



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

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

Коррекция звукопроизношения у старших дошкольников с общим
недоразвитием речи III уровня посредством дидактической игры

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03

Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) «Логопедия»

Выполнила:
студентка группы ОФ-406/101-4-1
Чилиякова Анастасия Юрьевна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Дружинина Лилия Александровна

Проверка на объем заимствований:

41 % авторского текста

Работа реценз. к защите

рекомендована/не рекомендована

«18» 12 2019 г. пр. 4

зав. Кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск
2020 г.

Содержание

Введение	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	6
1.1 Развитие звукопроизношения в онтогенезе	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня	12
1.3 Особенности звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня	20
1.4 Роль дидактической игры в коррекции звукопроизношения детей с общим недоразвитием речи третьего уровня	22
Выводы по 1 главе.....	27
ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ	30
2.1 Результаты и анализ исследования состояния звукопроизношения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня	30
2.2 Комплекс дидактических игр, используемых на разных этапах работы по формированию звукопроизношения	35
Выводы по 2 главе.....	43
Заключение	45
Список литературы	48

Введение

Многие исследователи отмечают, что в настоящее время наблюдается тенденция к увеличению количества детей с общим недоразвитием речи. Общие сведения о различных уровнях общего недоразвития речи и их проявлениях, о специфике речевой и познавательной деятельности, об особенностях развития у данной категории дошкольников звукопроизношения раскрыты в исследованиях Р. Е. Левиной, Н. С. Жуковой, О. С. Павловой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, С. Н. Шаховской и других. Исследователи отмечают, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются трудности в формировании звукопроизношения, что, в свою очередь, является предпосылкой к неполноценному общению, а значит, не обеспечивает развитие речемыслительной и познавательной деятельности, затрудняет процесс овладения знаниями.

На социально-педагогическом уровне актуальность указанной проблемы подтверждается Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, утвержденный 17 октября 2013 года. В нём освещена область «Речевое развитие». Основные направления этой области – владение речью как средством общения и культуры, формирование связной, развитие звуковой и интонационной культуры речи, знакомство с книжной литературой.

Как известно, дошкольный возраст является сензитивным для формирования правильного звукопроизношения. В этом возрасте речь ребенка совершенствуется: развиваются фонематические процессы, ребёнок может дифференцировать схожие звуки на слух, также и в собственной речи; развивается звукопроизношение, преодолеваются его дефекты.

Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте, согласно теоретическим позициям психологов (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин), является игровая деятельность. Главными

новообразованиями этого возраста, которые формируются и наиболее стремительно развиваются именно в игре, являются: творческое воображение, образное мышление, самосознание, речь.

Анализ современной психолого-педагогической и специальной методической литературы продемонстрировал, что в текущее время проблема формирования правильного звукопроизношения у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи занимает принципиальное место в коррекционно-логопедической работе. Ученые акцентируют внимание на проблеме коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста на занятиях по звуковой культуре речи (Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, Л. Н. Ефименкова, М. Ф. Фомичева, А. И. Богомолова, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова).

Известно множество методов и приемов исправления недостатков речи (игры, упражнения, художественные произведения и другие). Одним из средств формирования правильного звукопроизношения является использование дидактических игр в коррекционном процессе. Активно применяются в работе дошкольных учреждений дидактические игры. Выполняя функцию средства обучения, дидактическая игра может служить неотъемлемой частью любого занятия, а в частности на занятиях по звуковой культуре речи. Она помогает усвоению, накоплению знаний, овладению способами познавательной деятельности.

Дидактические игры помогают в достижении правильного звукопроизношения, автоматизации и закреплению данных навыков в речи. Поэтому необходимость использования дидактических игр для коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста становится приоритетной.

Однако процесс коррекции звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи посредством дидактической игры представлен фрагментарно и требует дополнительного изучения и структурирования.

Таким образом, актуальность нашего исследования заключается в подборе комплекса дидактических игр, используемых на разных этапах

коррекции звукопроизношения.

Объект исследования: процесс развития звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности коррекции звукопроизношения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать необходимость использования дидактических игр для коррекции звукопроизношения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Задачи:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по вопросу исследования.
2. Изучить и проанализировать состояние звукопроизношения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня.
3. Подобрать комплекс дидактических игр согласно этапам работы коррекции звукопроизношения.

Методы исследования:

- 1) теоретические методы (анализ психолого-педагогической и специальной литературы);
- 2) эмпирические методы (изучение психолого-педагогической документации, констатирующий эксперимент);
- 3) метод количественной и качественной обработки результатов констатирующего эксперимента.

База исследования: МБДОУ Детский сад № 307 г. Челябинска.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СПЕЦИАЛЬНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

1.1 Развитие звукопроизношения в онтогенезе

Многие ученые интересовались вопросами становления звукопроизношения детей дошкольного возраста. В том числе М. М. Алексеева, Л. Н. Ефименкова, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, М. Ф. Фомичева, Г. В. Чиркина и многие другие. Авторы отмечают, что для формирования и развития речи, в том числе для освоения детьми навыками звукопроизношения наиболее благоприятен дошкольный возраст [35].

Звукопроизношение – это процесс производства звуков речи, осуществляемый согласованной работой трех отделов периферического речевого аппарата (дыхательного, голосообразовательного и артикуляционного) при регуляции со стороны центральной нервной системы (центрального речевого аппарата) [25, 155 с.].

Для нормальной деятельности произношения звуков необходима целостность и сохранность всех структур мозга. Речевой выдох вызывает колебания голосовых складок, что обеспечивает голос в процессе речи. Произнесение речевых звуков происходит благодаря работе артикуляционного отдела. Вся работа периферического речевого аппарата, которая связана с точнейшими и тончайшими координациями в сокращении его мышц, регулируется центральной нервной системой. Качественные характеристики речевой деятельности зависят от совместной синхронной работы многих зон коры правого и левого полушарий, что возможно только при условии нормального функционирования структур мозга. Важную роль в развитии речи играют речеслуховая зона речедвигательная зона, расположенные в доминантном полушарии мозга [1].

