из видов дисграфии.
[71]

Сенсомоторная (смешанная) дислалия обусловлена одновременным наличием у ребёнка моторной и сенсорной недостаточности. В случае сенсомоторной дислалии ребёнок одни звуки произносит искажённо, а другие заменяет артикуляторно или акустически близкими. [71]

На современном этапе развития логопедии квалификация дефекта основывается на ряде критериев из разных дисциплин, изучающих речь. В то же время для логопедии как педагогической отрасли знаний важно определить те признаки нарушения, которые важны для самого логопедического воздействия, т.е. учитывать, каким является дефект, фонематическим или фонетическим.

В соответствии с данными критериями Б.М. Гриншпун выделил три основные формы дислалии: акустико-фонематическую, артикуляторно-фонематическую, артикуляторно-фонетическую.[44]

Акустико-фонематическая дислалия. Включает дефекты звукового оформления речи, которые вызваны выборочной несформированностью операций обработки фонем соответственно их акустическим параметрам в сенсорном звене механизма восприятия речи. Данные операции включают опознание, узнавание, сличение акустических признаков звуков и принятие решения о фонеме.

В основе нарушения лежит недостаточная сформированность фонематического слуха, с помощью которого узнаются и различаются фонемы входящие в слово. При этом нарушении у ребёнка система фонем оказывается не полностью сформирована. Ребёнок не опознает какой-либо акустический признак сложного звука, согласно которому одна фонема противопоставляется другой. В результате в восприятии речи одна фонема уподобляется другой на основе общности большинства признаков. Из-за отсутствия распознавания того или иного признака звук распознается неправильно. Это приводит к некорректному восприятию слов (колесо —

«полено», зуб — «суп», рука — «лука»). Эти недостатки влияют на правильное восприятие речи как говорящим, так и слушающим.

При акустико-фонематической дислалии биологический слух у ребёнка не нарушен. Недостаток обусловлен тем, что у ребёнка избирательно не сформирована функция различения некоторых фонем на слух.[45]

Грубые нарушения, которые распространяются на перцептивный и семантический уровни процессов восприятия речи и приводят к ее недоразвитию, следует отличать от акустико-фонематической дислалии.

Артикуляторно-фонематическая дислалия включает в себя дефекты, которые вызваны несформированностью операций отбора фонем по их артикуляторным параметрам в моторном звене производства речи. Можно выделить два основных типа нарушений:

— артикуляторная база не полностью сформирована, редуцирована. Вместо отсутствующего у ребёнка звука при выборе фонем отбирается звук, близкий по ряду артикуляционных признаков. Наблюдается явление субституции — замены одного звука другим. Заменителем становится звук более простой по артикуляции.

— артикуляторная база полностью сформирована. Все артикуляционные позиции, необходимые для производства звуков, освоены, но при выборе звуков принимается неправильное решение, из-за которого звуковой образ слова нестабилен (ребенок может произносить слова правильно и неправильно). Это приводит к смешению звуков из-за их недостаточной дифференциации и неправильному их использованию.

Замены и смешения при этой форме дислалии основаны на артикуляционной близости звуков. Но, как и в предыдущей группе нарушений, это в основном отмечается между звуками или классами звуков, различающихся по одному из признаков:

- свистящими и шипящими с — ш, з — ж (сумка — «шумка», жук — «зук»),
- между взрывными шумными переднеязычными и заднеязычными т — к, д — г (тигр — «кигр», дед — «гед»),
- между парными по артикуляции язычными твердыми и мягкими фонемами с — с, л — л, т — т (сок — «сёк», лапа — «ляпа», тапки — «тяпки») и др.

Данные явления также наблюдаются среди звуков, идентичных по способу образования, между аффрикатами ц и ч («чапля» — цапля, «огурчик» — огурчик), сонорами р и л («лоза» — роза, «рейка» — лейка).[46]

При данной форме дислалии фонематическое восприятие ребёнка обычно полностью сформировано. Он может различить все фонемы, распознать слова, в том числе и слова-паронимы. Ребёнок осознает свой недостаток и пытается его преодолеть. Часто такая самокоррекция под управлением слухового контроля оказывается успешной.[44]

Артикуляторно-фонетическая дислалия включает в себя дефекты звукового оформления речи, которые связаны с неправильно сформировавшимися артикуляторными позициями.

Звуки произносятся не нормировано, искажёно для фонетической системы языка, которая у ребёнка с этой формой дислалии сформирована, но фонемы реализуются в необычных формах (аллофонах). Часто неправильный звук по своему акустическому эффекту близок к правильному. Слушающий может без особых затруднений соотнести этот вариант произнесения с определённой фонемой.

Другой тип искажения наблюдается в случае, когда звук не распознается. В таких случаях говорят о пропуске, элизии звука. Случаи пропусков звуков при этой форме дислалии встречаются редко. При дислалии аналоговый звук, индивидуальный по своему акустическому

эффекту, в речевой системе ребёнка выполняет ту же фонематическую функцию, что и нормированный звук.

Не все звуки нарушаются: например, при различных индивидуальных особенностях произнесения акустический эффект при произнесении губных (взрывных и сонорных) согласных, а также переднеязычных взрывных и сонорных согласных находится в пределах нормы. Искажения губно-зубных ф — ф, в — в практически не встречаются.

Переднеязычные не взрывные согласные составляют группу звуков в которой чаще всего встречается искажённое произношение. Нарушения в произношении заднеязычных взрывных согласных и среднеязычных встречается реже.

Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская выделяют две основные формы дислалии, связанные с локализацией нарушения и причинами, обуславливающими дефект звукопроизношения: функциональную и механическую (органическую).[44]

Механическая (органическая) дислалия связана с отклонениями в строении периферического речевого аппарата (зубов, челюстей, языка, нёба). При отсутствии органических нарушений (периферически или центрально обусловленных) делается заключение о функциональной дислалии.

Функциональные дислалии возникают в детстве в процессе усвоения системы произношения, а механические могут возникнуть в любом возрасте из-за повреждения периферического речевого аппарата. При функциональных дислалиях воспроизведение одного или нескольких звуков может нарушаться, при механических — чаще страдает группа звуков. Иногда может встречаться комбинированные функциональные и механические дефекты.

Функциональная дислалия. Включает дефекты воспроизведения звуков речи (фонем) при отсутствии органических нарушений в структуре артикуляционного аппарата.

Причины возникновения являются биологическими и социальными: общая физическая ослабленность ребёнка из-за соматических заболеваний, в особенности в период активного формирования речи; задержка психического развития (минимальная мозговая дисфункция), задержка развития речи, избирательное нарушение фонематического восприятия; неблагоприятная социальная среда, препятствующая развитию общения ребёнка (ограниченные социальные контакты, имитация неправильных образцов речи, а также недостатки воспитания, при которых родители культивируют несовершенное детское произношение, тем самым задерживая развитие правильного звукопроизношения).

В основе функциональной дислалии также большую роль играет физическая ослабленность ребёнка, обусловленная перенесёнными инфекциями, расстройствами питания (диспепсия).

Часто при осмотре таких детей могут отмечаться выраженные невротические реакции.

Механическая дислалия — расстройство звукопроизводительной стороны речи в результате анатомического дефекта костно-мышечной структуры артикуляционного аппарата.

Время возникновения механической дислалии может быть различным т.к. её причинами являются врождённые или приобретённые патологические состояния артикуляционного аппарата.

Приобретённые нарушения могут быть вызваны травмами челюстно-лицевой области. К врождённым дефектам относятся нарушения строения языка, подъязычной связки, губ, челюстей, зубов, твёрдого нёба. Таким образом, укороченная подъязычная связка затрудняет движение вверх передней части спинки языка, поэтому типичным нарушением является произношение передненёбных шипящих звуков и альвеолярных соноров.

Изменение объема языка по типу микроглоссии приводит к дефектам в произношении большинства язычных согласных, так как чрезмерно малый язык не способен производить полноценные смычки и щели в полости рта. При макроглоссии изменяется артикулирование не только язычных, но и губно-губных, губно-зубных групп звуков. При толстых малоподвижных губах или укороченной верхней губе, обычно, страдают губно-губные согласные «п», «б» и их мягкие варианты. Высокое узкое или низкое плоское нёбо являются причинами дефектов произношения многих звуков, а главное, шипящих и соноров «р», «р'», а также заднеязычных «к», «г», «х». Неправильное соотношение челюстей по типу прогнатии вызывает изменение положения языка относительно верхней челюсти, так как язык неподвижно прикреплен корневой частью к нижней челюсти; в этом случае часто встречаются нарушения в произношении свистящих, шипящих звуков по типу губно-зубного сигматизма, соноров «р», «л».

Фонематические процессы при данной форме дислалии сохраняются, но при грубых аномалиях в строении артикуляционного аппарата, низких компенсаторных возможностях ребёнка, неблагоприятном речевом окружении и отсутствии должного воспитания, возможно вторичное недоразвитие фонематического слуха, что, в свою очередь приводит к дополнительным дефектам произношения, таким как замены и смешения, возможно в искаженных вариантах.

Логопедическая работа по устранению механической дислалии проводится при условии комплексного лечения стоматолога, хирурга, ортодонта. Необходимо учитывать, что в некоторых случаях ребёнок, с полноценными компенсаторными возможностями, способен формировать определённые звуки в артикуляционных укладах, отличающихся от артикуляционных норм конкретной языковой системы, но нормированных в акустическом отношении. Если при этом ребёнок соблюдает эстетические речевые нормы, логопедическая работа не проводится. [59]

2.2 Особенности готовности дошкольников с дислалией к обучению грамоте

Старший дошкольный возраст предшествует переходу ребёнка на следующий, очень важный этап его жизни которым является поступление в школу. Поэтому важную роль в работе с детьми 6-го и 7-го года жизни начинает играть подготовка к школе. Большое число первоклассников в настоящее время поступают в школу с уровнем готовности к обучению чтению и письму, не позволяющим им успешно обучаться по существующим ныне программам. Обучение таких детей без внесения существенных изменений в методику приводит к возникновению нарушений чтения и письма, являющихся одной из основных причин неуспеваемости младших школьников. Успешное обучение ребёнка в школе может основываться на определенном уровне дошкольной готовности, которая включает в себя формирование у детей физических, умственных и нравственных качеств, общую психологическую и специальную подготовку. Готовность или неготовность ребёнка к началу школьного обучения во многом определяется уровнем его речевого развития. Это связано с тем, что именно при помощи речи, устной и письменной, ему предстоит усваивать всю систему знаний. Для успешного усвоения школьного курса родного языка у ребёнка должны быть сформированы такие компоненты речевой системы как: звукопроизношение, фонематические процессы, лексика и грамматика. [69]

В работе М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной говорится, что для определения сущности подготовки к обучению грамоте необходимо сначала понять, каковы особенности письменной речи и то, что является наиболее важным в процессе овладения чтением и письмом.

Следовательно, общеречевое развитие детей — основа для обучения грамоте. Именно поэтому, при подготовке к обучению грамоте важен весь

процесс речевого развития детей: связной речи, словаря, грамматической стороны речи, воспитание звуковой культуры речи. Исследования и опыт педагогов показывают, что дети с хорошо развитой речью успешно овладевают грамотой и всеми другими учебными предметами.

А.Г. Биба указывает на особую важность формирования элементарного осознания чужой и своей речи, когда сама речь и ее элементы становятся предметом внимания и изучения детей. Формирование речевой рефлексии (осознание собственного речевого поведения, речевых действий), произвольности речи — главный аспект подготовки к овладению письменной речью. В целом, рефлексия — это осознание собственной познавательной деятельности. Если дошкольники на занятиях по развитию речи понимают и могут сказать, что они уже знают о родном языке и умеют делать; с помощью воспитателя или самостоятельно формулируют задачу работы; рассказывают, как они действуют, чтобы сказать о чем-то или описать что-то; формулируют результаты своей деятельности на занятии; выделяют трудности, которые возникли у них в ходе выполнения речевой деятельности, и определяют их причины, то они осуществляют познавательную рефлексия. Например, на занятии по формированию умения употреблять несклоняемые имена существительные (кино, пальто, кофе и т.д.) дети осуществляют познавательную рефлексия, когда объясняют, что они не изменяют такие слова в речи, но не знают, почему такие слова не меняются и много ли таких слов. Это качество — неотъемлемая часть общей психологической готовности к школе. Произвольность и сознательность построения речевого высказывания являются психологическими характеристиками письменной речи. Таким образом развитие произвольности и рефлексии устной речи служит основой для дальнейшего освоения письменной речи. [61]

Следующие навыки являются показателями определенного уровня осознания речи и готовности к обучению грамоте: сосредоточенность на

вербальной задаче; произвольность и намеренность построения своих высказываний; выбор наиболее подходящих языковых средств для выполнения вербальной задачи; продумывание возможных вариантов ее решения; оценивание выполнения вербальной задачи. [57]

Ф.А. Сохин считает, что сформированные речевые умения и навыки и осознание явлений языка и речи являются взаимосвязанными аспектами общего процесса речевого развития. С одной стороны, совершенствование речевых умений и навыков является предпосылкой для дальнейшего осмысления явлений языка, с другой стороны, осознанное использование языка и его элементов совместно с развитием практических умений и навыков.

Уровень произвольности и осознания обучения грамоте повышается целенаправленной подготовкой и формированием элементарных знаний о речи, что, в свою очередь, влияет на общее речевое развитие и повышает речевую культуру детей. Следовательно, требуется взаимосвязь между процессом развития речи в детском саду и подготовкой к обучению грамоте.[56]

Механизмы чтения и письма в современной психологии можно рассматривать как процессы кодирования и декодирования устной речи. В устной речи значение каждого слова кодируется определённым набором звуков речи. В письменной речи используется иной код (иероглифы, буквы, вязь), который соотносится с устной речью. Переход от одного кода к другому называется перекодированием. Чтение можно назвать переводом буквенного кода в звучание слов, а письмо, наоборот — перекодированием устной речи.

Что механизм чтения определяется системой письма на определенном языке, было показано Д.Б. Элькониным. Так при иероглифическом письме смысловые единицы (слова, понятия) кодируются специальными символами — иероглифами. Их столько, сколько слов-значений в языке. Обучение чтению при этой системе письма

сводится к запоминанию значений отдельных иероглифов. Несмотря на то, что это трудоёмкий и длительный процесс, он является простым по своей психологической природе: восприятие, запоминание и узнавание — его основные компоненты. [60]

В слоговых системах письма знак слога уже связан со звуковой формой, его значение определяется путем анализа звуковой формы слова. В данном случае обучение чтению легче: необходимый при перекодировании слоговой анализ слов, не представляет особой сложности, поскольку естественной произносительной единицей является слог. Также не вызывает трудностей при чтении слияния слогов. Обучение чтению включает в себя: разделение слов на слоги, запоминание графического знака слога, узнавание по графическому знаку слога его звукового значения, слияние звуковых форм слогов в слово.

Русское письмо является звуко-буквенным. Оно точно и тонко передаёт звуковой состав языка и требует особого механизма чтения: процесс перекодирования в нём обеспечивает звуко-буквенный анализ слов. В связи с этим изменяется и психологический механизм чтения: первый этап чтения — это процесс восстановления звуковой формы слов по их графической (буквенной) модели. Здесь учащийся читать взаимодействует со звуковой стороной языка и без правильного воспроизведения звуковой формы слова не может понять, что читается.

Все исследования на протяжении истории методики обучения чтению, отмечает Д.Б. Эльконин, ставили целью выяснить этот механизм воссоздания звуковой формы слова на основе его буквенной модели и способам его формирования. В результате был определён путь обучения грамоте: от изучения звуковых значений к буквам; путь анализа и синтеза звуковой стороны речи.

Исходя из вышеизложенного, в современной методике принят звуковой аналитико-синтетический метод обучения грамоте. Само название предполагает, что основой обучения является анализ и синтез

звуковой стороны языка и речи. В настоящее время преимущественно используются версии звукового аналитико-синтетического метода (метод Д.Б. Эльконина; звуко-слоговой метод В.Г. Горецкого, В.А. Кирюшкина, А.Ф. Шанько и др.).