Для понимания патологии звукопроизношения целесообразно иметь

четкое представление о развитии звукопроизношения детей в норме, о закономерностях этого процесса и об условиях его успешного протекания. Речь ребенка формируется параллельно с его психофизическим развитием в процессе онтогенеза и служит показателем его общего развития.

Многие авторы уделяли внимание вопросам становления звукопроизношения в онтогенезе. Ученые с разных позиций рассматривают и определяют этапы развития звукопроизношения и речи в целом.

Р. Е. Левина выделила пять этапов, которые проходит ребенок в овладении речью.

Первый этап – полное отсутствие у ребенка дифференциации звуков, понимания речи и собственной активной речи [24].

На втором этапе проявляются навыки дифференциации наиболее далеких между собой фонем, различение близких фонем отсутствует. Ребенок допускает ошибки при произношении звуков, искажает их, также не различает нормативного и дефектного произношения окружающих, не замечает неточности своего произношения. Поэтому дети на данной стадии развития одинаково реагируют и на слова, произнесенные верно, и на искаженные слова, которые окружающие произносят, имитируя неправильное произношение ребенка.

Значимые новообразования проявляются на третьем этапе развития. Ребенок начинает различать звуки в соответствии с их фонематическими характеристиками, находит отличия нормативного от дефектного произношения, допускает ошибки и искажения в произношении, однако на этой стадии начинают появляться промежуточные звуки между звуками, произносимыми ребенком и другими людьми.

Для четвертого этапа свойственно преимущество новых образов восприятия звуков. Активная речь ребенка достигает высокой степени нормативности произношения звуков.

На пятом этапе завершается процесс фонематического развития и восприятия. Ребенок в достаточной степени, точно, различает звуки и

отдельные слова и произносит их правильно.

Р. Е. Левина определила важное условие правильного развития речи ребенка – умение различать звуковой состав слова в своей речи и в речи других людей. Помимо этого, условиями являлись уровень развития фонематического восприятия и произносительной стороны речи.

Схожую с Р. Е. Левиной точку зрения высказывал исследователь детской речи А. Н. Гвоздев, утверждавший, что «общий ход усвоения звуковой речи определяется совместным действием слуховой и моторной сфер» [11, 18 с.].

А. Н. Гвоздев описывает крики, являющиеся первыми звуками ребенка, рефлекторной реакцией на действие сильных раздражителей, чаще всего отрицательного характера. Крики ребенок издает сразу же после рождения, и они являются основой для дальнейшего развития звукопроизношения.

А. Н. Гвоздев утверждал, что выдыхания при раскрытой полости рта образуют звук гласного типа, так образуется крик новорожденного [11]. Крик характеризуется невозможностью выделить в нем те или иные звуки.

Первые месяцы рождения ребенка - это время интенсивного развития слухового, зрительного, двигательного-кинестетического анализаторов. Ребенок рождается с готовыми к функционированию органами артикуляции, но прежде чем он сможет произносить членораздельные звуки ему необходимо пройти длительный период.

Ребенок не осознанно упражняется в артикуляции отдельных звуков, слогов и слоговых комбинаций, происходит координация слуховых и речедвигательных образов, отрабатывается интонационная структура родного языка, формируются предпосылки для развития фонематического слуха, без которого невозможно произнесение самого простого слова. Огромное значение имеет гармоничное развитие фонематической стороны речи, двигательной сферы, в совершенствовании работы периферического речевого аппарата [17].

На первом году жизни у ребенка интенсивно развиваются головной

мозг, а также органы речи. Одновременно с развитием слуха у младенца проявляются голосовые реакции.

К двум-трем месяцам крик ребенка начинает приобретать интонационную окраску. Ребенок начинает прислушиваться к речевым звукам, отыскивать взглядом и поворачивать голову к источнику звучания, сосредотачивать свое внимание на лице взрослого.

В это же время появляются специфические голосовые реакции – гуление. В их потоке с трудом можно распознать звуки родного языка. Тем не менее можно выделить звуки, которые напоминают гласные (а, о, у, э), наиболее легкие по артикуляции губные согласные (п, м, б) и заднеязычные (г, к, х), связанные с физиологическим актом глотания [10].

По завершению периода гуления, примерно в шесть месяцев, ребенок начинает опознавать тембры ударных гласных звуков и уже, хоть и неосознанно, но различает сочетания согласных и гласных звуков, или, другими словами, начинает различать эмоциональные значения тембра голоса.

К 5-9 месяцам начинается период лепета. Лепет представляет собой первые попытки подражания речи людей, которые осуществляются при участии коры головного мозга. Ребенок произносит разные слоги, т.е. речевые отрезки, состоящие не только из гласных, но и согласных. Произносимые ребенком слоги организованы в ритмические группы. Вначале лепетные интонации ребенка просты по артикуляции и модуляции (изменению частоты тона), а затем усложняются.

Первый год жизни можно назвать подготовительным периодом развития произношения, так как лепет, гуление, звукоподражательное произношение являются своеобразными упражнениями речедвигательной сферы и слуха. С трех месяцев до года ребенок последовательно овладевает механизмами произношения большинства звуков при гулении, сосании и др.

В период семи – девяти месяцев ребенок начинает повторять за взрослыми все более разнообразные звуковые сочетания. Гуление и лепет

постепенно исчезают, так как не несут социальной значимости.

Следует отметить, что и гуление, и лепет имеют большое значение в формировании речевой функции, так как они способствуют развитию слухового восприятия и моторики артикуляционного аппарата ребенка.

Л. И. Белякова указывает, что звуки, не входящие в фонетическую систему родного языка, начинают исчезать в возрасте восьми месяцев [35]. Их заменяют речевые звуки, похожие на фонемы речевой среды. Как отмечает Т. Б. Филичева, достигнув возраста 7-9 месяцев ребенок, подражая взрослым, усваивает различные звукосочетания [32].

К 10-11 месяцам начинает развиваться социальная функция речи, она приобретает значение средства общения и коммуникации, ребенку становится понятной обращенная к нему речь, и он начинает активно использовать ее для общения с другими людьми.

Н. Х. Швачкин выявил хронологию развития процесса понимания речи: различение гласных, различение шумных и сонорных звуков, различение твердых и мягких согласных, затем взрывных - щелевых звуков, затем глухих - звонких и шипящих - свистящих согласных [35].

Звуки родного языка у ребенка формируются в определенной последовательности, начиная с более простых по артикуляции звуков. Это зависит от слаженной работы органов артикуляционного аппарата. Сложные по артикуляции звуки ребенок начинает осваивать позже. Чтобы овладеть правильным звукопроизношением, ребенку необходимо правильно воспринимать звуки речи на слух и иметь подготовленный к их произнесению артикуляционный аппарат [13].

К концу первого года жизни у ребенка появляются осмысленные сочетания звуков, характеризующиеся неустойчивой артикуляцией при их произношении. Качество произношения зависит от состояния и подвижности органов артикуляционного аппарата, который еще только начинает активно функционировать. К 1 году ребенок овладевает структурой открытого слога, который является основной структурной единицей русской речи.

Близость артикуляции некоторых звуков ([п], [б], [м] и их мягкие пары) к двигательным безусловно-рефлекторным реакциям (актам сосания, жевания, глотания) является причиной того, что данные звуки появляются в речи первыми – на втором году жизни. Вместе с ними появляются ударные гласные звуки [а], [о], [у].

На втором году жизни дети начинают активно произносить звуки [э], [ы], [и], но твердые согласные у них звучат как мягкие – [т'], [д'], [с'], [з']. Ребенок начинает активно употреблять слова простой слоговой структуры.

По достижении трехлетнего возраста звукопроизношение становится практически нормативным. При этом трудные по артикуляции звуки ребенок заменяет простыми. Дети значительно меньше смешивают слова, близкие по звучанию, и пытаются сохранить слоговую структуру слова [32].

На четвертом году жизни в речи появляются твердые согласные. В это время дети отмечают ошибки в произношении других, легко различают близкие по звучанию звуко сочетания и слова.

К пяти годам дети правильно произносят шипящие и сонорные звуки. В сложных словах заменяют группы свистящих и шипящих звуков.

Фонематическое восприятие совершенствуется в значительной степени: ребенок не только отличает речевые от неречевых звуков, но и начинает различать гласные и согласные звуки, далее — мягкие и твердые согласные, позднее сонорные, шипящие и свистящие звуки.

Как отмечает М. Ф. Фомичева, в условиях правильного речевого воспитания и при отсутствии органических дефектов речи ребенок к возрасту шести лет осваивает все звуки родного языка и правильно использует их в речи [32].

К старшему дошкольному возрасту дети свободно произносят все звуки родного языка. К этому возрастному периоду у детей достаточно развит речевой слух, артикуляционный аппарат и речевое дыхание. Активно развиваются и совершенствуются фонематическое восприятие и способность к звуковому анализу речи. Произносительная сторона речи становится

нормативной.

Таким образом, развитие звукопроизношения у детей в норме в онтогенезе проходит ряд последовательных этапов. Звуки в период лепета произвольны, они никак не контролируются сознанием. Когда звуки становятся материалом первых усваиваемых ребенком слов, они приобретают функцию, для которой предназначены в человеческом языке, становятся фонемами. Перед ребенком теперь стоит задача произнести их так, как принято, чтобы быть понятым. У большинства детей встречаются физиологические, не патологические недостатки звукопроизношения, которые имеют непостоянный, временный характер.

Знание закономерностей развития фонетической стороны речи необходимо, чтобы вовремя и правильно диагностировать нарушения звукопроизношения и своевременно и грамотно выстроить коррекционно-воспитательную работу по преодолению речевой патологии.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте (Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирина, Г. И. Жаренкова и др.) [6, 624 с.].

При клиническом подходе к проблеме общего недоразвития речи подразумевает постановку медицинского диагноза, разъясняющего структуру речевого дефекта при различных формах речевого недоразвития. Правильное понимание структуры речевого дефекта в каждом конкретном случае является необходимым условием наиболее эффективной логопедической и медицинской помощи детям.

Е. М. Мастюкова в специальных исследованиях детей с общим

недоразвитием речи раскрыла клиническое многообразие проявлений общего недоразвития речи. Е. М. Мастюковой выделено три основных группы общего недоразвития речи [14, с.15-24].

Первую группу составляют дети с неосложненным вариантом общего недоразвития речи. У детей данной группы не выявлены локальные поражения центральной нервной системы, в анамнезе отсутствуют факторы риска недоразвития речи в предродовой и родовой период. В постнатальный период могут наблюдаться недоношенность, на раннем этапе высокая вероятность простудных заболеваний. У детей проявляются признаки несформированной эмоционально-волевой сферы, замедленность регуляции произвольной деятельности.

У детей не выражены нарушения в моторной сфере, не наблюдаются парезы, параличи, явные нарушения речедвигательного анализатора. Наблюдаются лишь некоторые неврологические отклонения, которые проявляются в нарушении мышечного тонуса, недостаточности развития мелкой моторики, координации движений пальцев рук, отсутствии развития кинестетического и динамического праксиса.

У детей второй группы речевые недоразвития проявляются параллельно с совокупностью неврологических симптомов, вызванных несущественным повреждением определенных структур головного мозга. Основными синдромами являются гипертензионно-гидроцефальный, церебрастенический, а также синдромы двигательных расстройств [14].

В случае гипертензионно-гидроцефального синдрома проявляется повышенное внутричерепное давление, что обеспечивает увеличение размера головы, выпячивание лобных бугров, расширение венозной сети в области висков. Психической активности при данном синдроме свойственно нарушение умственной деятельности, произвольность психических процессов, повышенная утомляемость, замедленность движений [14].

При церебрастеническом синдроме проявляются нервно-психическое расстройство, резкая смена эмоций, дефицит внимания и нарушения памяти.

Этот синдром может быть связан с гиперактивностью, причиной которой является повышенная возбудимость, общее эмоциональное и двигательное беспокойство, или, наоборот, заторможенность, вялость, пассивность [14].