Этот метод основан на позиционном принципе чтения, т. е. при произнесении согласной фонемы при чтении следует учитывать положение следующей за ней гласной фонемы. Так, в слогах на, не, ня, ны, ну согласный звук [н] произносится каждый раз по-разному в зависимости от того, какой звук за ним следует. При обучении грамоте это проявляется в том, что обучающиеся должны:

1. чётко различать все гласные и согласные фонемы;
2. уметь находить гласные фонемы в словах;
3. ориентируясь на гласную букву, определить твёрдость или мягкость предшествующей согласной фонемы;
4. усваивать согласные фонемы в сочетании со всеми гласными.

Анализируя механизм чтения, можно сделать вывод, что у детей должна быть широкая ориентировка в звуковой стороне речи. Особое внимание следует уделять развитию фонематического слуха. Фонематический слух представляет собой способность воспринимать звуки человеческой речи. Исследователи детской речи (В.И. Бельтюков, А.Н. Гвоздев, Г.М. Лямина, Н.Х.Швачкин и др.) показали, что развитие фонематического слуха проходит очень рано. Уже в возрасте двух лет дети могут распознавать все тонкости своего родного языка, понимать и реагировать на слова, которые отличаются всего одной фонемой (кашка — каска).

Тем не менее, первичного фонематического слуха, достаточного для ежедневного общения, будет недостаточно для того, чтобы овладеть навыками чтения и письма. Необходимо развивать его более высокие формы, с помощью которых дети смогут делить поток речи и слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, т.е.

анализировать звуковую структуру слова. Д.Б. Эльконин называл эти специальные действия по анализу звуковой структуры слов фонематическим восприятием. Исследования показали, что действия звукового анализа не происходят спонтанно. Задача освоения этих действий возлагается взрослым на ребёнка в связи с обучением грамоте, а сами действия формируются в процессе специального обучения, при котором дети обучаются средствам звукового анализа. А первичный фонематический слух становится предпосылкой для развития более высоких его форм.

Развитие фонематического слуха, формирование широкой ориентировки детей в языковой реальности, навыки звукового анализа и синтеза, а также развитие сознательного отношения к языку и речи являются одной из главных задач специальной подготовки к обучению грамоте.

Для овладения навыками чтения и письма развитие фонематического слуха и фонематического восприятия имеет большое значение. У детей с нарушением фонематического слуха возникают трудности в усвоении букв; также такие дети медленно читают, допускают ошибки при письме. В тоже время, на фоне развитого фонематического слуха обучение чтению идет успешнее. Установлено, что одновременное развитие фонематического слуха и обучение чтению и письму оказывают взаимное торможение (Т.Г. Егоров).

Ориентация в звуковой стороне слова имеет более широкое значение, чем просто подготовка к усвоению основ грамоты. Д.Б. Эльконин полагал, что все последующее усвоение языка — грамматика и связанная с ней орфография, зависит от того, как ребёнку будут открыты звуковая действительность языка, строение звуковой формы слова.

Своевременное предупреждение дефектов речи предполагает раннее распознавание признаков аномалий. Для этого разрабатываются

специальные методы, которые помогают как можно раньше обнаружить недостаточную готовность сформированности предпосылок для развития речевой функции.

По словам Р.Е. Левиной, речевая активность формируется и функционирует взаимосвязано со всей психикой ребенка и её процессами в различных сферах. В дополнение к непосредственной коррекции речевых нарушений, открывается возможность воздействовать на некоторые особенности психики, прямо или косвенно нарушающие нормальное функционирование речевой деятельности.

Выделяют следующие направления коррекционной работы.

Первое направление — развитие фонематического слуха. Логопед работает с детьми над звуковым анализом слова. Каждый звук выделяется интонацией: гласные произносятся длительно, губные, взрывные — подчеркнуто громко. Ребёнок исследует состав слова при помощи утрированной артикуляции. Схема звукового состава слова во время проведения звукового анализа заполняется фишками — заместителями звуков. При этом дети изучают термины — «слог», «слово», «звук», «предложение»; дифференцируют звуки по признакам мягкости, глухости, твёрдости, звонкости в практическом плане.

Е.Ю. Фирсановой были определены два этапа формирования фонематического восприятия: подготовительный и основной.

Подготовительный этап включает в себя: дифференциацию на слух неречевых звуков; различение высоты, силы, тембра голоса.

Одна из главных задач основного периода — различение слов, близких по звучанию, а затем близких по акустическим и артикуляционным признакам. На этом этапе вводятся термины «звук речи», «согласный звук» и их обозначения.

Помимо коррекции фонетико-фонематических нарушений не следует пренебрегать другими аспектами речи: развитию лексических представлений, формировании грамматического строя.

Вторым направлением является развитие лексико-грамматических представлений. Как отмечает Т.В. Волосовец, это одна из основных задач коррекционного обучения и воспитания. Решение этой задачи включает в себя формирование и развитие словаря, а также грамматически правильное оформление речевого высказывания.

При дислалии формирование грамматического строя происходит сложнее, чем овладение словарём. Это связано с тем, что грамматические значения абстрактны и в основе грамматика лежит большое количество правил.

Т.В. Волосовец считает, что система «упражнений должна быть направлена не на заучивание отдельных единиц, а на выстраивание целостной системы».

Таким образом, работа по формированию готовности к чтению и письму включает в себя развитие всех сторон речи.

Коррекция нарушений чтения и письма помимо устранения недостатков формирования речевых процессов должна включать в себя развитие высших психических функций, зрительного гнозиса, пространственно-временных отношений.

Известно, что одной из причин оптической дисграфии является плохая зрительная память. Для развития зрительной памяти можно использовать такие задачи, как запоминание нескольких разных предметов, запоминание похожих предметов, рисование по памяти фигур, разных по форме и различающихся пространственным расположением в пространстве.

Чтобы избежать на письме кинетических ошибок, связанных с плохой координацией и нарушениями точности движения, Е.Ю.Фирсанова рекомендует выполнять упражнения для развития тонкой моторики: пальчиковую гимнастику, театр теней, шнуровки, мозаики.

Как отмечалось, интеллектуальная готовность является одним из компонентов готовности к обучению грамоте. По этой причине многие

авторы рекомендуют проводить работу «в развитии наглядно-образного и формировании предпосылок словесно-логического мышления».

Особое внимание следует уделить развитию познавательных интересов детей. По словам О.В. Елецкой, коррекционная направленность логопедической работы включает в себя приобретение детьми с нарушениями письменной речи знаний, основанных на жизненном опыте, то есть в результате их активных наблюдений и действий, формирующих основу для успешного овладения навыками чтения и письма.

Во всех случаях необходимо отбирать и использовать такие методы и приёмы коррекционной работы, которые способствуют развитию когнитивного интереса учащихся, повышают внимание и наблюдательность, развивают умение анализировать, выстраивать логические доказательства.

Таким образом, дети старшего дошкольного возраста с дислалией готовы к обучению грамоте, когда у них развит фонематический слух, сформирована связная речь, своевременно выявлены речевые нарушения и проведена их комплексная коррекция, включающая в себя обогащение словаря и развитие грамматических систем. При этом у дошкольников также должна быть сформирована мотивация к занятиям по изучению речевого материала. Коррекционная работа также необходима для преодоления вторичных нарушений развития высших психических процессов: зрительной памяти, пространственных представлений, наглядно-образного и словесно-логического мышления, а также мелкой моторики рук.

2.3 Коррекционная работа по преодолению нарушений речи у дошкольников с дислалией

В специальной научной литературе нет единого мнения относительно того, на сколько этапов делится коррекционное воздействие при дислалии. Ф.Ф. Рау выделяла два этапа; О.В. Правдина [45] и

О.А.Токарева — три, М.Е. Хватцев — четыре. Поскольку нет принципиальных различий в понимании задач логопедического воздействия при дислалии, то выделение количества этапов не носит фундаментального характера.

Коррекционная работа по формированию у детей звукопроизношения включает в себя последовательное формирование произносительных возможностей и состоит из следующих этапов, характеризующихся своими целями, задачами, приёмами работы, которые определяются патогенезом и структурой речевого дефекта:

- подготовительного этапа,
- этапа формирования первичных произносительных умений и навыков
- этапа формирования коммуникативных умений и навыков [11].

Последовательное освоение одного этапа является необходимым условием для перехода к следующему.

Основная цель подготовительного этапа — включение ребёнка в целенаправленный логопедический процесс. Учитель-логопед должен выстраивать доверительные отношения с ребёнком, расположить его к себе, познакомить с кабинетом, пробуждать у ребёнка интерес к занятиям и желание заниматься.

Важной задачей является формирование произвольной деятельности и осознанного отношения к занятиям. Необходимо помочь ребёнку освоить правила поведения на логопедических занятиях, научить следовать инструкциям и активно участвовать в общении.

Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой, Г.В. Чиркиной [58] были выделены следующие задачи подготовительного этапа:

- развитие слухового внимания, слуховой памяти и фонематического восприятия;

— устранение недостаточности развития речевой моторики, проведение подготовительных артикуляционных упражнений для развития подвижности органов периферического речевого аппарата.

В подготовительный этап также включены: формирование точных движений органов артикуляции и направленной воздушной струи; развитие мелкой моторики рук; развитие фонематического слуха и отработка опорных звуков [46].

Основной задачей подготовительного этапа коррекции фонетических нарушений у детей Т.А. Ткаченко [42] считает вопрос создания готовности вызывать звуки речи. В зависимости от готовности вызывать звуки речи, она разделила подготовительный этап на три ступени:

1. Создание психологической готовности вызывать звук речи, в том числе: мотивация, интерес к логопедическим занятиям; определенный уровень сформированности слухового внимания.
2. Создание фонематической готовности к вызыванию звука речи, в том числе: определённый уровень фонематического восприятия; способность отличать вызываемый звук от всех несмешиваемых звуков речи, от близких по звучанию и артикуляции, от его искаженных вариантов.
3. Создание артикуляционной готовности к вызыванию звука речи, включающий в себя: представление о позиции органов артикуляции, которая необходима для вызываемого звука; воспроизведение и удержание характерной для вызываемого звука позиции органов артикуляции; достаточное речевое дыхание и сила голоса.

Данные задачи могут решаться параллельно или последовательно, в зависимости от формы дислалии.

Работу по развитию слухового внимания, слуховой памяти и фонематического восприятия Н.А. Чевелева условно разделила на шесть этапов:

— узнавание неречевых звуков;

- различие высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз;
- различие слов, близких по звуковой структуре;
- дифференциация слогов;
- дифференциация фонем;
- развитие навыков элементарного звукового анализа.

Грубых моторных нарушений при дислалии нет. У детей с дислалией не сформированы некоторые специфические для речи произвольные движения органов артикуляции.

Для выработки правильных полноценных движений органов артикуляции, необходимых для выработки правильного произношения звуков, и объединение простых движений в сложные артикуляционные уклады различных фонем проводится артикуляционная гимнастика. Ребёнку необходимо выполнять упражнения только в тех движениях, которые нарушены, а также те, которые требуются для постановки каждого конкретного звука.

Формирование первоначальных умений правильного произнесения звука на специально подобранном речевом материале происходит у ребёнка на этапе формирования первичных произносительных умений и навыков. Конкретные задачи — постановка звуков; автоматизация произношения звука в слогах; автоматизация навыка произношения звука в словах; автоматизация произношения звука в предложениях; дифференциация звуков сходных по звучанию или артикуляции.

В качестве основных способов постановки звука Р.И. Лалаева [26] рассматривает:

- по подражанию — с опорой на зрительное восприятие артикуляции, на слуховой образ;
- механический способ — с использованием вспомогательных средств (шпателя, зонда и т.д.);

- от других звуков, произносимых правильно, без механической помощи;
 - от артикуляторного уклада;
 - смешанный способ, когда используются различные способы.
- Ф.Ф. Рау выделяет три способа постановки звука:
- по подражанию,
 - с механической помощью,
 - смешанный.

Предлагая последовательность постановки звуков, следует учитывать закономерности формирования фонематической и фонетической систем в онтогенезе. А именно, закономерности появления звуковых единиц. Формирование произношения должно быть основано на последовательности усвоения звуков, которая наблюдается в норме.

Ю.А. Элькин отмечает, что закономерности в порядке овладения звукопроизношением объясняются не артикуляторными и акустическими характеристиками усваиваемых звуков, а языковыми факторами. Ребёнок «замечает» меньше и позже усваивает в произношении звуковые (и артикуляторные) различия, менее значимые с точки зрения языковой функции. Чем сильнее фонема включена в фонематическую систему, чем больше она имеет связей в системе с другими фонемами, тем быстрее она будет усвоена в произношении. Из чего следует, что среди артикуляционно удобных для детей звуков первыми необходимо формировать звуки раннего онтогенеза.

В основе работа над постановкой звуков лежат важнейшие методические рекомендации классиков логопедии Л.С. Волковой [11], Р.Е. Левиной, О.В.Правдиной, М.Е. Хватцева [35].

По мнению О.Ю. Федосовой [45] постановку нарушенных звуков следует осуществлять в определённой последовательности с учётом:

- постепенности перехода от меньших произносительных трудностей к большим, от простых к сложным;

- степени доступности звуков для произнесения; особенностей артикуляционной моторики;
- степени функциональной значимости фонем в речи ребёнка; способности зрительно воспринимать отдельные элементы
- артикуляции и наличия «орального образа звука».

На данном этапе особое внимание следует уделять включению всех анализаторных систем в работу, что способствует максимально быстро восстановить нарушенные функции.

Е.А. Пожиленко[33] предлагает использовать при постановке звука зрительно-моторно-кинестетический метод с одновременной опорой на речеслуховой анализатор. И также использовать движения пальцев рук (двигательно-кинестетический метод) при работе над развитием переключаемости органов артикуляционного аппарата.

Поставленный звук постепенно вводится в слог, слово, предложение, в связную речь. При этом отрабатываемый звук следует вводить в прямые и обратные слоги, в слоги со стечением согласных, постепенно включать в слова и предложения. На данном этапе логопед должен отбирать речевой материал таким образом, чтобы предложенные слова, предложения и связные тексты не содержали других сложных по артикуляции звуков и звуков, которые еще не поставлены у ребёнка.

Закрепление поставленного звука в словах сочетается с развитием когнитивных процессов: восприятия, внимания, памяти мышления, и овладением навыков звуко-слогового анализа и синтеза.

Большое внимание уделяется развитию воображения при работе над автоматизацией звуков в предложениях и связной речи. Развитию творческой активности ребёнка способствует сочинение чистоговорок, небылиц, самостоятельное придумывание заданий.

В настоящее время в отечественной логопедии опубликовано большое количество авторских методических рекомендаций по

использованию речевого материала при автоматизации звукопроизношения.

В «Сборнике речевого материала для логопедических занятий с дошкольниками», в альбомах дошкольника по автоматизации звуков в игровых упражнениях [23], в рабочих тетрадях по развитию речи, в домашних тетрадях [24] в определённой системе отбираются слова, фразы, рассказы-миниатюры, стихи, загадки и рассказы по картинкам. Речевой материал по формированию правильного произношения располагается в той последовательности, в какой обычно выполняется логопедическая работа. Это способствует совершенствованию дикции, обогащению словарного запаса, развитию речевого слуха, подготовке к звукобуквенному анализу.

Работа по формированию умений и навыков правильного произнесения звука во всех ситуациях общения проводится на этапе формирования коммуникативных умений и навыков.

Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой, Г.В. Чиркиной [46] было выделено пять этапов логопедической работы по исправлению недостатков звукопроизношения:

1. Развитие слухового внимания и фонематического восприятия формируемого звука.
2. Артикуляционная гимнастика.
3. Постановка звука.
4. Автоматизация звука.
5. Дифференциация формируемого и смешиваемого звуков в произношении.

Первый этап работы может быть пропущен, в случае, когда ребёнок чётко воспринимает формируемую фонему на слух.

В отдельных случаях оказывается, что ребёнок воспроизводит все дифференцированные движения языка и губ, необходимые для данного звука без предварительной артикуляционной гимнастики. В таких случаях

допускается исключить второй этап работы. Однако последовательность всех остальных этапов должна строго соблюдаться.