При синдроме двигательных расстройств наблюдаются пониженный или повышенный тонус мышц, легкие парезы, нарушения равновесия, координации движений как общей, так и мелкой моторики, а также артикуляционной моторики. Нередки различные тики, например, мышц лица, а также энурез, эпилептические проявления – судороги при повышенной температуре, апатичность эмоциональной активности и поведения.

Эти синдромы проявляются также в формировании психических процессов, познавательной деятельности детей. Это низкий уровень развития умственной деятельности, рефлексивность процессов внимания, памяти, мышления, локальные нарушения некоторых видов гнозиса и праксиса.

Детям данной группы характерна моторная неловкость, они испытывают трудности в переходе от одного движения к другому, автоматизация двигательных действий и воспроизведение различных ритмических структур осложнены. Эмоциональная активность характеризуется повышенной возбудимостью или наоборот инертностью, резкими перепадами настроения.

Детям третьей группы характерно резкое речевое недоразвитие, которое определяется как моторная алалия. При данном речевом нарушении проявляются энцефалопатические нарушения, являющиеся причиной недоразвития всех сторон речи – фонетико-фонематической, лексико-грамматической, а также связной речи, устной и письменной речи.

В эту группу также входят дети с дизартрией, которая часто проявляется у детей с детским церебральным параличом. При данном нарушении наблюдаются моторные отклонения. Моторная сфера характеризуется общей неловкостью, отсутствием координации. Нарушения интеллектуальной деятельности проявляются в виде низкой умственной работоспособности, нарушений памяти, внимания.

Таким образом, клинический взгляд на проблему общего недоразвития речи требует наличие медицинского диагноза, разъясняющего структуру речевой недостаточности при многообразии форм недоразвития речи. Правильное понимание структуры речевого недоразвития в конкретном случае является важной составляющей наиболее эффективной логопедической и медицинской помощи детям. По мнению Е. М. Мастюковой, дети с общим недоразвитием речи могут быть условно разделены на четыре основные группы: с афазией, алалией, дизартрией и ринолалией.

Е. М. Мастюкова считает, что причинами проявлений общего недоразвития речи часто являются различные неблагоприятные воздействия, как во внутриутробном периоде развития, так и во время родов (родовая травма, асфиксия), а также в первые годы жизни ребёнка. Проявления общего недоразвития речи могут быть связаны с неблагоприятными условиями окружения и воспитания. Расстройства психической сферы в чрезвычайно благоприятный период становления речи приводит к задержке в её развитии [14].

При одновременном проявлении этих факторов даже с не резко выраженной органической недостаточностью центральной нервной системы или с генетической предрасположенностью, патологии развития речи становятся более стойкими и проявляются в виде общего недоразвития речи.

Концепция общего недоразвития речи основывается на едином педагогическом подходе к проявлениям недоразвития речи у детей с различной этиологией.

Р. Е. Левиной используется системный подход к анализу речевых нарушений у детей. Р. Е. Левиной и сотрудниками ее лаборатории была разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития [6, 627 с.].

Многие ученые, в том числе Р. Е. Левина, выделяют три уровня развития речи, отражающие характерное состояние языковых компонентов у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи [6].

У детей с первым уровнем речевого развития наблюдается тотальное отсутствие речи. Дети только начинают произносить некоторые звуки, обозначая одним звуком обозначать несколько предметов.

Для первого уровня общего недоразвития речи свойственны невербальные средства общения - активная мимика и жестикация. Эта отличительная черта позволяет выделять общее недоразвитие речи от умственной отсталости.

Детям на данном уровне речевого развития свойственно употреблять в собственной речи односложные предложения. Известно, что период употребления односложных предложений характерен и для детей с нормой развития речи, но продолжительность его не превышает полугодия.

Со временем ребенок начинает пользоваться в разговорной речи предложениями, содержащими 4-5 слов, но эти слова синтаксически не оформлены, ребенок не может употребить их в правильном падеже, числе, роде. Говоря о самих словах в предложении, необходимо подчеркнуть, что дети используют двухсложные, трехсложные слова. При этом если слово длинное, они его самостоятельно сокращают.

Переходя к следующему, второму уровню дети хоть и употребляют в своей речи искаженные слова, но, тем не менее, эти слова часто встречаются в повседневной жизни. При этом начинает появляться небольшое ощущение того, что в определенных случаях слова в предложении необходимо изменять согласно роду, числу, падежу. Однако эти словоформы используются только тогда, когда окончание в словах ударное. Данному процессу формирования различных форм слова присущ начальный характер и ограничение только одним способом словообразования (только число или только падеж).

При составлении рассказа по картинке ребенок будет использовать короткие предложения, но отличительной чертой от предыдущего уровня

является то, что предложения будут грамматически правильно построены [33].

Дети часто пользуются обобщенными словами для обозначения нескольких предметов или явлений одной смысловой группы. При назывании составляющих частей предмета у детей выявляется отставание словарного запаса.

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой речи. Дети начинают использовать сложные предложения. Детям на этом уровне свойственна замена сложных для произношения звуков на другие, более удобопроизносимые.

Дети способны скрывать недоразвитие речи на этом уровне, не употребляя при этом труднопроизносимые слова, но если ребенок окажется в ситуации, когда исключить из разговора эти слова невозможно, наблюдается отставание в речевом развитии.

Например, при необходимости назвать профессию дети называют действие, которое выполняет этот человек. При третьем уровне общего недоразвития речи дети справляются с описанием картинки, выстраивая при этом сложный повествовательный рассказ [7].

Говоря о психолого-педагогических особенностях детей с общим недоразвитием речи третьего уровня, следует отметить возникновение затруднений в свободном общении. Они вступают в контакты с другими людьми только в присутствии знакомых взрослых, которые способны внести коррективы и пояснения.

Экспрессивная речь детей служит средством общения в некоторых ситуациях, требующих участие со стороны взрослых в виде наводящих вопросов, подсказок.

Рядом исследователей (Р. Е. Левина, О. С. Павлова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская, и др.) обозначены особенности коммуникативных навыков детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Дети с трудом передают информацию своему собеседнику. Они не знают, как начать процесс общения, а именно делиться с собеседником информацией о себе и других предметах или явлениях, выражать просьбу, приветствие. Таким детям сложно контролировать свою деятельность, координировать свои действия с потребностями собеседников, не прибегая к своим знаниям, личным навыкам при попытке решения совместных задач. В незначительной степени развиты умения обмениваться своими чувствами, интересами, настроением с собеседником.

Детям с третьим уровнем развития речи свойственно нарушение слуховой дифференциации звуков. Свойственны трудности фонематического анализа и синтеза, нарушение слоговой структуры слова.

Отсутствие сформированного грамматического строя речи проявляется в неправильном использовании предложно-падежных конструкций: родительного падежа в обозначении места, винительного падежа для обозначения пространства, дательного падежа для обозначения лица, к которому направлено движение, предложного падежа для обозначения места. Дети часто пропускают предлоги или игнорируют их вообще.

Практически для всех детей характерно отсутствие в речи форм именительного и родительного падежей множественного числа некоторых существительных. Нередко наблюдаются ошибки в произношении словосочетаний, включающих количественные числительные. Иногда встречается неверное согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже [18].

Детям с третьим уровнем речевого развития не характерны навыки практического словообразования: относительных прилагательных от существительных, уменьшительно-ласкательная форма. Исходя из этого, свойственно ошибочное знание и использование многих слов. В активном словаре большую часть занимают существительные и глаголы, малое количество слов, обозначающих качества, признаки, действия, состояния предметов, дети с трудом осуществляют подбор однокоренных слов.

Связная речь детей характеризуется отсутствием четкости, последовательности изложения, в нем отражается внешняя сторона явлений и не учитываются их существенные признаки, причинно-следственные связи.

Ограниченная речевая деятельность оказывает влияние на развитие сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы детей. Связь между нарушениями речи и другими функциями психического развития ведет к возникновению специфических особенностей мышления, дети с общим недоразвитием речи отстают в развитии словесно-логического мышления, без коррекционной помощи с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением [8].

Многим детям свойственно длительное формирование пространственно-временных представлений, оптико-пространственного гнозиса, фонематического анализа, конструктивного праксиса. У детей с общим недоразвитием речи наблюдается низкий уровень развития основных свойств внимания. У ряда детей отмечается недостаточная его устойчивость, ограниченные возможности распределения [21].

Снижение уровня произвольного внимания у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня приводит к недоразвитию или значительному отклонению у них последовательности действий.

Речевое недоразвитие отрицательно влияет на развитие памяти. Ряд авторов (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, А. В. Ястребова) отмечают, что у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня при относительно сохранной смысловой, логической памяти значительно ослаблены вербальная память и эффективность запоминания по сравнению с нормально говорящими детьми. Дети часто забывают сложные инструкции, пропускают некоторые их элементы и изменяют последовательность предлагаемых заданий. Часто возникают ошибки повторения при описании предметов, изображений. У ряда детей отмечается низкая активность запоминания, которая сочетается с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности [19].

Таким образом, у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня несколько хуже, чем у сверстников, сформировано пространственное представление, внимание и память. Вместе с тем, характерны нарушения в двигательной сфере. Для детей с общим недоразвитием речи присуще нарушение развитие всех сторон речи при различных сложных речевых расстройствах. Наличие общего недоразвития речи у детей приводит к стойким нарушениям деятельности общения. При этом затрудняется процесс межличностного взаимодействия детей, и создаются серьезные проблемы на пути их развития и обучения.

1.3 Особенности звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня

Звукопроизношение – это процесс производства звуков речи, осуществляемый согласованной работой трех отделов периферического речевого аппарата (дыхательного, голосообразовательного и артикуляционного) при регуляции со стороны центральной нервной системы (центрального речевого аппарата) [25, 155 с.].

Звукопроизношение, выступая в качестве неотъемлемой стороны речи, составляет основу речевого процесса. На важность и необходимость своевременного формирования правильного звукопроизношения указывали многие исследователи: А. Н. Гвоздев, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, М. Е. Хватцев, Г. В. Чиркина и другие. Написано множество трудов, где описаны особенности звукопроизношения у детей с третьим уровнем речевого развития.

Звукопроизношение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня характеризуется рядом особенностей. Ребенок может правильно произносить звук изолированно, в словах и даже при повторении фраз, но в потоке речи смешивает его с другим звуком, близким по артикуляции или звучанию, но тоже верно произносимым

изолированно [22].

Встречаются сформированные не в полном объеме звуки, которые вызывают трудности при артикуляции, такие звуки, как шипящие и соноры.

Детям с общим недоразвитием речи третьего уровня характерна замена одних звуков другими, более простыми по артикуляции. Чаще это проявляется в замене соноров [3]. Характерным является недифференцированное произношение свистящих и шипящих звуков, следует отметить, что при этом один звук может заменяться сразу двумя или несколькими звуками данной или близкой фонетической группы.

Особенностью звукопроизношения детей с третьим уровнем развития речи является нестойкое произношение звука, когда в разных словах он произносится по-разному [5].

Также характерной особенностью является смешение звуков, когда изолированно ребенок произносит некоторые звуки верно, а в словах и предложениях – взаимно заменяет их.

Кроме того, в речи детей присутствуют звуки, произносимые смазано, с недостаточной артикуляцией. Часто характерным является нечеткая дифференциация мягких и твердых согласных, звонких и глухих.

Сложности в воспроизведении слоговой структуры в основном связаны с труднопроизносимыми словами, особенно, когда они употребляются в самостоятельной речи [31].

Особенность звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня проявляется в соотношении акустических и артикуляторных характеристик различных групп звуков [14, с.51]. Группы акустически близких звуков формируются хуже, чем группы звуков акустически более далеких, хотя и более сложных по артикуляции. Это связано с наличием у детей определенных нарушений фонематического восприятия речи и фонематического слуха, в результате чего акустическая близость звуков оказывает негативное влияние на формирование правильного произношения [5].