При постановке звуков, в особенности по подражанию, следует опираться на различные виды анализаторов (слуховой, зрительный, двигательный, тактильный), поскольку это облегчает воспроизведение по образцу и контроль за требуемой артикуляцией.

Звук также можно поставить механическим способом. Логопед воздействует на органы артикуляции специальными логопедическими зондами. Во время произнесения звука логопед меняет артикуляционный уклад звука с помощью того или иного зонда. При таком способе ребёнок не сам ищет правильную артикуляцию, а лишь подчиняется действиям логопеда. После длительных тренировок ребёнок способен самостоятельно принимать необходимую артикуляционную позу.

Наиболее распространённым способом постановки звуков является смешанный. Главную роль в нём играют подражание и объяснение, кроме того, в качестве дополнения применяется механическая помощь. При таком способе ребёнок является активным участником процесса постановки звука, а артикуляционная поза, приобретённая с помощью логопеда, в дальнейшем фиксируется и воспроизводится без механической помощи.

По мере постановки звука, начинается работа над его включением в речь или автоматизации.

Таким образом, основными целями коррекционной работы при дислалии являются:

- формирование умений и навыков правильного воспроизведения звуков речи;
- осуществление слухового контроля за собственным произнесением и оценивать качество воспроизводимых в собственной речи звуков;
- принятие необходимых артикуляторных позиций, обеспечивающих нормированный акустический эффект звука;

- варьирование артикуляционных укладов звуков в зависимости от их сочетаемости с другими звуками в потоке речи;
- безошибочное использование звука во всех видах речи.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Дислалия — это форма нарушения речи, которая сопровождается неправильным произношением звуков, но при этом нормальными являются слух и работа мышц, отвечающих за артикуляцию при разговоре. Дислалия у детей может возникать из-за органических изменений в речевом аппарате (неправильное развитие или аномалии строения языка, зубов, гортани и т.д.), а также носить функциональный характер, при котором наблюдается неправильная работа мышц губ, языка, гортани или же нарушения слухового анализатора.

Цель логопедического воздействия при дислалии — расширение лексического ресурса, развитие грамматически правильной дикции при помощи комплексных логопедических занятий.

В связи с вышеуказанными проблемами в педагогическом процессе у детей с дислалией:

- есть трудности в овладении учебными видами деятельности, поскольку на занятиях дети быстро утомляются, выполнение одного задания в течение длительного времени для них представляет сложность;
- не исключены трудности в запоминании инструкций педагога, особенно — многоступенчатых, требующих пошагового и последовательного выполнения; в некоторых случаях появляются особенности дисциплинарного характера.

Особые качества детей с дислалией должны быть приняты во внимание при планировании и проведении занятий по обучению грамоте.

Для организации логопедической работы с такими детьми, целесообразно:

- осуществлять индивидуальный подход к каждому ребёнку, принимая во внимание его речевые особенности, недостатки;
- обеспечивать положительную мотивацию выполнения заданий, с целью повышения эффективности коррекционного воздействия;

- чередовать различные виды деятельности;
- включать в занятия тренировочные упражнения по развитию внимания, памяти, мыслительных операций и т.д.

Логопедическое воздействие осуществляется поэтапно, на каждом из этапов решается определенная педагогическая задача, которая подчинена общей цели логопедического воздействия.

Если система логопедической работы организована правильно, положительный эффект достигается при всех видах дислалий (при механической дислалии в ряде случаев необходимо совместное логопедическое и медицинское воздействие). Следует отметить, что в случаи сложных комбинированных функциональных и механических дислалий требуют чёткого планирования занятий, разумной дозировки материала, определенной последовательности в коррекции звукопроизношения, а также представления о том, какие звуки могут быть включены в работу одновременно и какие должны прорабатываться последовательно.

ГЛАВА 3. РЕАЛИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДИСЛАЛИЕЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ

3.1 Изучение готовности к обучению грамоте у дошкольников с дислалией

Грамота представляет собой определенную степень владения ребенком навыками чтения, письма в соответствии с грамматическими нормами родного языка.

Е.М. Мастюкова утверждает, что обучение грамоте — это процесс формирования у детей начальных навыков чтения и письма на основе усвоения звуко-буквенных связей. Письмо является сложнейшим навыком, формирование которого проходит ряд стадий, связанных с включением в деятельность практически всех функциональных систем [64].

Общеречевое развитие дошкольников играет важную роль. Уровень знаний о речи повышает уровень произвольности и осознания, а это влияет на общее речевое развитие и речевую культуру детей. Таким образом реализуется связь между подготовки к обучению грамоте и процессом развития речи в детском саду [63; 66].

Формирование фонематического слуха и звукопроизношения, лексико-грамматической стороны речи, достаточный объем пассивного и активного словаря, связная речь, коммуникация со сверстниками и взрослыми, все это предполагает речевая подготовка к обучению грамоте [65].

Можно выделить следующие компоненты готовности к обучению грамоте старших дошкольников: координация движений, мелкая моторика, темпо-ритмическая организация речи, пространственно-временные представления, развитость фонематической системы, зрительно-пространственные представления, связная речь.

Целью констатирующего эксперимента было выявить исходный уровень готовности к обучению грамоте у детей старшего дошкольного возраста с дислалией. Для выявления исходного уровня готовности к обучению грамоте были выбраны следующие методики:

1) Исследование координации движений (по Г.А. Волковой).

Цель: исследование статической и динамической координации движений.

Содержание:

а) Исследование статической координации движений.

Стоять с закрытыми глазами, стопы ног поставить на одной линии так, чтобы носок одной ноги упирался в пятку другой, руки вытянуты вперед. Время выполнения — 5 секунд, по два раза для каждой ноги.

Стоять с закрытыми глазами на правой, а затем на левой ноге, руки вперед. Время выполнения — 5 секунд.

Отметить: свободно ли удерживает позы или с напряжением, сильно ли раскачивается из стороны в сторону: балансирует ли туловищем, руками, головой: сходит ли с места или делает рывок в стороны; касается ли пола другой ногой; или иногда падает, открывает глаза и отказывается выполнять пробу.

б) Исследование динамической координации движений.

Маршировать, чередуя шаг и хлопок ладонями. Хлопок производить в промежутках между шагами.

Отметить: верно ли выполняет с первого раза; верно ли выполняет со второго-третьего раза; наблюдается ли напряжение, скованность движения рук и ног или чередование шага и хлопка не удается.

Выполнить подряд три плавных приседания. Не касаться пятками пола, выполнять только на носках.

Отметить: правильно ли выполняет; с напряжением или раскачивается, балансируя туловищем и руками; крайне напрягается или становится на всю ступню.

2) Изучение мелкой моторики.

Готовность к школьному обучению ребенка определяется развитием зрительно-моторной координации. Мышцы руки должны быть достаточно крепкими, должна быть хорошо развита мелкая моторика, чтобы ребенок мог держать ручку или карандаш, чтобы не уставал при письме.

Исследование мелкой моторики проводилось с использованием теста Керна-Йирасека. [82]

Цель: определение развития тонкой моторики руки и координации зрения и движения руки.

Содержание:

Тест состоит из трех заданий. Выполнение каждого задания оценивается по пятибалльной шкале, где высший балл — 1, низший — 5, после выполнения всех заданий вычисляется суммарный итог. Уровень развития детей, получивших в сумме 3 — 6 баллов, рассматривается как выше среднего, 7 — 11 — как среднее, 12 — 15 — ниже нормы (таких детей необходимо обследовать дополнительно, так как у них возможна умственная отсталость).

Для выполнения заданий ребёнку выдаётся бланк теста. На одной стороне бланка содержатся данные ребенка и должно быть свободное место для рисунка фигуры мужчины, на другой — в верхней левой части размещён образец письменных букв, а в нижней левой части — образец группы точек. Правая часть этой стороны бланка свободна для воспроизведения образцов ребенком.

Инструкция к заданию 1: «Нарисуй здесь (показывать ребенку где) мужчину». Никаких дополнительных пояснений, помощи или указания ошибок и недостатков рисунка не допустимо. В случае вопросов, как рисовать, педагог, проводящий эксперимент, должен ограничиться ответом: «Как сможешь, так и рисуй». Если ребёнок не начинает рисовать, то допускается приободрить его, сказав к примеру: «Ты всё сможешь», «Покажи мне как ты рисуешь». В некоторых случаях дети спрашивают,

можно ли нарисовать женщину, следует ответить, что надо рисовать мужчину. Если ребенок уже начал рисовать женщину, допускается разрешить дорисовать ее, но затем необходимо попросить, чтобы рядом он нарисовал еще мужчину. Следует учитывать, что в некоторых случаях ребенок категорически отказывается рисовать мужчину. Это может быть связано с неблагополучным положением в семье ребенка, отношениями с отцом. В данном случае не нужно настаивать на том, чтобы ребенок рисовал мужчину.

Инструкция к заданию 2: «Посмотри, здесь что-то написано. Ты еще не умеешь писать, но попробуй, может быть, у тебя получится точно так же. Хорошенько посмотри, как это написано, и вот здесь, рядом, на свободном месте напиши так же». Предлагается скопировать фразу из трех слов, которая написана письменными буквами. В случае, если скопированная ребенком надпись не помещается в одну строчку, следует обратить внимание на то, что фразу можно продолжить на другой строке — ниже или выше. Необходимо учитывать, что некоторые дети уже умеют читать письменный текст и, после прочтения написанной фразы, могут написать ее печатными буквами. В таком случае детям предлагается образец с фразой на иностранном языке, также написанный письменными буквами.

Инструкция к заданию 3: «Видишь, здесь нарисованы точки. Нарисуй рядом точно такие же». Нужно показать, где ребёнок должен нарисовать группу точек. Также необходимо учитывать возможное ослабление концентрации внимания у некоторых детей.

В первую очередь обращают внимание на то, какой рукой рисует будущий ученик — правой или левой, перекладывает ли он во время рисования карандаш из одной руки в другую. Необходимо также отметить, спокойно сидит ребенок или много вертится, роняет ли карандаш и ищет его под столом, начал ли рисовать, несмотря на указания, в другом месте

или вообще обводит контур образца, желает ли убедиться в том, что рисует красиво и т. д.

3) Изучение темпо-ритмической организация речи (по Е.Ф. Архиповой).

Цель: Исследование темпо-ритмической организации речи детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

Содержание:

а) Определение темпа речи.

Единица измерения – слог. Характеристика темпа – количество слогов в определенный промежуток времени. Материал для исследования: предложения, в которых исключены слова сложной слоговой структуры и звуки, которые еще не исправлены. Также для проведения исследований необходим диктофон и секундомер.

Инструкция: Ребенка просят повторить за логопедом предложения или ответить на вопросы, ответы записываются на диктофон. Затем вычисляют количество слогов в секунду.

Задание 1: «Послушай предложения и повторяй за логопедом».

Мальчик читает книгу.

Утром звонко поют птицы.

Бабушка вяжет внуку теплые носки.

Ваня любит рисовать карандашами.

Задание 2. «Ответь на вопросы».

Что делает мальчик?

Когда поют птицы?

Кому вяжут носки?

Что любит делать мальчик?

Критерии оценки:

4 балла – нормальный темп, 4-5 слогов в секунду;

3 балла – незначительное отклонение от нормы, ± 1 слог;

2 балла – ускоренный темп, 7-8 слогов в секунду, либо замедленный темп, 2-3 слога в секунду;

1 балл – очень быстрый темп, более 9 слогов в секунду, либо очень медленный темп, 1-2 слога в секунду;

0 баллов – по причине выраженных речевых нарушений, ребёнок допускает повторы слов, затрудняется в передаче слоговой структуры слов. Нет возможности объективно измерить темп.

б) Исследование восприятия темпа речи

Для исследования восприятия различного темпа речи сначала ребенку объясняют, что темп речи может быть быстрым, медленным и нормальным. Показываются картинки-символы. Например: заяц бежит быстро – и говорит быстро, черепаха ползёт медленно – и говорит медленно, ежик ходит спокойно – и говорит спокойно, нормально.

Ребенку предлагается определить на слух темп речи в тексте, который будет читать логопед и показать соответствующую картинку-символ: зайца – быстрый темп, черепаху – медленный темп, ёжика – нормальный темп.

Инструкция: «Посмотри на картинки. Ежик ходит спокойно – и говорит спокойно, нормально, черепаха медленно ползает – и говорит очень медленно, заяц бежит очень быстро – и говорит очень быстро. Сейчас логопед будет говорить предложения, а ты угадай, как говорит логопед и покажи соответствующую картинку».

— По веточке ползает длинная гусеница (медленный темп).

— Из-под топота копыт пыль по полю летит (быстрый темп).

— Кто-кто в теремочке живет? (медленный темп).

— В лесу дети собирали грибы и ягоды (нормальный темп).

— У пчелы, у пчёлки почему нет чёлки? (быстрый темп).

— Зимой дети любят кататься на санках и коньках (медленный темп).

Критерии оценки:

4 балла – задание выполняет верно.

3 балла – ошибается, но после повтора предложения исправляет ошибки.

2 балла – после повторного произнесения предложения ошибки не исправляет.

1 балл – путается, не соотносит с картинками.

0 баллов – задание недоступно.

в) Исследование воспроизведения отраженного темпа речи

Материал для исследований: отраженное за логопедом воспроизведение предложений с различной темповой организацией.

Процедура: Ребенку предлагается прослушать предложения и в том же темпе повторить их за логопедом.

Инструкция: «Слушай внимательно и точно так же повторяй за логопедом предложения».

— Весной тает снег и бегут ручьи (нормальный темп).

— Кто стучится в дверь ко мне с толстой сумкой на ремне? (быстрый темп).

— Самолет построим сами и помчимся над полями (быстрый темп).

— Улитка носит свой домик на спине (медленный темп).

— На море во время шторма очень большие волны (нормальный темп).

Критерии оценки:

4 балла – повторил верно.

3 балла – убыстрение, замедление темпа возможно после нескольких попыток.

2 балла – темп изменяет незначительно.

1 балл – темп не может изменять, не управляет темпом.

0 баллов – задание недоступно.

г) Самостоятельное управление темпом речи

Ребёнок должен производить самостоятельное изменение темпа речи по сигналу, задание выполняется на материале небольшого стихотворения, хорошо знакомого ребёнку.

Процедура: При показе картинок-символов ребенок должен менять темп речи по ходу чтения стихотворения.

Инструкция: «Сейчас ты будешь читать стихотворение. Когда я покажу картинку с зайцем — читай быстро, а черепаху – читай медленно, ежа – читай нормально, спокойно».

4 балла – повторил верно.

3 балла – убыстрение, замедление темпа возможно после нескольких попыток.

2 балла – темп изменяет незначительно.

1 балл – темп не может изменять, не управляет темпом.

0 баллов – задание недоступно.

4) Изучение пространственно-временных представлений (по В.П. Новиковой, Э.Ф. Замбицянине)

Цель: Выявление состояния временных представлений ребенка.

Содержание:

Задание 1 «Части суток». Выявляет уровень сформированности временных представлений (представлений о частях суток). Материал: Картинки, на которых изображены разные части суток. Педагог предлагает ребенку разложить картинки по порядку, начиная с утра, а затем сказать, в какой временной отрезок что произошло.

Задание 2 «Дни недели». Выявляет знания о днях недели. Педагог предлагает ребенку назвать дни недели по порядку, затем сказать, какой день недели сегодня, какой день недели был вчера, какой день недели будет завтра.

Задание 3 «Времена года». Ребенку предлагают внимательно посмотреть на картинки и сказать, какое время года на них изображено. За 2 минуты ребенок должен не только назвать время года, но и обосновать свое мнение, назвать признаки, свидетельствующие о том, что изображено именно это время года.

Оценка результатов: 1 балл – ребенок самостоятельно справляется с заданием, правильно отвечает на вопросы; 0,5 балла – ребенок самостоятельно справляется с заданием с дозированной помощью взрослого или со второй попытки; 0 баллов – ребенок не справляется с заданием.

5) Изучение сформированности фонематической системы (по Г.В. Чиркиной).