Вышеперечисленные нарушения звукопроизношения имеют неустойчивый характер и зависят от фонетических условий. Кроме того, наблюдается корреляционная зависимость этих непостоянных нарушений от лингвистических факторов: места звука в слове, слоговой структуры слова и других.

Таким образом, характерными особенностями звукопроизношения старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня являются: нестойкое произношение трудных в артикуляции звуков, замена некоторых звуков другими, нестойкое употребление звука и смешение звуков.

1.4 Роль дидактической игры в коррекции звукопроизношения детей с общим недоразвитием речи третьего уровня

Согласно теоретическим позициям психологов (Л. С. Выготский, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин), игра является ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте. Это естественное состояние ребенка, потребность организма, средство общения и совместной деятельности с другими детьми. Игра создает тот положительный эмоциональный фон, на котором все психические процессы протекают наиболее активно. Именно в игре формируются и наиболее активно развиваются важные новообразования этого возраста: творческое воображение, образное мышление, самосознание, речь [16].

На современном этапе в отечественной педагогике используется несколько видов классификации игр дошкольников [4]. Все многообразие игр можно отразить двумя большими группами, которые отличаются степенью непосредственного участия взрослого, а также различными формами детской активности:

- 1) творческие игры (сюжетно-ролевые);
- 2) игры с правилами (дидактические).

Дидактическая игра – это средство обучения и воспитания, которое положительно влияет на развитие эмоциональной, интеллектуальной сферы, активизирует деятельность детей, в процессе которой формируется самостоятельность принятия решений, усваиваются и закрепляются полученные знания, вырабатываются умения и навыки, а также формируются социально значимые черты личности [29].

Дидактическая игра является ценным средством воспитания умственной деятельности, активизирует психические процессы, вызывает большой интерес у дошкольников к процессу познания. А. В. Запорожец, оценивая роль дидактической игры, подчеркивал: «Нам необходимо добиться того, чтобы дидактическая игра была не только формой усвоения отдельных знаний и умений, но и способствовала бы общему развитию ребенка» [30].

А. К. Бондаренко отмечал, что ценность дидактической игры заключается в том, что дети решают умственные задачи, предложенные им в занимательной игровой форме, сами находят решения, преодолевая при этом определенные трудности [4]. Ребенок воспринимает умственную задачу, как игровую, что в результате развивает его умственную активность.

Вопросы включения дидактических игр в педагогический процесс в детском саду изучались рядом исследователей: В. Н. Аванесова, А. К. Бондаренко, Л. А. Венгер, А. А. Смоленцева, Е. И. Удальцова. К настоящему времени установлены функции дидактических игр, определено их место в педагогическом процессе дошкольного учреждения, определены характеристики и специфика дидактических игр, разработано содержание игр в различных разделах образовательной работы.

Дидактическая игра для детей старшего дошкольного возраста в основном применяется в целях развития речи, расширения словаря, формирования правильного звукопроизношения, умения считать, ориентироваться в пространстве [12].

В зависимости от использования дидактического материала дидактические игры традиционно подразделяются на три группы:

- игры с предметами и игрушками, включающие сюжетные, дидактические игры и игры-инсценировки;

- настольно-печатные игры, устроенные по типу разрезных картинок, складных кубиков, лото, домино;

- словесные [29].

В играх с предметами используются игрушки, реальные предметы, объекты природы. Благодаря им решаются различные образовательные задачи: расширять и совершенствовать знания детей, развивать мыслительные операции, речь, воспитывать произвольность поведения, памяти, внимания [15].

С помощью настольно-печатных игр расширяются представления детей об окружающем мире, систематизируются знания, развиваются мыслительные процессы. Они разнообразны по содержанию, развивающим задачам, оформлению.

Словесные игры построены на словах и действиях детей. С их помощью расширяются знания и умения детей, опираясь на имеющиеся представления [38]. Дети самостоятельно решают различные мыслительные задачи; описывают предметы, выделяя характерные их признаки и свойства; называют по описанию; находят признаки сходства и различия; классифицируют предметы по различным свойствам, признакам.

Е. В. Карпова отмечала, что дидактическая игра имеет определенную структуру. Структура – это основные элементы, которые характеризуют игру одновременно и как форму обучения, и как игровую деятельность. Выделяются следующие структурные компоненты дидактической игры [30]:

- дидактическая задача;

- игровая задача;

- игровые действия;

- правила игры;

- результат (подведение итогов).

При организации игр необходимо задействовать все структурные

элементы, поскольку именно с их помощью решаются дидактические задачи.

В современной логопедии дидактическая игра создается педагогом специально для образовательных целей, когда обучение осуществляется на основе игровой и дидактической задачи. В дидактической игре ребенок не только получает новые знания, но также обобщает и закрепляет их. Дидактическая игра является одновременно видом игровой деятельности и формой организации взаимодействия взрослого с ребенком.

При организации логопедических занятий в виде игр, при применении дидактического материала можно максимально предусмотреть интересы и желания ребёнка, задействовать большее количество рецепторов восприятия при процессе устранения речевого дефекта, что облегчит ребенку понять и освоить учебный материал.

С помощью дидактических игр на логопедических занятиях возможно достичь следующих целей:

- формирование определенных навыков;
- развитие речевых умений;
- обучение умению учиться;
- развитие необходимых навыков и психических функций;
- запоминание речевого материала [35].

Дидактическая игра позволяет решать многие задачи, связанные с воспитанием и образованием ребёнка дошкольного возраста. При построении логопедической работы в форме игры сравнительно облегчается процесс усвоения логопедического материала, тем самым сокращая время, необходимое для исправления дефектов речи.

Дидактические игры, используемые в коррекции произношения звука, решают такие методические задачи, как подготовка артикуляционного аппарата для постановки нарушенного звука, автоматизации и введения в речь правильное звукопроизношение.

Работа над неправильным произношением звука имеет определенную последовательность: подготовительные упражнения, постановка звука

специальными приемами, автоматизация звука изолированно, в словах, в предложениях и в самостоятельной речи. Соблюдение последовательности в коррекционной работе – главный принцип при подборе дидактических игр.