Г.В. Чиркина с целью выявления состояния фонематического восприятия рекомендует использовать приемы, направленные на:

- узнавание, различение и сравнение простых фраз; выделение и запоминание определенных слов в ряду других (сходных по звуковому составу, различных по звуковому составу);
- различение отдельных звуков в ряду звуков, затем — в слогах и словах (различных по звуковому составу, сходных по звуковому составу);
- запоминание слоговых рядов, состоящих из 2-4 элементов (с изменением гласной: МА-МЕ-МУ, с изменением согласной: КА-ВА-ТА, ПА-БА-ПА);
- запоминание звуковых рядов. [76]

Ребенку предлагают повторить слоговые сочетания, состоящие из этих звуков. Например, СА-ША, ША-СА, СА-ША-СА, ША-СА-ША, СА-ЗА, ЗА-СА, СА-ЗА-СА, ЗА-СА-ЗА, ША-ЖА, ЖА-ША, ША-ЖА-ША, ЖА-ША-ЗА, ША-ЗА, ЗА-ЖА, ЖА-ЗА-ЖА, ЗА-ЖА-ЗА.

При исследовании фонематического восприятия следует использовать задания, исключая артикулирование, чтобы трудности проговаривания не влияли на качество его выполнения. Для того чтобы выяснить, различает ли ребенок исследуемый звук среди других речевых звуков, ему предлагается поднять руку в ответ на произнесение логопедом заданного звука. При этом исследуемый звук предъявляется среди других как резко отличающихся, так и близких по акустическим и

артикуляционным признакам. Например, нужно выделить звук О из звукового ряда О, А, У, О, У, Ы, О или слог ША из слогового ряда СА, ША, ЦА, ЧА, ША, ЩА.

Следует проверить, как ребенок различает слова, близкие по звуковому составу, но разные по смыслу (крыса — крыша, день — тень, булка — белка). Ребенок должен обнаружить, являются ли предъявляемые словоформы тождественными по смыслу. Этот прием выявляет выраженные недостатки фонематического восприятия. [77]

б) Изучение зрительно-пространственных представлений (по Р.И. Лалаевой).

Цель: Выявление состояний пространственных представлений ребенка.

Содержание:

а) Определение пространственного расположения предметов по отношению к ребенку, т.е. к самому себе.

Если при выполнении этих заданий у ребенка возникают затруднения, то необходимо уточнить, что справа — это значит ближе к правой руке, а слева — ближе к левой руке. Далее пространственные отношения закрепляются в речи. Логопед предлагает ответить на такой, например, вопрос: «Где находится шкаф (окно, дверь)?» При этом ребенок должен стоять так, чтобы эти предметы были справа или слева.

б) Определение пространственных соотношений между 2—3 предметами и их изображениями.

Сначала логопед уточняет расположение двух предметов. Затем он предлагает взять правой рукой тетрадь и положить ее около правой руки, взять левой рукой книгу и положить ее около левой руки. Далее логопед задает вопрос: «Где находится книга, справа или слева от тетради?»

В дальнейшем детям предлагаются следующие задания: положить карандаш слева от книги; сказать, где находится ручка по отношению к

книге — справа или слева, где находится карандаш по отношению к тетради — справа или слева.

Затем аналогичная работа проводится по определению пространственного расположения трех предметов. Логопед предлагает детям выполнить, например, следующие задания: «Положи книгу перед собой, слева от нее положи карандаш, справа — ручку» и т.д. [79]

7) Изучение сформированности монологической связной речи (по Р.И. Лалаевой).

Цель: Исследование монологичной связной речи

Содержание:

Материалом исследования служит серия сюжетных картинок.

После отработки содержания картинок ребенку дается инструкция: «Составь рассказ». Картинки не убираются.

При длительных паузах вопрос к картинке повторяется, показывается картинка, по которой надо рассказать.

Критерии оценок. Рассказ оценивается с учетом: его соответствия ситуации, которая была изображена; целостности; наличия всех смысловых звеньев, их правильной последовательности; характера языкового оформления; грамматической правильности предложений, наличия связующих элементов между предложениями.

Оценки за рассказ выставляются в баллах. При оценивании определяется уровень смысловой целостности и связности, а также способ, которым было выполнено задание.

Уровни семантической оценки текста

I уровень (высокий). Полное соответствие рассказа изображенной ситуации. Все основные смысловые звенья сохранены и воспроизведены в правильной последовательности. Смысловая целостность рассказа; определены причинно-следственные, временные, и другие связи описываемых событий. Допускаются частичные пропуски деталей ситуации. Оценка – 4 балла.

II уровень (выше среднего). В целом рассказ соответствует изображенной ситуации. Основные смысловые звенья сохранены, были отмечены незначительные пропуски второстепенных смысловых звеньев; не нарушена последовательность сюжета; некоторые причинно-следственные отношения не отражены, смысловая целостность страдает незначительно. Оценка – 3 балла.

III уровень (средний). Рассказ в значительной степени соответствует изображенной ситуации. Однако:

- отдельные смысловые звенья (1-2) искажены;
- основные смысловые звенья имеются, но нарушена последовательность отдельных событий;
- пропущены отдельные смысловые звенья (1-2).

Оценка – 2 балла.

IV уровень (ниже среднего). Рассказ частично соответствует изображаемой ситуации; искажен смысл рассказа; большое количество смысловых звеньев пропущено. Временные и причинно-следственные отношения не раскрыты. Воспроизведение отдельных фрагментов ситуации без определения их взаимоотношений. Смысловая целостность отсутствует. Оценка – 1 балл.

V уровень (низкий) – рассказ отсутствует. Ребёнок кратко отвечает на отдельные вопросы либо воспроизводит 1-2 предложения. Оценка – 0 баллов.

Уровни языкового оформления текста

I уровень (высокий). Рассказ из грамматически правильных предложений, связный, развернутый. Оценка – 4 балла.

II уровень (выше среднего). В рассказе присутствуют грамматически правильные предложения. Однако, связующие звенья представлены эпизодически. Рассказ краткий. Оценка – 3 балла.

III уровень (средний). В рассказе имеются неправильные предложения. Связующие звенья либо отсутствуют, либо представлены

эпизодически, ограниченно. Рассказ очень краткий, состоит из простых предложений. Оценка – 2 балла.

IV уровень (ниже среднего):

- а) в рассказе отсутствуют связующие звенья, сам рассказ состоит преимущественно из неправильных предложений;
- б) рассказ не закончен, очень краткий, пропущено более трех необходимых для понимания предложений.

Оценка – 1 балл.

V уровень (низкий):

- а) отсутствие рассказа,
- б) вместо рассказа – 1-2 предложения.

Оценка – 0 баллов.[80]

Таким образом, нами были выделены компоненты готовности к обучению грамоте и определены методики для изучения уровня готовности к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с дислалией по каждому из выделенных компонентов.

3.2 Особенности речевого развития и состояния готовности к обучению грамоте у дошкольников с дислалией

Констатирующий эксперимент проходил с января по февраль 2018 года. Целью констатирующего эксперимента было выявить исходный уровень готовности к обучению грамоте у детей старшего дошкольного возраста с дислалией. Для экспериментального исследования были привлечены воспитанники старшей логопедической группы, посещающие МДОУ детский сад №36 Копейского городского округа.

Количество детей с дислалией, участвующих в эксперименте – 6 человек (табл.1). Испытуемые были выбраны совместно с руководителем практики в образовательном учреждении. В соответствии с темой мы сочли целесообразным сравнение результатов не контрольной и

экспериментальной группы, а единой группы в сравнении до эксперимента и после эксперимента.

Таблица 1 — Дети старшего дошкольного возраста с дислалией, участвующие в эксперименте.

№ п/п	Имя ребенка	Возраст ребенка	Логопедическое заключение
1	Артём С.	5л. 7 мес.	Акустико-фонематическая дислалия
2	Виктория Р.	5л. 5 мес.	Артикуляторно-фонетическая дислалия
3	София Б.	5л. 10 мес.	Артикуляторно-фонематическая дислалия
4	Евгений М.	блет.	Артикуляторно-фонетическая дислалия
5	Михаил М.	бл. 1 мес.	Артикуляторно-фонематическая дислалия
6	Николай К.	бл. 3 мес.	Акустико-фонематическая дислалия

Исходя из определения компонентов функционального базиса, мы организовали обследование по следующим направлениям:

1. координация движений,
2. мелкая моторика,
3. темпо-ритмическая организация речи,
4. пространственно-временные представления,
5. развитость фонематической системы,
6. зрительно-пространственные представления,
7. связная речь

По каждому направлению и отобранным диагностическим методикам были разработаны критерии оценки и система оценки, что представлено в таблице 2.

Таблица 2 — Критерии оценки по методикам, использованным в ходе констатирующего эксперимента

№ п/п	Исследуемое направление, выбранная методика.	Система оценки
1	2	3
1	Координация движений, Г.А. Волковой	Выполняет с первого раза — 4 балла Выполняет со второго-третьего раза — 3 балла; Наблюдается напряжение, скованность движения — 2 балла Затрудняется выполнить — 1 балл. Не выполнил — 0 баллов
2	Мелкая моторика, тест Керна-Йирасека	3-4 балла — 4 балла 5-6 баллов — 3 балла 7-9 баллов — 2 балла 10-11 баллов — 1 балл 12-15 баллов — 0 баллов
3	Темпо-ритмическая организация речи, Е.Ф. Архиповой	4 балла – задание выполняет верно. 3 балла – ошибается, но после повтора предложения исправляет ошибки. 2 балла – после повторного произнесения предложения ошибки не исправляет. 1 балл – путается, не соотносит с картинками. 0 баллов – задание недоступно.
4	Пространственно-временные представления, В.П. Новиковой, Э.Ф. Замбицвицхене	Ребенок самостоятельно справляется с заданием, правильно отвечает на вопросы — 4 балла; Ребенок самостоятельно справляется с заданием с дозированной помощью взрослого или со второй попытки — 2 балла; Ребенок не справляется с заданием — 0 баллов.
5	Развитость фонематической системы, Г.В. Чиркиной	4 балла - правильное повторение всех рядов 3 балла - допускает негрубые ошибки 2 балла - выполнил 0,5 задания верно 1 балл - более 0,5 задания выполнено неверно 0 - отказ или невыполнение задания
6	Зрительно-пространственные представления, Р.И. Лалаевой	Выполняется правильно и самостоятельно — 4 балла; Выполняется правильно, но в замедленном темпе — 3 балла; Выполняется с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно по ходу работы — 2 балла; Требуется активная помощь взрослого — 1 балл; Задание не выполняется — 0 баллов.
7	Связная речь, Р.И. Лалаевой	Рассказ из грамматически правильных предложений, связный, развернутый – 4 балла. Грамматически правильные предложения. Однако связующие звенья эпизодические. Рассказ краткий – 3 балла. Имеются отдельные неправильные предложения. Связующие звенья отсутствуют либо представлены ограниченно. Рассказ очень краткий – 2 балла. Преимущественно неправильные предложения, отсутствуют связующие звенья; Либо рассказ очень краткий, не закончен, в нем пропущено более трех необходимых для понимания предложений – 1 балл. Отсутствие рассказа, либо вместо рассказа – 1-2 предложения – 0 баллов.

В таблице 3 приведены результаты исследования детей по всем предложенным методикам и оценки, полученные в ходе исследования.

Таблица 3 — Результаты исследования детей

№ п/п	Имя ребенка	Компонент готовности и оценка уровня развития						
		Координация движений	Мелкая моторика	Темпо-ритмическая организация речи	Пространственно-временные представления	Развитость фонематической системы	Зрительно-пространственные представления	Связная речь
1	Артём С.	3	3	2	4	1	3	2
2	Виктория Р.	3	2	2	4	3	4	3
3	София Б.	3	4	2	2	1	3	2
4	Евгений М.	3	3	2	2	2	3	1
5	Михаил М.	3	1	2	4	1	2	3
6	Николай К.	3	2	3	4	1	4	2

Более наглядно результаты констатирующего эксперимента отражены в рисунке 1.

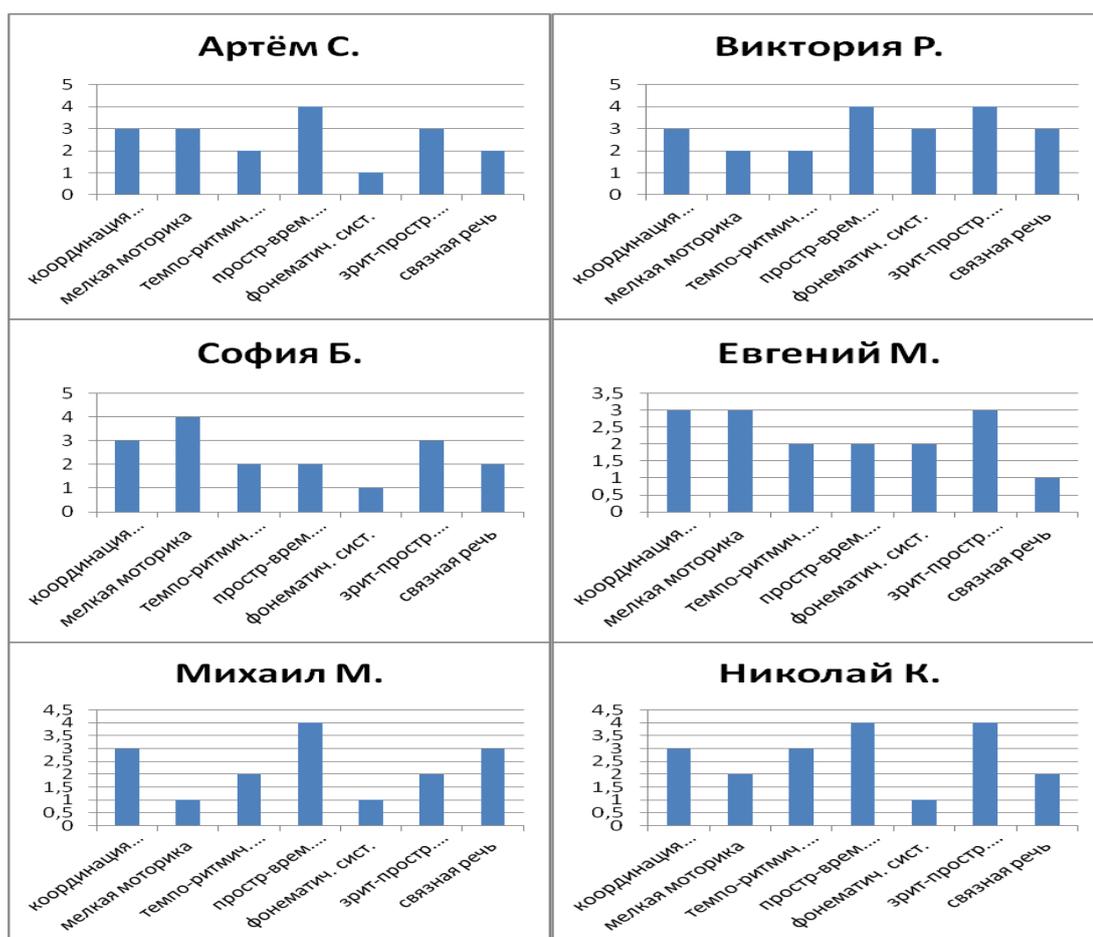


Рисунок 1 — Результаты исследования детей старшего дошкольного возраста с дислалией

В ходе эксперимента было установлено, что дети экспериментальной группы не имели сложностей с координацией движений — все дети справлялись с заданиями со второго- третьего раза.

При исследовании мелкой моторики почти дети показывали средний и выше среднего уровни развития. У Михаила возникли трудности при копировании рукописного текста — надпись была похожа на предложенный текст, но различимы были всего 3 буквы. При рисовании человеческой фигуры были упущены такие детали как шея и одежда человека. При расположении точек ребёнок изменил угол наклона рисунка и количество точек в группе. У остальных детей подобных трудностей не возникло.

При решении задач на пространственно-временные представления дети справлялись сами, либо с небольшой помощью педагога. Так же, как и при решении задач на зрительно-пространственные представления.

Исследование показало, что у детей с дислалией возникают трудности в восприятии различного речевого темпа. Только Николай К. смог самостоятельно исправить допущенные ошибки, остальным детям потребовалась помощь педагога.

Из-за ограниченного словарного запаса дети испытывали затруднения при составлении предложений и словосочетаний с опорой на серию сюжетных картинок. Так же это связано с трудностями в оформлении лексико-грамматического высказывания. При составлении рассказа дети использовали простые предложения, теряли связующие звенья. Рассказы были краткими. Евгений М. оставил рассказ незаконченным.

Выявлены нарушения фонематического восприятия. Дети допускали ошибки в различии слов, схожих по звучанию, замены звуков, не могли повторить слоговой ряд.

Таким образом, в ходе эксперимента было установлено, что дети с дислалией имеют высокие и выше среднего показатели по следующим

компонентам готовности к обучению грамоте: координация движений, мелкая моторика, пространственно-временные представления, зрительно-пространственные представления. Дети не испытывали трудностей при выполнении заданий по этим направлениям.

При выполнении заданий на исследование темпо-ритмической организации речи, сформированности фонематической системы, исследование связной речи дети испытывали трудности. Вышеуказанные нарушения негативно сказываются на формировании у детей старшего дошкольного возраста с дислалией готовности к обучению грамоте. Исходя из вышеизложенного, нами был сделан вывод о необходимости проведения коррекционной работы по следующим направлениям: темпо-ритмическая организация речи, развитие фонематической системы, развитие связной речи.

3.3 Содержание психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дислалией в процессе формирования готовности к обучению грамоте

В основу коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с дислалией легли результаты констатирующего эксперимента. В дальнейшем с детьми экспериментальной группы в период с марта 2018 года по ноябрь 2019 года проводился формирующий эксперимент.

Цель формирующего эксперимента — повышение уровня готовности к обучению грамоте у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

В соответствии с результатами констатирующего эксперимента, было выделено три направления коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста в процессе формирования готовности к обучению грамоте:

1. Формирование фонематического слуха и восприятия.
2. Формирование темпо-ритмической стороны речи.
3. Формирование связной речи

В таблице 4 представлены упражнения и игры, которые использовались в коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста в процессе формирования готовности к обучению грамоте.

Таблица 4 — Упражнения и игры, используемые в коррекционной работе.

Направление	Упражнения и игры
1	2
Формирование фонематического слуха и восприятия	<p>«Жмурки» — ребенку завязывают глаза и он ищет других детей, ориентируясь на звук колокольчика, бубна, другого инструмента.</p> <p>«Угадай кто?» — ребенок отворачивается и должен по голосу узнать, кто его назвал его имя.</p> <p>Сказки по ролям — ребенок должен менять высоту голоса, изображая героя сказки, либо угадывать, какого героя сказки изображает взрослый меняя голос.</p> <p>«Поймай звук» — взрослый называет ряд звуков и многократно повторяет гласный звук, который ребенок должен выделить среди других звуков (хлопнуть в ладоши, сделать оговоренный жест, и т. п.)</p> <p>«Найди нужную картинку» — подготовить картинки со сходными по звучанию словами: крыша – крыса; тачка – точка; удочка – уточка; коза – коса; ком – дом; лак – рак; ложки – рожки; мука – рука и т.д. Взрослый называет предмет, а ребенок выбирает нужную картинку.</p> <p>«Нелепица» — педагог называет картинку то правильно, то неправильно; Вы показываете ребенку картинку и называете предмет, заменяя первую букву (грыша, дрыша, крыша, урыша и т.д.). Задача ребенка — хлопнуть в ладоши, когда вы назовете правильный вариант.</p>
Формирование темпо-ритмической стороны речи	<p>«Дождик» — Педагог читает стихотворение, дети хлопают в ладоши в том же темпе, в котором произносятся слова</p> <p>«КАП-КАП-КАП» — медленном, нормальном, быстром.</p> <p>Капля раз, капля два, Капля медленно сперва: КАП-КАП-КАП Стали капли попевать, Капля каплю догонять: КАП-КАП-КАП Зонтик поскорей раскроем От дождя себя укроем КАП-КАП-КАП</p> <p>Скороговорки — проговаривание скороговорок в разном темпе — быстром, медленном, нормальном.</p> <p>Черепаша, не сучая Час сидит за чашкой чая Черепаша всех смешит Потому что не спешит А куда спешить тому, Кто всегда в своем дому?</p>

Продолжение Таблицы 4

1	2
	<p>«Курочка» — дети сидят на стульчиках полукругом. Прослушивания музыкальный отрывок в медленном темпе, дети кистью одной руки, собранной в горсть, дотрагиваются до раскрытой ладони другой руки – курочка клонет зернышки; при прослушивании музыкального отрезка в быстром темпе, дети совершают те же движения, но уже в быстро.</p> <p>«Произнеси предложения в нужном темпе» — произнесите следующие предложения в нужном темпе:</p> <ul style="list-style-type: none"> — Как медленно вертится колесо! — Помогите, человек тонет! — Как долго тянется зима! — Скорей бежим домой! — Работу сделали за два дня. — Как медленно вертится колесо. — Помогите, человек тонет! — Как долго тянется зима! — Скорей бежим домой! <p>У него нога за ногу заплетается.</p>
Формирование связной речи	<p>«Хорошо - плохо» — взрослый задает тему обсуждения. Ребёнок, передавая мяч по кругу, рассказывает, что, на его взгляд, хорошо или плохо в природных явлениях, временах года и т.д.</p> <p>«Что изменилось?» — На столе расположены предметы в определенной последовательности. Ребенок должен посмотреть на предметы, запомните, как они расположены. Потом отвернуться. Взрослый убирает один предмет. Когда ребенок повернется обратно, он должен сказать что изменилось, описать предмет, которого не стало, рассказать о месте, где он стоял и т.д</p> <p>«Если бы...» — педагог предлагает детям пофантазировать на такие темы, как:</p> <ul style="list-style-type: none"> «Если бы я был волшебником, то ...» «Если бы я стал невидимым ...» «Если весна не наступит никогда ...»

Картотека игр и упражнений, которые использовались в ходе формирующего этапа эксперимента, представлена в Приложении 1.

Использование приведенных выше упражнений и игр в ходе коррекционной работы способствовало решению задач по исправлению недостатков речевого развития детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

Коррекционная работа велась в форме фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятий. Фронтальные и подгрупповые занятия проводились 2 раза в неделю. К работе с детьми, кроме логопеда,

привлекались другие специалисты, такие как музыкальный работник (проведение на занятиях игр, требующих музыкального сопровождения, например «Курочка», «Осенние листочки»), инструктор по физической культуре (проведение на занятиях игр, требующих свободного пространства, например «Жмурки», «Карусель»), воспитатель, родители.

В рамках работы с родителями проводились групповые родительские собрания, тематические беседы, на которых объяснялись задачи логопедической работы, индивидуальные консультации также велся информационный уголок с лексической темой на неделю, с указанием игр и игровых упражнений, в которые можно играть с детьми в домашних условиях. На индивидуальных консультациях родителей знакомили с проблемой ребёнка, показывали приёмы работы с нарушением, объясняли необходимость закрепления пройденного материала и достигнутых успехов в домашних условиях.

Для детей, которые по средним оценкам всех компонентов готовности к обучению грамоте показали низкий уровень (Евгений М. и Михаил М.) был реализован индивидуальный подход, учитывающий уровни сформированности компонентов готовности к обучению грамоте. Для этих детей учителем-логопедом 3 раза в неделю проводились индивидуальные занятия.

Индивидуальная работа с Евгением М. включала в себя:

1. Формирование связной речи
2. Повышение уровня мотивации к занятиям по подготовке к овладению грамотой
3. Контроль за усвоением новых знаний ребенком
4. Проведение индивидуальных занятий для более успешной подготовки к овладению грамотой

Индивидуальная работа с Михаилом М. включала в себя:

1. Формирование фонематического слуха и восприятия

2. Повышение уровня мотивации к занятиям по подготовке к овладению грамотой
3. Контроль за усвоением новых знаний ребенком
4. Проведение индивидуальных занятий для более успешной подготовки к овладению грамотой

Пример индивидуальных занятий с Евгением М. и Михаилом М. в Приложении 2 и Приложении 3.

Таким образом, нарушения устной речи, обнаруженные в ходе констатирующего эксперимента, у детей старшего дошкольного возраста с дислалией определили направления дальнейшей коррекционно-развивающей работы в процессе формирования готовности к обучению грамоте. В ходе психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с дислалией важную роль играет взаимодействие специалистов: воспитателя, учителя-логопеда, инструктора по физической культуре, музыкального работника, а также родителей.

3.4 Анализ результатов экспериментальной работы

После проведения констатирующего эксперимента и проведенной коррекционной работы, основанной на его результатах, был реализован контрольный этап эксперимента.

Цель контрольного эксперимента — выявить эффективность комплекса упражнений и игр, используемых в коррекционно-развивающей работе с детьми старшего дошкольного возраста в процессе формирования готовности к обучению грамоте.

Для проведения контрольного этапа эксперимента были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе. Результаты контрольного эксперимента представлены в таблице 5.

Таблица 5 — Результаты контрольного эксперимента

№ п/п	Имя ребенка	Компонент готовности и оценка уровня развития						
		Координация движений	Мелкая моторика	Темпо-ритмическая организация речи	Пространственно-временные представления	Развитость фонематической системы	Зрительно-пространственные представления	Связная речь
1	Артём С.	4	3	4	4	3	4	3
2	Виктория Р.	3	3	3	4	4	4	4
3	София Б.	3	4	4	4	3	3	4
4	Евгений М.	3	3	4	4	3	4	3
5	Михаил М.	3	4	3	4	3	4	4
6	Николай К.	3	3	4	4	4	4	4

Более наглядно результаты контрольного исследования детей старшего дошкольного возраста с дислалией представлены на рисунке 2.

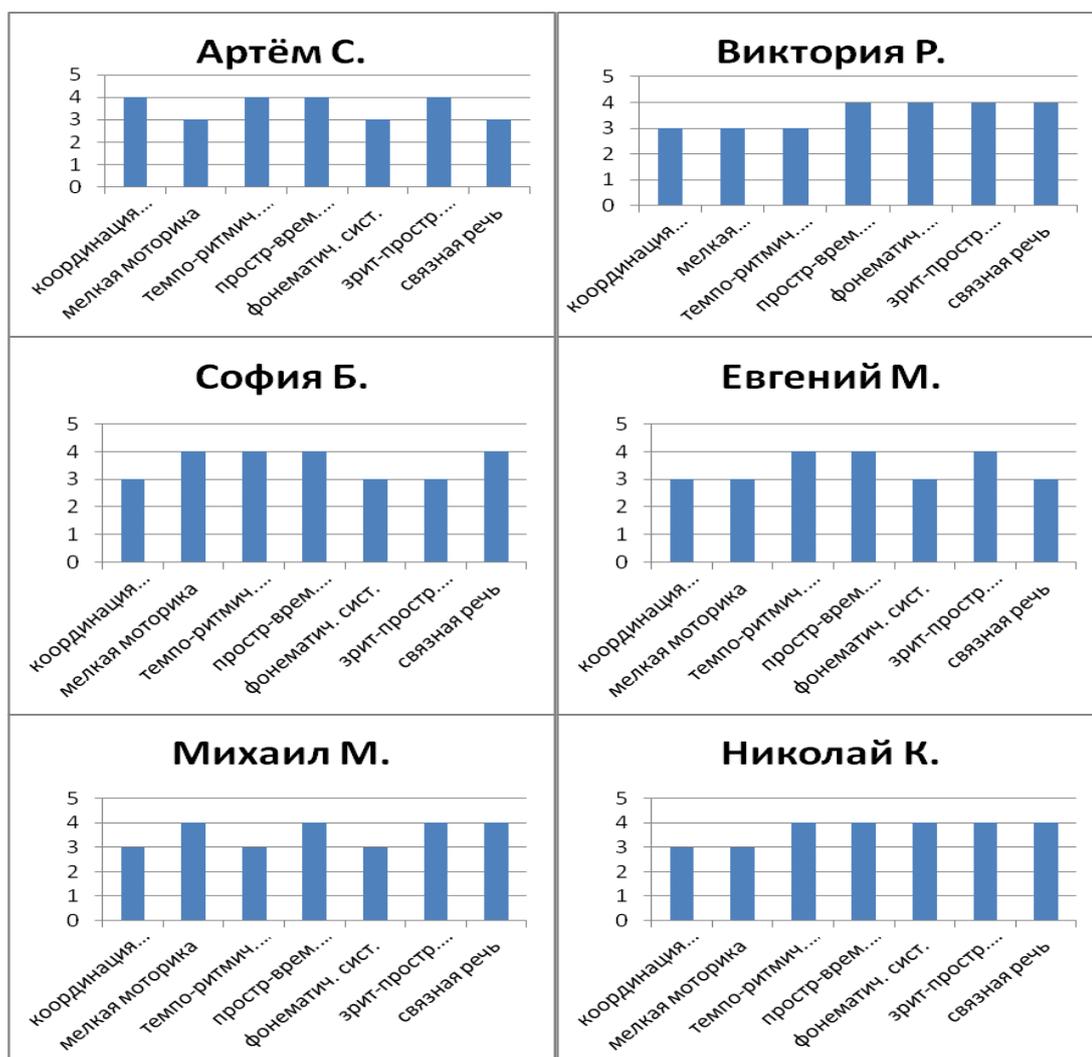


Рисунок 2 — Результаты контрольного исследования детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

Для оценки эффективности коррекционной работы был проведен сравнительный анализ оценок, полученных детьми по компонентам готовности к обучению грамоте, недостатки которых были определены в ходе констатирующего эксперимента. Сравнительный анализ приведен в таблице 6.

Таблица 6 — Сравнительный анализ оценок, полученных детьми по проблемным компонентам готовности к обучению грамоте

№ п/п	Имя ребёнка	Компонент готовности и оценка уровня развития					
		Фонематический слух и восприятие		Темпо-ритмическая сторона речи		Монологическая связная речь	
		Констат-ий эксперимент	Контр-ый эксперимент	Констат-ий эксперимент	Контр-ый эксперимент	Констат-ий эксперимент	Контр-ый эксперимент
1	Артём С.	1	3	2	4	2	3
2	Виктория Р.	3	4	2	3	3	4
3	София Б.	1	3	2	4	2	4
4	Евгений М.	2	3	2	4	1	3
5	Михаил М.	1	3	2	3	3	4
6	Николай К.	1	4	3	4	2	4

Наглядно сравнительный анализ оценок, полученных детьми по проблемным компонентам готовности к обучению грамоте отражен на рисунке 3.