Многообразие дидактических игр, используемых в коррекции звукопроизношения, можно разделить на группы:

- игры, направленные на коррекцию гласных звуков;
- игры, направленные на коррекцию переднеязычных звуков;
- игры, направленные на коррекцию свистящих звуков;
- игры, направленные на коррекцию произношения шипящих звуков;
- игры, направленные на коррекцию звуков [л]-[л'];
- игры, направленные на коррекцию звуков [р]-[р'].

Дидактические игры применяют на индивидуальных и подгрупповых занятиях, в режимных моментах, в домашних заданиях.

Одним из условий, определяющих успешность коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста, является частота повторений правильно произносимого звука. Задача по коррекции звукопроизношения может осуществляться в течение всего дня с помощью дидактических игр, а также игровых упражнений, используемых в различных режимных моментах [35].

Игровые упражнения, предлагаемые в небольших количествах в течение всего дня, приучают детей контролировать свое произношение. Этот контроль происходит благодаря артикуляционной гимнастике и речевым играм, связанным с движениями. Такие игровые упражнения не утомляют, а, наоборот, снимают статическое напряжение органов речи, которое свойственно детям с нарушениями звукопроизношения [9].

Таким образом, игра является основным видом деятельности дошкольника. Дидактическая игра служит средством воспитания и обучения, поэтому логопедическая работа требует разнообразных игровых приемов коррекции, учитывающих индивидуальные особенности детей с речевыми нарушениями. В игре развивается физическое, умственное и нравственное

воспитание ребенка, совершенствуются его познавательные процессы: восприятие, память, внимание, мышление и речь. Исходя из этого, проблема целесообразного и адекватного использования дидактических игр на разных этапах логопедической работы имеет большое теоретическое и практическое значение.

Выводы по 1 главе

Теоретические вопросы изучения звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня в психолого-педагогической и специальной литературе позволило нам сделать следующие выводы:

1. Формирование звукопроизношения у детей с нормой развития в онтогенезе проходит ряд последовательных этапов. Многие исследователи занимались изучением вопросов становления звукопроизношения в онтогенезе. Ученые с разных позиций рассматривали и выделяли этапы развития звукопроизношения. Для ранней и безошибочной диагностики дефектов, для грамотного построения коррекционно-воспитательной работы по преодолению нарушений звукопроизношения целесообразно быть осведомленным в вопросах становления и закономерностей развития звукопроизношения. У многих детей встречаются физиологические, не патологические недостатки звукопроизношения, имеющие непостоянный, временный характер.

2. Общее недоразвитие речи подразумевает нарушение формирования всех сторон речи у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом. При клиническом подходе к проблеме общего недоразвития речи подразумевает постановку медицинского диагноза, разъясняющего структуру речевого дефекта при различных формах речевого недоразвития. Для наиболее эффективной логопедической и медицинской помощи необходимо верное и грамотное представление структуры речевого

недоразвития в каждом конкретном случае.

Понятие общего недоразвития речи предполагает возможность единого педагогического подхода к разнородным по своей этиологии проявлениям недоразвития речи. Р. Е. Левина использует системный подход к анализу речевых нарушений у детей. Р. Е. Левиной и сотрудниками ее лаборатории была разработана классификация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речи до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

3. Звукопроизношение, выступая в качестве неотъемлемой стороны речи, составляет основу речевого процесса. На важность и необходимость своевременного формирования правильного звукопроизношения указывали многие исследователи: А. Н. Гвоздев, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, М. Е. Хватцев, Г. В. Чиркина и другие. Написано множество трудов, где описаны особенности звукопроизношения у детей с третьим уровнем речевого развития. Написано множество трудов, где описаны особенности звукопроизношения у детей с третьим уровнем речевого развития.

Звукопроизношение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня имеет специфические особенности: неоконченное формирование трудных в артикуляционном плане звуков, замены одних звуков другими, нестойкое употребление звука и смешения звуков.

Вопросами изучения дидактических игр в детском саду занимались многие исследователи: В. Н. Аванесова, А. К. Бондаренко, Л. А. Венгер, А. А. Смоленцева, Е. И. Удальцова. Установлены функции дидактических игр, определено их место в педагогическом процессе дошкольного учреждения, определены характеристики и специфика дидактических игр, разработано содержание игр в различных разделах образовательной работы.

Дидактические игры, используемые в коррекции произношения звука, решают такие методические задачи, как подготовка артикуляционного

аппарата для постановки нарушенного звука, автоматизации и введения в речь правильное звукопроизношение.

Таким образом, проблема целесообразного и грамотного использования дидактических игр на разных этапах формирования правильного звукопроизношения имеет большое теоретическое и практическое значение.

ГЛАВА 2. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ТРЕТЬЕГО УРОВНЯ

2.1 Результаты и анализ исследования состояния звукопроизношения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня

На современном этапе развития логопедии как науки существует большое многообразие технологий обследования речи детей, включающих раздел «Обследование состояния звукопроизношения». Авторами разработано большое многообразие наборов дидактического и наглядного материала по процедуре обследования.

Для обследования звукопроизношения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня нами была использована методика Г. В. Чиркиной [37]:

- обследование строения и функций артикуляционного аппарата;
- обследование изолированного произношения звуков;
- обследование звукопроизношения в слогах;
- обследование звукопроизношения в словах;
- обследование звукопроизношения в предложениях.

В эксперименте участвовало четверо детей 6-7 лет из подготовительной к школе группы с общим недоразвитием речи третьего уровня.

База исследования: МБДОУ Детский сад № 307 г. Челябинска.

Обследование проводилось в индивидуальной форме.

Для произношения звуков речи, слов, предложений требуется четкая речевая моторика, поэтому исследовательскую деятельность мы начали с изучения состояния артикуляционного аппарата. Нам известно, что даже незначительные отклонения в его строении или двигательной функции могут задержать формирование правильной речи.

При визуальном осмотре ребенка мы выявили, нет ли дефектов в

строении губ: не являются ли они толстыми или укороченными, что нередко затрудняет произношение губных и зубно-губных звуков, нет ли расщелины верхней губы и т.д.