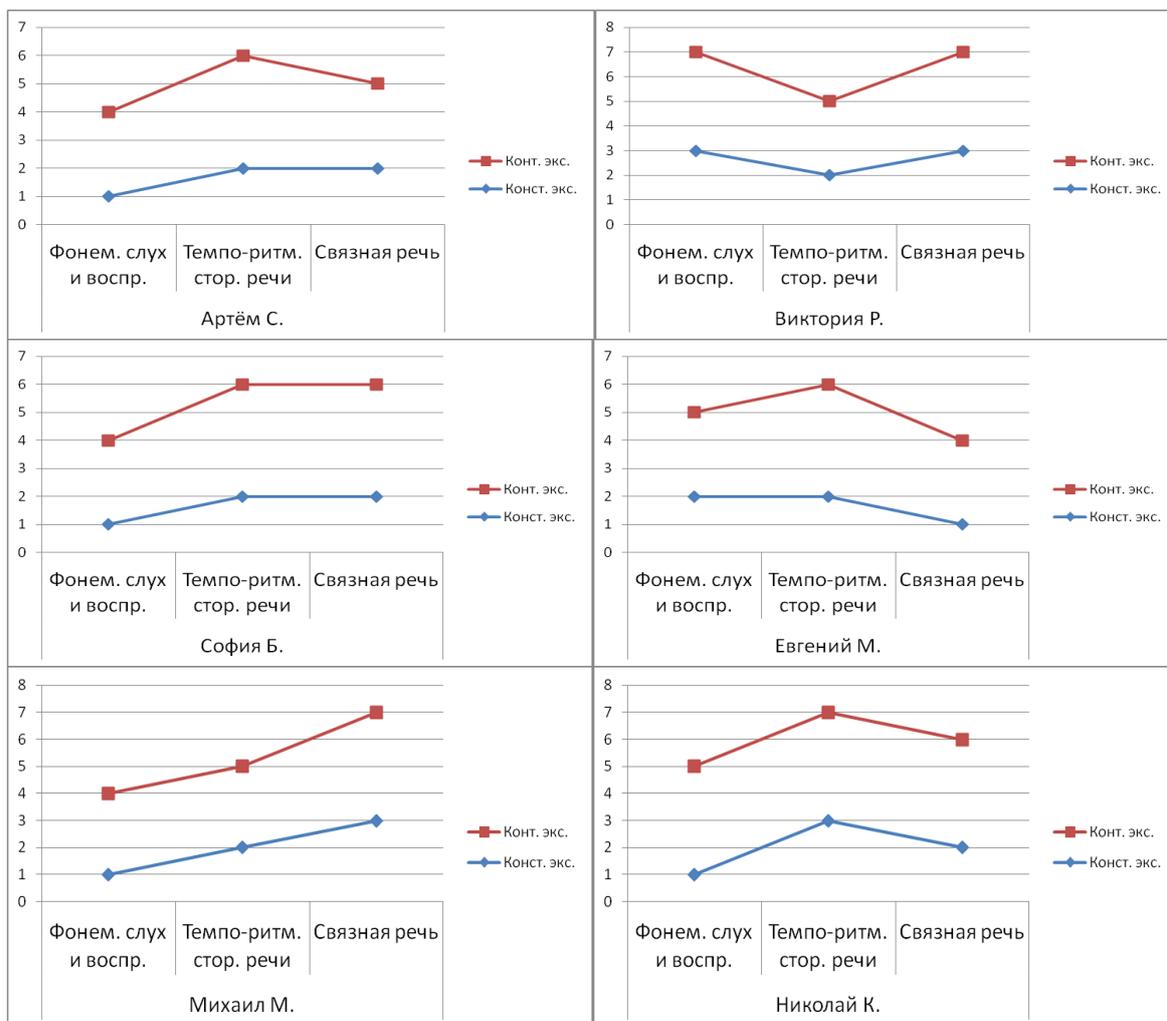


Рисунок 3 — Сравнительный анализ оценок, полученных детьми по проблемным компонентам готовности к обучению грамоте.

Качественный анализ показывает, что результаты у всех детей, по всем компонентам готовности к обучению грамоте, с которыми были трудности, улучшились.

На данном этапе по всем компонентам готовности к обучению грамоте: координация движений, мелкая моторика, темпо-ритмическая организация речи, пространственно-временные представления, развитость фонематической системы, зрительно-пространственные представления, связная речь, дети показали результат высокий и выше среднего.

Сравнительный анализ констатирующего и контрольного экспериментов может свидетельствовать, что у детей экспериментальной группы произошла положительная динамика формирования готовности к обучению грамоте. Таким образом, в ходе исследования нами были

получены результаты, свидетельствующие о положительной динамике формирования готовности к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с дислалией, а, следовательно, и эффективности упражнений и игр, используемых в ходе коррекционно-развивающей работы.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

В ходе исследования нами были выделены следующие компоненты готовности к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста: координация движений, мелкая моторика, темпо-ритмическая организация речи, пространственно-временные представления, развитость фонематической системы, зрительно-пространственные представления, связная речь

На этапе констатирующего эксперимента были выбраны диагностирующие методики для исследования данных компонентов готовности к обучению грамоте. Исследования выявили следующие компоненты готовности к обучению грамоте, которые вызвали трудности у детей с дислалией: фонематический слух и восприятие, организация темпо-ритмической стороны речи, сформированность монологической связной речи.

На основании полученных данных нами были отобраны игры и игровые упражнения для проведения коррекционной работы. Коррекционная работа велась в следующих направлениях:

1. Формирование фонематического слуха и восприятия.
2. Формирование темпо-ритмической стороны речи.
3. Формирование связной речи

Коррекционная работа по подготовке к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с дислалией была проведена с учетом развития в онтогенезе, принципа постепенного перехода от простого к сложному. Отобраные игры и игровые упражнения включались в структуру индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий. Фронтальные и подгрупповые занятия проходили 2 раза в неделю, индивидуальные занятия проводились 3 раза в неделю.

К коррекционной работе, помимо логопеда, привлекались также музыкальный работник, инструктор по физической культуре, воспитатель, родители.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента показал положительную динамику развития детей по всем направлениям коррекционной работы.

Таким образом, проведенная коррекционная работа положительно повлияла на фонематический слух и восприятие, организацию темпо-ритмической стороны речи, сформированность монологической связной речи детей старшего дошкольного возраста с дислалией, что, в свою очередь, способствовало улучшению готовности к обучению грамоте.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретическое и практическое изучение проблемы подготовки к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с дислалией подтвердило актуальность проблемы и тему исследования.

Готовность к обучению грамоте – сложный многоуровневый процесс, состоящий из множества компонентов. Базой для овладения грамотой детьми является достаточная сформированность компонентов устной речи, звукопроизношения, просодической стороны речи, лексико-грамматического строя, фонетико-фонематических процессов, высших психических функций, анализаторных систем, зрительно-двигательной и зрительно-моторной координации, пространственной ориентировки, зрительного восприятия, слуховой памяти, слухо-моторной координации, мелкой моторики рук.

У детей дислалией часть вышеперечисленных компонентов недостаточно сформирована, что ведет к трудностям в обучении грамоте. Учитывая эти недостатки общее состояние готовности к обучению грамоте детей с дислалией часто ниже возрастной нормы.

Анализ констатирующего эксперимента позволил выявить количественные и качественные особенности уровня развития речевых и неречевых функций у детей с дислалией.

Работа по подготовке к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста с дислалией проводилась с помощью логопедических игр и упражнений, включающих задания по развитию фонематического слуха и восприятия, темпо-ритмической стороны речи, формированию связной речи.

Контрольный эксперимент показал положительную динамику данной работы по сравнению с констатирующим экспериментом.

Таким образом, гипотеза о том, что формирование готовности к обучению грамоте у детей старшего дошкольного возраста с дислалией

будет эффективным если учитывать структуру речевого нарушения, учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка, привлекать к совместному участию в коррекционной работе педагогов и родителей, проводить занятия строго в соответствии с планом учителя-логопеда, была нами подтверждена в ходе эксперимента.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста [Текст]: учебное пособие/ Под ред. Л.С. Цветковой. – М.: Просвещение, 2008. – 272 с.
2. Александровская, Э.М. Психологическое сопровождение школьников [Текст] : учеб. пособие для студентов высш.учеб. заведений / Э.М. Александровская, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
3. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина — 3-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
4. Аммосова, Н.С. Самомассаж рук при подготовке детей с речевыми нарушениями к школе [Текст] / Н.С. Аммосова// Логопед. – №6. – 2004. – С. 67- 72
5. Бачина, О.В. Пальчиковая гимнастика с предметами. Определение ведущей руки и развитие навыков письма у детей 6-8 лет [Текст]: Практическое пособие для педагогов и родителей/ О.В. Бачина, Н.Ф. Коробова. – М.: АРКТИ. – 2007. – 88 с.
6. Безруких, М.М. Упражнения для занятий с детьми, имеющими трудности при обучении письму [Текст]/ М.М. Безруких, С.П. Ефимова. – М.: Новая школа, 2004. – 81 с.
7. Безрукова, О.А. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста [Текст]/ О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова; худож. Н.Н. Бутусова [и др.]. — М.: Каисса, 2008. — 95 с. — (Серия «Наука — практике»)/отв. ред. О.А. Безрукова)
8. Биба, А. Г. СТАНОВЛЕНИЕ РЕФЛЕКСИИ В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ. [Текст] Уч.-метод. пособие для студ./

- А. Г. Биба, — Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского. Калуга, 2013. — 146
9. Битянова, М.Р. Организация психологической работы в школе [Текст]/ М.Р. Битянова. - М.: Совершенство, 2001. - 298 с.
 10. Бьермон, К.Л. Социальная компетентность и образовательная среда. [Текст]/ К. Л. Бьермон //Психологическая наука и образование. - 2001. - №4.
 11. Волкова, Г.А. Логопедическая ритмика [Текст]: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений./ Г. А. Волкова — М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. — 272 с
 12. Гиабалина, З.П. Первый год - самый трудный (Особенности учебно-воспитательной работы с шестилетними первоклассниками) [Текст]: Кн. для учителя./ З.П. Гиабалина — М.: Просвещение, 1990. – 96 с.
 13. Горшенина, Я. Л. Педагогическое сопровождение развития коммуникативной компетентности будущего учителя в деятельности кафедры педагогического вуза [Текст]: автореф. дис.канд.пед.наук / Я.Л. Горшенина. – Омск, 2007. – 26 с.
 14. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе. [Текст] / Н. И. Гуткина. — М.: Академический Проект, 2000. — 3-е изд., перераб. и доп. — 184 с. — (Руководство практического психолога).
 15. Денисова, О.А. Детская логопсихология [Текст]/ О.А. Денисова, В.Н. Поникарова, Т.В. Захарова; под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Владос, 2010. – 176 с.
 16. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионализма. [Текст] / А. А. Деркач. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2004.
 17. Дубровская, В. А. ДИСЛАЛИЯ. [Текст] Методич. реком. для практич. занятий и самост. работы студ. оч. и заоч. отд., обуч. по

- специализация «Логопедия» /В. А. Дубровская — Курганский государственный университет Кафедра коррекционной педагогики. Курган, 2005. — 26 с.
18. Егорова, О. А. Психолого-медико-педагогическое сопровождение детей, имеющих нарушения речи [Текст]/ О. А. Егорова// Специальное образование. 2017. №. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-mediko-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-imeyuschih-narusheniya-rechi> (дата обращения 15.03.2019)
 19. Жилина, Л. А. Социально-педагогическое сопровождение студентов – сирот в период адаптации в образовательной среде вуза [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / Л.А. Жилина. – Омск, 2008. – 27 с.
 20. Зеленков, С. Профессиональная ориентация и трудовая занятость молодежи [Текст]/ С. Зеленков // Народное образование. - 2007. - №6. - С. 239-242.
 21. Иващенко, Ф.И. Тесты для детей. Готов ли ваш ребенок к школе? [Текст]/ Ф.И. Иващенко, М.Н. Ильина. – Санкт-Петербург: Дельта, 2009. – 384 с.
 22. Казакова, Е.И. Сопровождение развития новая образовательная технология [Текст]/ Е.И. Казакова // Психолого-педагогическое и медико-социальное сопровождение развития ребенка. М-лы Российско-фламандской конф. —СПб. 2001. — С. 9-15.
 23. Калягин, В.А. Логопсихология [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – М.: Академия, 2006. – 320 с.
 24. Каримова, Н. В. Диагностика фонематических процессов у детей дошкольного возраста [Текст]/ Н. В. Каримова // Образование и воспитание. — 2016. — №2. — С. 21-24. — URL <https://moluch.ru/th/4/archive/29/847/> (дата обращения: 07.12.2019).

25. Касьянова, А. В. Обучение грамоте и устранение предпосылок к дисграфии у детей с нарушением речи [Текст]/ Касьянова А. В., Дьяконова Е. Б., Шевченко С. В., Миненко Н. С., Неберекутина Н. А // Молодой ученый. — 2017. — №20. — С. 445-447. — URL <https://moluch.ru/archive/154/43472/> (дата обращения: 24.10.2019).
26. Качалов, Д. В. Система формирования педагогической культуры у студентов вуза - будущих учителей [Текст]: дис.докт.пед.наук / Д.В. Качалов. – Шуя, 2011. – 450 с.
27. Качалова, Л. П. Технология формирования педагогической рефлексии будущего учителя [Текст]/ Л.П. Качалова. – Шадринск, ШГПИ, 2010. – 178 с.
28. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи [Текст] / Г. А. Каше. – М. : Просвещение, 1985. – 207 с.
29. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить. [Текст]/ М.М. Кольцова, — «Сов. Россия», 1973. –160 с.
30. Концепция модернизации российского образования до 2010 [Текст]. — М., 2002.
31. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи [Текст]/Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. М: Институт общегуманитарных исследований, 2015. – 202 с.
32. Косякова, О.О. Логопсихология [Текст]/ О.О. Косякова. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 254 с.
33. Куцакова, Л. В. Творим и мастерим. Ручной труд в детском саду и дома [Текст]/ Л. В. Куцакова — М. «Мозаика-Синтез», 2008.
34. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей [Текст]/ Р.И. Лалаева. — М., 2004
35. Левитов, Н.Д. Детская и педагогическая психология. [Текст]/ Н.Д. Левитов — М.: Просвещение, 1964 - 478 с.

36. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность. [Текст] // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. М., Изд-во МГУ, 1982. – с. 287.
37. Лефрансуа, Г. Прикладная педагогическая психология. [Текст]/ Г. Лефрансуа — СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. — 416 с.
38. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов [Текст] /Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. — 680 с.
39. Лукьянова, И.И. Базовые потребности возраста как основа развития социальной компетентности у подростков. [Текст]/ И.И. Лукьянова// Психологическая наука и образование. — 2001. — №4. — с. 41-47.
40. Мастюкова, Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом [Текст] / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – М. : Просвещение, 1985. – 192 с.
41. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений [Текст]/ Под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. — 3-е изд., доп. — М.: АРКТИ, 2003. — 240
42. Михайлина, М. Ю. Психическое здоровье как основа модернизации образования [Текст]/ М. Ю. Михайлина — Материалы III Всероссийского съезда психологов. — СПб., 2003.
43. Монгуш, О. О. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста [Текст]/ О.О. Монгуш// Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). — М.: Буки-Веди, 2015. — С. 59-62. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/151/8262/> (дата обращения: 31.01.2019).
44. Нижегородцева, Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе[Текст]/ Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадрикова. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 256 с.

45. Осокина Т. И. Физическая культура в детском саду. [Текст]/ Т.И. Осокина — М.: Просвещение, 1978г.
46. Осухова, Н. Г. Психологическое сопровождение личности в период адаптации к жизненным изменениям. Профориентация и психологическая поддержка - новые возможности занятости [Текст]/ Н.Г. Осухова . – М. : Красная площадь, 1996. – 317 с.
47. Осухова, Н. Г. Социально-психологическое сопровождение. Семья и личность в кризисной ситуации [Текст]/ Н.Г. Осухова // Психологический журнал. – 2001. – № 31. – С. 2 - 17.
48. ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования [Текст] / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. — М.: МОЗАИКА СИНТЕЗ, 2014 — 368 с.
49. Очерки по патологии речи и голоса. [Текст]/Под ред. С.С. Ляпидевского. – М.: Учпедгиз, 1963. – 152 с.
50. Парамонова , Л.Г. Логопедия для всех [Текст]/ Л.Г. Парамонова — Спб: Питер, 2009. — 370с.
51. Педагогика [Текст]: Большая современная энциклопедия/ Сост. Е.С. Рапацевич — Мн.: «Современ. слово», 2005. — 720 с.
52. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст]: Перевод./ Ж. Пиаже — СПб.: Союз, 1997. - 254 с..
53. Правдина, О. В. Логопедия. [Текст]/ О.В. Правдина — М.: Просвещение, 1973. — 272 с.
54. Практическая психология образования [Текст]. Учебное пособие 4-е изд / Под ред. И.В. Дубровиной. — СПб.: Питер, 2004. — 592 с: ил.
55. Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы [Текст] / Под ред. И.В. Дубровиной. — 4-е изд. — Екатеринбург: Деловая книга, 2000. — 176 с. — (Руководство практического психолога).

56. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка [Текст]: Пособие для учителя-дефектолога / Под ред. Л.М. Шипицыной. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 528 с. — (Коррекционная педагогика).
57. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст]: Пособие для воспитателя дет. сада. / Под ред. Ф.А. Сохина . — 2-е изд., испр. — М.: Просвещение, 1979. — 223 с, ил., 4 л. ил.
58. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога [Текст]: Учеб. пособие: В 2 кн ./ Е.И. Рогов — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. — 384с: ил.
59. Рогов, Е. И. Определение психологической готовности детей к школьному обучению [Текст] / Е. И. Рогов. – М. : Дельта, 2010. – 321 с.
60. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека./Е.Е. Сапогова — М.: Аспект пресс, 2001 — 460 с..
61. Сафина, Э. Н. Формирование готовности старших дошкольников к овладению навыками чтения и письма через развитие зрительного анализа и пространственных представлений [Текст]/Э.Н. Сафина// Педагогика: традиции и инновации: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Казань, декабрь 2018 г.). — Казань: Молодой ученый, 2018. — С. 28-32. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/316/14694/> (дата обращения: 07.01.2020).
62. Сафонова, О.А. Управление качеством образования в дошкольном образовательном учреждении [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / О. А. Сафонова. — М.: Издательский центр «Академия», 2011. — 224 с.
63. Сейтвелиева, Э. Э. Развитие координации у детей старшего дошкольного возраста как педагогическая проблема [Текст]/

- Э.Э. Сейтвелиева// Вопросы дошкольной педагогики. — 2016. — №1. — С. 54-56. — URL <https://moluch.ru/th/1/archive/24/788/> (дата обращения: 07.01.2020).
64. Середа, Е.И. Практикум по межличностным отношениям: помощь и личностный рост. [Текст]/ Е. И. Середа — СПб.: Речь, 2006. — 224 с.
 65. Сиротюк, А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии [Текст]: Практическое руководство для учителей и родителей./ А.Л. Сиротюк — М.: ТЦ Сфера, 2001. — 128 с.
 66. Словарь-справочник по возрастной и педагогической психологии. [Текст]/Под ред. М.В. Гамезо — М.: Пед. о-во России, 2001. — 127 с.
 67. Смирнова, Е. О. Детская психология [Текст]: Учеб. для студ. выс. пед. учеб. заведений /Е. О. Смирнова. — М.: Гуманит. изд. центр. Владос, 2006 — 366 с.
 68. Соловцова, Е. Профессиональная ориентация, деятельность и личностная одаренность [Текст]/Е. Соловцова // Народное образование. - 2006. - №8. - С. 189-192.
 69. Тряпицына, А.П. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников [Текст]: Учебное пособие./ А.П. Тряпицына — Л.: издательство ЛГПИ им. А.И. Герцена, 2001. — 91 с.
 70. Устранение оптической дислексии и дисграфии [Текст]// Р.И. Лалаева. Логопедическая работа в коррекционных классах. — М.: Владос, 1998г. — с. 153-165
 71. Ушакова, Т.Н Речь: истоки и принципы развития. [Текст]/ Т.Н. Ушакова – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 256 с.
 72. Фазлыева, О. И. Сопровождение детей с разными образовательными потребностями в условиях группы кратковременного пребывания как залог успешного

- формирования предпосылок к учебной деятельности [Текст]/О.И. Фазлыева // Молодой ученый. — 2017. — №39. — С. 109-110. — URL <https://moluch.ru/archive/173/45740/> (Дата обращения 14.10.2019).
73. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст] (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155)
74. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст]: Учеб.пособие для студентов пед.ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. — М.: Просвещение, 1989.—223 с.: ил.
75. Хватцев, М. Е. Логопедия. Работа с дошкольниками [Текст] / М. Е. Хватцев. — М. : Аст, 2012. – 231 с.
76. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты) [Текст]: Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. I / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. — 560 с: ил.
77. Эльконин Д. Б. Как учить детей читать. [Текст]/ Д. Б. Эльконин — М.: Знание, 1976.— Вып.4

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Картотека игр и упражнений, которые использовались в ходе формирующего этапа эксперимента

Игры для формирования фонематического слуха и восприятия:

1 этап — узнавание неречевых звуков.

Эти игры и способствуют также развитию слухового внимания и слуховой памяти.

«Кто что слышит?» Ребенку предлагается закрыть глаза и прислушаться к звукам и шумам, доносящимся с улицы или из коридора. Внимательно послушайте вместе с ребенком шум воды, шелест газеты, звон ложек, скрип двери и другие бытовые звуки.

«Шумящие коробочки» Показать ребенку коробочки, в которых насыпана крупа, пуговицы, скрепки и др. Ребенок должен угадать по звуку потряхиваемой коробочки, что там внутри.

«Волшебная палочка» Взяв карандаш или любую палочку, педагог стучит ею по разным предметам — вазе, столу, стене, книге и т.д. Потом можно усложнить задание — пусть ребенок отгадывает с закрытыми глазами, какой предмет звучал.

«Жмурки» Ребенку завязывают глаза, и он двигается на звук колокольчика, бубна, свистка.

«Угадай, на чем играют?» Ребенка знакомят со звучащими игрушками, затем он отворачивается, слушает звук и угадывает, какая игрушка звучит.

«Угадай, кто кричит» Педагог показывает приготовленные картинки или игрушки, включив запись с голосами соответствующих животных. Затем просит послушать и угадать, кто кричал.

«Горячо — холодно» Педагог назначает водящего и предлагает ему плотно закрыть глаза или повернуться к нему спиной. Потом прячет

какую-нибудь игрушку (в шкаф, за штору, за спину одного из детей и т. д.) и предлагает водящему найти ее, ориентируясь на силу ударов в барабан. Если ребенок подходит близко к тому месту, где спрятана игрушка, барабан бьет громко, если удаляется — тихо. Чтобы поддерживать у детей интерес, можно варьировать звуки, направляющие поиски ребенка, например ударять в бубен, звенеть колокольчиком, хлопать в ладоши, стучать молоточком по столу и т. п. Необходимо, чтобы сила звука менялась плавно: от сильного к среднему и тихому.

«Звоночек» Незаметно для водящего они передают за спиной друг у друга колокольчик. Водящий должен отгадать и показать, за спиной какого ребенка звенел колокольчик.

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

«Кто тебя позвал?» Ребенка просят закрыть глаза и определить по голосу, кто назвал его имя.

«Громко – тихо» Договоритесь, что ребенок будет выполнять определенные действия – когда вы произносите слова громко и когда тихо.

«Сказки по ролям» ребенок должен менять высоту голоса, изображая героя сказки, либо угадывать, какого героя сказки изображает взрослый меняя голос.

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

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

Дальнейшее усложнение игры должно состоять в том, что дети будут различать мяуканье, ориентируясь на тембр и индивидуальные особенности голоса говорящего. Логопед объясняет, что котенок очень

боится щенка и мяукает жалобно, дрожа и замирая от страха. Каждый ребенок по очереди мяукает, изображая страх, а водящий отгадывает.

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

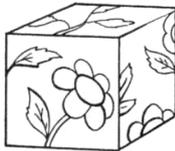
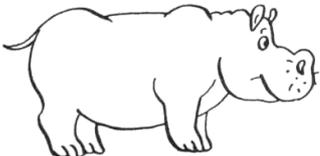
«Мамы и детки» Детям раздают картинки с изображениями домашних животных — взрослых и детенышей: коровы и теленка, козы и козленка, свиньи и поросенка и др. Логопед произносит каждое звукоподражание то низким, то высоким голосом («Му-у», «Бе-е», «Хрю-хрю» и т.д.). Дети должны, ориентируясь на характер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

III этап — различение слов, близких по звуковому составу.

«Слушай и выбирай» Перед ребенком кладут картинки со сходными по звучанию словами (сом, ком, лом). Логопед называет предмет, а ребенок должен поднять соответствующую картинку.

«Верно – неверно» Логопед показывает ребенку картинку и называет предмет, заменяя первый звук (форота, корота, морота, ворота, порота, хорота). Задача ребенка – хлопнуть в ладоши, когда он услышит правильный вариант произношения.

«Похожи или нет» Логопед предлагает ребенку назвать парные картинки и определить, похожи ли по звучанию два слова.

	ЛИСА		КОСА
	КОНФЕТА		КУБИК
	КОЛЕНО		ПОЛЕНО
	МИСКА		МАСКА
	БЕГЕМОТ		ТАНК
	КОМ		ДОМ

«Повторюшка» Ребенку предлагается повторить за логопедом вначале по два, затем по три похожих слова в названном порядке:

БАК — ТАК
 МАК — БАК — ТАК
 ТОК — ТУК — ТАК
 БЫК — БАК — БОК
 ДАМ — ДОМ — ДЫМ

КОМ — ДОМ — ГНОМ
 МОТОК — КАТОК — ПОТОК
 БАТОН — БУТОН — БЕТОН
 БУДКА — ДУДКА — УТКА

IV этап — дифференциация слогов.

Воспроизведение слогового ряда со сменой ударного слога
(Выделенный слог произносится сильно, громко)

ТА — ТА — ТА	ПА — ПА — ПА	КА — КА — КА
ТА — ТА — ТА	ПА — ПА — ПА	КА — КА — КА
ТА — ТА — ТА	ПА — ПА — ПА	КА — КА — КА

Аналогичная работа проводится с другими слоговыми рядами, содержащими простые для произношения ребенка согласные звуки.

Воспроизведение слоговых сочетаний с общим согласным и разными гласными звуками

ТА — ТО — ТУ	ВО — ВЫ — ВУ	БО — БА — БЫ
ТЫ — ТА — ТО	НУ — НЫ — НА	БУ — БО — БА
МУ — МЫ — МА	НО — НА — НУ	ПА — ПУ — ПО
МО — МА — МЫ	ДА — ДЫ — ДО	ПЫ — ПО — ПУ
ВА — ВУ — ВО	ДУ — ДЫ — ДА	КУ — КО — КА

и т. п.

Воспроизведение слоговых сочетаний с общим гласным и разными согласными звуками

ТА — КА — ПА	ПА — КА — ТА
КА — НА — ПА	ГА — БА — ДА
ФА — ХА — КА	КА — ФА — ХА
БА — ДА — ГА	ВА — МА — НА
МА — НА — ВА	НА — ВА — БА

Затем произносятся слоговые сочетания с гласными **О, У, Ы.**

Воспроизведение слоговых сочетаний с согласными звуками, различающимися по глухости-звонкости

ПА — БА	ФА — ВА
ТА — ДА	КА — ГА
ПА — БА — ПА	КА — ГА — КА
БА — ПА — БА	ГА — КА — ГА
ТА — ДА — ТА	ВА — ФА — ВА
ДА — ТА — ДА	ФА — ВА — ФА

Затем произносятся слоговые сочетания с гласными **О, У, Ы.**

Воспроизведение слоговых сочетаний с согласными звуками, различающимися по твердости-мягкости

ПА — ПЯ	ПО — ПЁ	ПУ — ПЮ	ПЫ — ПИ
МА — МЯ	МО — МЁ	МУ — МЮ	МЫ — МИ
ВА — ВЯ	ВО — ВЁ	ВУ — ВЮ	ВЫ — ВИ
ТА — ТЯ	ТО — ТЁ	ТУ — ТЮ	ТЫ — ТИ
БА — БЯ	БО — БЁ	БУ — БЮ	БЫ — БИ
ДА — ДЯ	ДО — ДЁ	ДУ — ДЮ	ДЫ — ДИ
ФА — ФЯ	ФО — ФЁ	ФУ — ФЮ	ФЫ — ФИ

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

V этап — дифференциация фонем.

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

Затем игра усложняется. Варианты игры:

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

«Поймай звук» Взрослый называет ряд звуков и многократно повторяет гласный звук, который ребенок должен выделить среди других звуков (хлопнуть в ладоши, присесть, сделать оговоренный жест, поднять зрительный символ и т. п.).

«Песенки» Повторение сочетания гласных звуков: АО, УА, АИ, ИО, ИУ, ЫИ; АИУ, ИАО, УИА, ОИЫ, ИОУ, ИЫО; АОУИ, ИОУА, ИЫОУ, ОУИЫ, АОЫУ, ОАУЫ и тд.

Аналогичным образом проводится работа по дифференциации согласных фонем.

«Найди нужную картинку» — подготовить картинки со сходными по звучанию словами:

крыша – крыса; тачка – точка; удочка – уточка; коза – коса; ком – дом; лак – рак; ложки – рожки; мука – рука и т.д..

Взрослый называет предмет, а ребенок выбирает нужную картинку.

«Нелепица» — педагог называет картинку то правильно, то неправильно; Вы показываете ребенку картинку и называете предмет, заменяя первую букву (грыша, дрыша, крыша, урыша и т.д.). Задача ребенка — хлопнуть в ладоши, когда вы назовете правильный вариант.

VI этап — развитие навыков элементарного звукового анализа.

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

Дети раскладывают картинки на наборном полотне так, чтобы в одной стороне оказались предметы, названия которых оканчиваются на звук г, а в другой — на звук к;

Логопед показывает детям картинки (по одной) и называет их, опуская последний звук, например: «Тан., пау., вени.» и т. д. Ребенок повторяет слово целиком, а затем произносит звук, который пропустил логопед.

Игры для формирования темпо-ритмической стороны речи

Очень глубоко и резко взять дыхание через нос (в нижние ребра). Следить, чтобы при этом не поднимались плечи. Резко, активно выдохнуть через рот. Это упражнение очень активизирует дыхательный аппарат, осуществляя хороший массаж связок активной воздушной струей.

«Задуть воображаемую свечу» Положить ладони рук на ребра. Вдохнуть и «подуть на свечу». Воздух из легких выходит плавно и

постепенно, ребра опадают не мгновенно, а постепенно, по мере выдувания.

«Фиксированный выдох» После спокойного вдоха сделать плавный выдох через рот, периодически изменяя величину раствора губ (слегка увеличивая и уменьшая отверстие между губами, регулируя интенсивность выдоха). Следить за правильной осанкой и за расслабленностью мышц плечевого пояса, шеи, лица.

«Дождик» — Педагог читает стихотворение, дети хлопают в ладоши в том же темпе, в котором произносятся слова «КАП-КАП-КАП» — медленном, нормальном, быстром.

Капля раз, капля два,
Капля медленно сперва:
КАП-КАП-КАП
Стали капли попевать,
Капля каплю догонять:
КАП-КАП-КАП
Зонтик поскорей раскроем
От дождя себя укроем
КАП-КАП-КАП

«Скороговорки» — проговаривание скороговорок в разном темпе — быстром, медленном, нормальном.

Черепаха, не скучая
Час сидит за
чашкой чая
Черепаха всех
смешит
Потому что не
спешит
А куда спешить
тому,
Кто всегда в своем
дому?

Рыжая овечка, дай
шерсти колечко,
Дай, овечка,
молочка, кашу
сварит печка.

Что сказать мне
хочешь, птичка?
Что в гнезде твоём
яичко?
Что птенцу пора в
полёт?
Что к тебе крадётся
кот?

Чок-чок, каблучок
наскочил на сучок,
Оторвался,
поломался, чок-чок,
каблучок.
У забора старичок.
Дам ему я
башмачок.
— Старичок,
старичок, почини
мне каблучок!

«Повтори мелодию» (проводится с музыкальным работником) Дети берут по одному шумовому музыкальному инструменту и повторяют музыкальный ритмический рисунок по показу педагога. Кто первый из детей правильно повторит, тот становится ведущим и придумывает свой ритм.

«Осенние листочки» (проводится с музыкальным работником) Детям, сидящим на стульчиках или на ковре, предлагается выполнить импровизированные движения руками при прослушивании музыкального отрезка в быстром темпе и сидеть спокойно при прослушивании музыкального отрезка в медленном темпе.

«Курочка» (проводится с музыкальным работником) — дети сидят на стульчиках полукругом. Прослушивания музыкальный отрывок в медленном темпе, дети кистью одной руки, собранной в горсть, дотрагиваются до раскрытой ладони другой руки – курочка клюет зернышки; при прослушивании музыкального отрезка в быстром темпе, дети совершают те же движения, но уже в быстро.

«Произнеси предложения в нужном темпе» — произнесите следующие предложения в нужном темпе:

— Как медленно вертится колесо!

— Помогите, человек тонет!

— Как долго тянется зима!

— Скорей бежим домой!

— Работу сделали за два дня.

— Как медленно вертится колесо.

— Помогите, человек тонет!

— Как долго тянется зима!

— Скорей бежим домой!

— У него нога за ногу заплетается.

«Карусели» Дети образуют круг и, держась одной рукой за шнур, концы которого связаны, начинают движение в соответствии с текстом стихотворения:

Еле, еле, еле (ходьба по кругу в медленном темпе)

Завертелись карусели, (ходьба по кругу в умеренном темпе)

А потом кругом, кругом, (ходьба по кругу в быстром темпе)

Все бегом, бегом, бегом (бег по кругу).

«Барабанщик» Взрослый произносит текст стихотворения, произвольно меняя темп (от быстрого к медленному и наоборот, дети на своих «барабанчиках» (стол, коврик и т.п.) отстукивают ладонями заданный темп.

Левой, правой!

Левой, правой!

На парад идет отряд.

На парад идет отряд.

Барабанщик очень рад:

Барабанит, барабанит

Полтора часа подряд.

Левой, правой!

Левой, правой!

Барабан уже дырявый.

Игры на формирование связной речи

«Хорошо — плохо» — взрослый задает тему обсуждения. Ребёнок, передавая мяч по кругу, рассказывает, что, на его взгляд, хорошо или плохо в природных явлениях, временах года и т.д.

«Что изменилось?» — На столе расположены предметы в определенной последовательности. Ребенок должен посмотреть на предметы, запомните, как они расположены. Потом отвернуться. Взрослый

убирает один предмет. Когда ребенок повернется обратно, он должен сказать что изменилось, описать предмет, которого не стало, рассказать о месте, где он стоял и т.д

«Если бы...» — педагог предлагает детям пофантазировать на такие темы, как:

«Если бы я был волшебником, то ...»

«Если бы я стал невидимым ...»

«Если весна не наступит никогда ...» и др.

«Найди картинке место» Перед ребенком выкладывают серию картинок, но одну картинку не помещают в ряд, а дают ребёнку с тем, чтобы он нашёл ей нужное место. После этого просят ребёнка составить рассказ по восстановленной серии картинок.

«Составь два рассказа» Перед ребёнком кладут вперемешку два набора серийных картинок и просят выложить сразу две серии, а затем составить рассказы по каждой серии.

«Почемучкины вопросы» Ребенок должен развернуто ответить на вопросы

1. Почему птицы улетают на юг?
2. Почему наступает зима?
3. Почему ночью темно?
4. Почему зимой нельзя купаться в реке?
5. Почему летом жарко?
6. Почему медведь зимой спит? и др.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Примеры индивидуальных занятий

Конспект индивидуального занятия по развитию связной речи в старшей группе. (Индивидуальная работа с Евгением М)

Тема: «Пересказ сказки В. Сутеева «Кораблик» с использованием серии картинок».

Цель: Создать условия для формирования навыков связного последовательного пересказа текста с опорой на серию картинок.

Задачи:

Образовательные:

Обучение ребенка приемам планирования собственного пересказа с применением серии картинок. Формирование у активного слухового и зрительного контроля правильности составления пересказа. Активизация и обогащение словарного запаса.

Развивающие:

Развитие связной речи, слухового внимания, фонематического восприятия, мышления. Активизировать использование в речи грамматических форм, при помощи которых образуются ласковые обращения и названия животных. Развитие умения понимать и объяснять смысл поговорок.

Воспитательные:

Воспитывать чувство товарищества, взаимопомощи и понимания.

Методические приемы: Чтение, беседа, рассматривание графических схем; подбор слов с уменьшительно – ласкательными суффиксами; выстраивание серии опорных схем к сказке.

Оборудование: опорные картинки, сказка В.Сутеева «Кораблик».

Ход занятия:

I. Организационный момент.

Педагог: Здравствуй! Скажи, ты любишь отгадывать загадки? Сейчас я загадаю очень интересную загадку. Скажи, кто это?

Радость делит он со мной,
За меня всегда горой.
Коль беда случится вдруг,
Мне поможет верный...(друг).

II. Основная часть.

1. Подготовка к восприятию текста

Педагог: Что значит «верный друг»? Кого можно назвать настоящим другом?

2. Чтение сказки. Развитие слухового внимания и памяти.

Педагог: Внимательно послушай сказку Владимира Сутеева «Кораблик».

Пошли гулять Лягушонок, Цыпленок, Мышонок, Муравей и Жучок.
Пришли на речку.

— Давайте купаться! – сказал Лягушонок и прыгнул в воду.

— Мы не умеем плавать, - сказали Цыпленок, Мышонок, Муравей и Жучок.

— Ква-ха-ха, ква-ха-ха! – засмеялся Лягушонок. – Куда же вы годитесь! – И так стал хохотать – чуть было не захлебнулся!

Обиделись Цыпленок, Мышонок, Муравей и Жучок. Стали думать.
Думали-думали и придумали.

Пошел Цыпленок и принес листочек. Мышонок – ореховую скорлупку. Муравей соломинку притащил. А Жучок – веревочку.

И пошла работа: в скорлупку соломинку воткнули, листок веревочкой привязали и построили кораблик!

Столкнули кораблик в воду.

Сели на него и поплыли!

Лягушонок голову из воды высунул, хотел еще посмеяться, а кораблик уже далеко уплыл... И не догонишь!

3. Содержательный и языковой разбор текста. Беседа по содержанию сказки, словарная работа.

Педагог: О ком рассказывается в этой сказке?

Ребенок: Эта сказка о Лягушонке, Мышонке, Муравье, Жучке, Цыпленке.

Педагог: Что придумали друзья?

Ребенок: Они придумали построить кораблик, чтобы поплавать на нем, так как они сами не умеют плавать.

Педагог: Как они построили кораблик?

Ребенок: Пошел Цыпленок и принес листочек. Мышонок – ореховую скорлупку. Муравей соломинку притащил. А Жучок – веревочку. И, пошла работа: в скорлупку соломинку воткнули, листок веревочкой привязали и построили кораблик!

Педагог: Чем заканчивается сказка?

Ребенок: Столкнули кораблик в воду. Сели на него и поплыли!

Педагог: Какими словами?

Ребенок: И не догонишь!

Педагог: Каким показан лягушонок в этой сказке?

Ребенок: Хвастливый, насмешливый, озорной.

Педагог: А его друзья какие?

Ребенок: Смелые, находчивые, трудолюбивые, деловые.

Педагог: Как вы понимаете, что значит поговорка «Один за всех, все – за одного?»

Ребенок: Это значит помогать друг другу, дружить, заботиться друг о друге.

Педагог: Про кого из сказки «Кораблик» можно сказать: Один за всех, все за одного? Перечисли.

Ребенок: Мышонок, Муравей, Жучок, Цыпленок.

Педагог: А к лягушонку подходит эта поговорка? Как ты думаешь?

Ребенок: Нет.

Педагог: Почему нет, объясните.

Ребенок: Он плохой, не помогал друзьям, смеялся над ними.

4. Лексико-грамматические упражнения по тексту:

Игра «Назови ласково»

Педагог: А сейчас поиграем в игру «Назови ласково».

Маленький - лягушонок, желтенький - цыпленок, серенький - мышонок, лист - листочек, скорлупа - скорлупка, солома - соломинка, веревка - веревочка, корабль - кораблик.

Игра «Скажи похоже»

Думать - размышлять, обидеться - расстроиться, хохотать - смеяться, принести - притащить,

5. Повторное чтение текста по частям с усложнением. *(Педагог читает текст и преднамеренно допускает ошибки смыслового характера)*

Педагог: Я буду читать рассказ по частям, а ты скажи, всё ли правильно я прочитала.

Пошли гулять Лягушонок, Цыпленок, Мышонок, Муравей и Жучок.

Пришли в бассейн.

— Давайте купаться! – сказал Лягушонок и прыгнул в воду.

— Мы не умеем плавать, - сказали Цыпленок, Мышонок, Муравей и Жучок.

Ребенок: Не в бассейн, а на речку.

Педагог: (читает дальше).

— Ква-ха-ха, ква-ха-ха! – засмеялся Лягушонок. – Куда же вы годитесь! – И так стал хохотать – чуть было *не подавился!*

Обиделись Цыпленок, Мышонок, Муравей и Жучок. Стали думать.

Думали-думали и придумали.

Ребенок: Чуть было не захлебнулся.

Педагог:

Пошел Цыпленок и принес листочек. Мышонок – ореховую скорлупку. Муравей соломинку притащил. А Жучок – веревочку.

И пошла работа: в скорлупку соломинку воткнули, листок веревочкой привязали и построили *самолетик!*

Ребенок: И построили кораблик.

Педагог:

Столкнули кораблик в воду.

Сели на него и поплыли!

Лягушонок голову из воды высунул, хотел еще *поплакать*, а кораблик уже далеко уплыл... И не догонишь!

Ребенок: Не поплакать, а посмеяться.

Педагог: Молодец! Нашел все ошибки и поправил меня.

6. Моделирование сказки с помощью опорных схем

(Педагог показывает серию опорных картинок к сказке. Среди них есть картинки, которые не подходят к данной сказке).

Педагог: Посмотри на картинки. Все ли схемы подходят к нашей сказке?

Ребенок: В сказке не было Паучка и Котенка. Эти картинки лишние.

Педагог: Уберем лишние. Кто пошел гулять? Куда они пришли?

Ребенок: Лягушонок, Цыпленок, Мышонок, Муравей и Жучок пришли на речку.

Педагог: Отбери эту картинку.

Педагог: Кто прыгнул в воду?

Ребенок: Лягушонок.

Педагог: Отбери эту картинку.

Педагог: Почему остальные не стали купаться?

Ребенок: Они не умеют.

Педагог: Отбери эту картинку.

Педагог: Что сказал Лягушонок своим друзьям? Как стал хохотать Лягушонок?

Ребенок: Он сказал «Куда вы годитесь?» и так засмеялся, что чуть не захлебнулся.

Педагог: Найди эту картинку.

Педагог: Как отнеслись Цыпленок, Мышонок, Муравей и Жучок к словам Лягушонка?

Ребенок: Они обиделись и начали думать.

Педагог: Отбери картинку.

Педагог: Что принесли Цыпленок и Мышонок?

Ребенок: Листочек и ореховую скорлупку.

Педагог: Отбери эту картинку.

Педагог: Что притащил Муравей? Жучок?

Ребенок: Муравей притащил соломинку, Жучок – веревочку.

Педагог: Отбери эту картинку.

Педагог: Что построили друзья? Что они сделали потом?

Ребенок: Кораблик. Столкнули в воду и поплыли

Педагог: Отбери картинку.

Педагог: А что в это время делал Лягушонок?

Ребенок: Он голову из воды высунул, хотел еще посмеяться, а кораблик далеко уплыл. И не догонишь!

7. Пересказ с наглядной опорой в виде серии картинок.

а) пересказ с опорой на полную серию картинок.

б) пересказ с опорой на неполную серию картинок

III. Подведение итогов занятия

Педагог: Какую сказку ты сегодня пересказывал? О чем эта сказка?

Ребенок: Сказку про то, как друзья построили кораблик.

Педагог: Кто больше всех тебе понравился? Почему? А кто не понравился? Почему?

(Ответы)

Ты молодец! Очень старался. Мы продолжим в следующий раз.
Занятие закончено.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Примеры индивидуальных занятий

Конспект индивидуального занятия по формированию фонематического слуха и восприятия в старшей группе. (Индивидуальная работа с Михаилом М)

Тема: «Звук и буква [Р]. Дикие животные».

Цель: осуществлять подготовительную работу по развитию звукопроизносительной стороны речи и фонематического слуха по лексической теме «Дикие животные»

Задачи:

Образовательные:

Формирование кинестетического образа звука [р] (ощущения положения органов артикуляции); уточнение и расширение словарного запаса по теме «Дикие животные».

Развивающие:

Подготовка артикуляционного аппарата для постановки звука [р]; развитие грамматического строя речи; развитие мелкой моторики рук; развитие моторики артикуляционного аппарата; развитие нужных артикуляционных движений для данного артикуляционного уклада; развитие фонематического слуха.

Воспитательные:

Воспитание интереса к содержанию занятия; адекватного отношения к своему дефекту звукопроизношения.

Речевой материал:

Рысь, волк, лиса, медведь, зебра, жираф, тигр, носорог, зубр, бобёр, заяц, ёж.

Оборудование:

Предметные картинки «Дикие животные», профили артикуляционного звука, карточки с артикуляционными гимнастками.

Ход занятия:

I. Организационный момент.

Педагог: Давай сядем удобно, выпрямим спину, ноги поставим ровно на пол, приготовился?

Сегодня мы с тобой будем много играть, я знаю интересные игры, которым хочу научить и тебя.

II. Основная часть.

1. Развитие ручной и мелкой моторики

Педагог: Скажи мне, где живут дикие звери?

Ребенок: В лесу.

Педагог: Для того чтобы пойти в лес нужно выйти за дверь, но на ней висит замок, который нужно открыть. (Педагог читает стихотворение, ребенок делает движения)

На дверях висит замок.	Пальцы в замочек, слегка
Кто его открыть бы смог?	покачивать «замочком» вперед
Мы замочком повертели,	назад.
Мы замочком покрутили,	Повертеть «замочком».
Мы замочком постучали,	Пальцы остаются сомкнуты, а
Постучали, и открыли!	ладошки трутся друг о друга.
	Пальцы сомкнуты, а ладошки стучат
	друг о друга.
	Разомкнуть пальцы и показать
	ладошки.

Педагог: Молодец, отлично у нас получилось. Пойдем дальше.

2. Артикуляционная гимнастика.

Педагог: Мы пришли в лес и увидели диких животных. Давай сделаем гимнастику, а они будут смотреть. Может мы подружмся и не будут нас есть.

«Улыбка». Удерживание губ в улыбке. Зубы не видны.

«Хоботок». Вытягивание сомкнутых губ вперед.

Чередование.

«Заборчик». Рот закрыт. Верхние и нижние зубы обнажены. Губы растянуты в улыбке.

«Окошко». широко открыть рот — «жарко»; закрыть рот - «холодно».

Чередование.

«Грибок». Широкий язык присосать к нёбу. Рот раскрыть как можно шире, так, чтобы «ножка грибка» (уздечка языка) натянулась.

«Лопатка». Широкий язык высунуть, расслабить, положить на нижнюю губу. Следить, чтобы язык не дрожал. Держать 10—15с.

Ребенок: Выполняет упражнения

3. Развитие фонематического слуха

Педагог: Знаешь, наши знакомые звуки испугались животных и разбежались. Давай их поймаем и вернем животным, чтобы подружиться с ними. Хлопни в ладоши, если услышишь звук «р».

— среди других звуков: Н,Г, Р, З,Р, Д,К, Р, Р, П, Л,Р.

— в слогах:

РА, ПА, РУ, СО, РЫ, ЖА, РО, МЫ.

ОТ, УР, УС, АС, АР, АМ, ИР.

ОТО, УЗУ, УРУ, ОРО, АНА.

ПРА, ПВА, ТРА, РВА.

— в словах: носорог, жираф, бегемот, лиса, ёж, тигр, пантера, рысь.

Ребенок: Выполняет хлопок на звук р

Педагог: Замечательно! Вот мы с животными подружились. А теперь давай покажем им что-нибудь, чего они никогда не видели. Покажем светофор!

Игра «Светофор». Определи место звука [Р] в слове.

Красная фишка — звук в начале слова

Желтая фишка — звук в середине слова

Зеленая фишка — звук в конце слова

Рысь, зубр, жираф, бобр, носорог, зебра, тигр.

Ребенок: поднимает фишки нужных цветов.

Педагог: Хорошо!

4. Итог. Оценка деятельности ребенка:

Педагог: Каких животных мы сегодня видели? Как они называются одним словом?

Ребенок: Рысь, жираф... Дикие

Педагог: Кто тебе понравился? Почему? *(Ответы)*

Ты молодец! Очень старался. Мы продолжим в следующий раз.

Занятие закончено.