Обследование моторики артикуляционного аппарата мы начали с наблюдений за состоянием мимической мускулатуры в покое, где у всех детей (100%) были выявлены выраженность носогубных складок, их симметричность и плотность смыкания губ. Также нами было отмечено отсутствие у всех детей (100%) насильственных движений (гиперкинезов) мимической мускулатуры и сопутствующих движений (синкинезий).

Обследование двигательных функций артикуляционного аппарата проводилось путем многократного повторения требуемого движения. При этом нами отмечались качественная сторона каждого движения, время включения в движение, истощаемость движения, изменение его темпа и плавности.

В результате обследования было выявлено, что у одного ребенка (Степан Ф.) тонкие губы (25%). Три ребенка из четырех обследуемых (Василий С., Данил К., Дмитрий Н.) имеют губы средней толщины (75%). Для исследования движений губ были предложены артикуляционные упражнения: «Улыбка», «Трубочка». Всеми детьми (100%) упражнения были выполнены в полном объеме.

При обследовании зубного ряда (визуально) мы выяснили, какие они по форме и размерам, по количеству, по расположению в челюсти. Было выявлено, что у всех детей состояние зубного ряда в норме.

Также мы учитывали, каков прикус (правильный, открытый передний, открытый боковой и т.д.), каково строение челюстей, не слишком ли выдвинуты вперед нижняя или верхняя челюсти. Детям было предложено выполнить упражнение «Заборчик». Было выявлено, что у всех обследуемых детей нормальный прикус.

Обследуя анатомическое строение твердого неба, учитывалось наличие разнообразных расщелин, не является ли оно слишком высоким и узким или

чрезмерно низким и плоским. У всех обследуемых детей твердое небо в норме.

Состояние мягкого неба обследовалось путем поднимания небной занавески при энергичном произнесении звука [а]. Было выявлено, что у всех обследуемых детей состояние мягкого неба в норме.

Обследуя язык (визуально), мы отмечали, нормальный он, или большой и мясистый, длинный и узкий. Было выявлено, что у всех детей язык в норме (100%). Для исследований движений языка нами предлагались упражнения «Часики», «Качели», «Блинчик», «Иголочка». Двумя детьми (Василий С., Степан Ф.) упражнение «Качели» было не выполнено (50%).

Для обследования подъязычной связки предлагали выполнить каждому обследуемому ребенку упражнение «Грибок». Трое детей выполнили упражнение в полном объеме (75%). Одному ребенку (Василий С.) выполнение этого упражнения не удалось по причине наличия укороченной подъязычной связки (15%).

Данные обследования состояния артикуляционного аппарата у детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи мы поместили в «Таблица 1».

Таблица 1 – Результаты обследования состояния артикуляционного аппарата

Орган артикуляции	Имя ребенка			
	Василий С.	Данил К.	Степан Ф.	Дмитрий Н.
Губы	в норме	в норме	Тонкие	в норме
Зубы	в норме	в норме	в норме	в норме
Прикус	в норме	в норме	в норме	в норме
Небо (твердое)	в норме	в норме	в норме	в норме
небо (мягкое)	в норме	в норме	в норме	в норме
Язык	в норме	в норме	в норме	в норме
подъязычная связка	укороченная	в норме	в норме	в норме

При обследовании произношения мы выявляли, как произносятся

проверяемый звук изолированно, в слогах, в словах, предложениях и в самостоятельной связной речи.

Обследование звуков проводилось по фонетическим группам: гласные, свистящие, шипящие, аффрикаты, сонорные звуки, глухие и звонкие парные в твердом и мягком звучании. Четкость произнесения гласных звуков мы проверяли путем повторения ребенком обследуемого звука после нашего произношения. Согласные звуки мы проверяли путем произнесения прямых и обратных слогов.

Результаты обследования произношения отдельных звуков мы фиксировали сразу за произнесением их ребенком с указанием дефекта. Мы уточняли, произносит ребенок звук правильно или искаженно, отсутствует звук, замещается другим звуком или два близких звука произносятся одинаково.

Проверив произношение звуков изолированно, мы выявляли, как ребенок произносит эти звуки в слогах, словах и предложениях.

Для исследования состояния звукопроизношения мы использовали предметные и сюжетные картинки, предложенные Н. В. Нищевой в наглядно-методическом пособии «Картинный материал к речевой карте ребенка с общим недоразвитием речи (от 4 до 7 лет)». Нами были отобраны картинки, включающие слова из проверяемых звуков; слова различной слоговой структуры.

В результате обследования мы выяснили, что у всех обследуемых детей наблюдаются нарушения звукопроизношения.

У одного ребенка (Василий С.) происходит замена звука [ц] на [с], замена звука [ч] на [щ]; межзубное произнесение звука [р], причиной которого является укороченная подъязычная связка.

У одного ребенка (Степан Ф.) происходит замена звука [ц] на [с], замена звука [ч] на [щ]; одноударное произнесение звука [р] из-за отсутствия вибрации кончика языка.

У одного ребенка (Дмитрий Н.) наблюдается смягчение звука [л].

У двоих детей (Дмитрий Н., Данил К.) наблюдается замена звука [р] на [й].

Для удобства фиксирования результатов обследования звукопроизношения данные обследования занесены в «Таблица 2».

Таблица 2 – Результаты обследования звукопроизношения

Звуки	Имя ребенка			
	Василий С.	Данил К.	Степан Ф.	Дмитрий Н.
гласные	+	+	+	+
согласные [б], [п], [м]	+	+	+	+
[б'], [п'], [м']	+	+	+	+
[в], [ф], [в'], [ф']	+	+	+	+
[д], [т], [н]	+	+	+	+
[д'], [т'], [н']	+	+	+	+
[г], [к], [х], [г'], [к'], [х']	+	+	+	+
[й]	+	+	+	+
[с], [з], [ц], [с'], [з']	Замена [ц] на [с] сыпленак, куриса, агурес	+	Замена [ц] на [с] сыпленак, куриса, агурес	+
[ш], [ж]	+	+	+	+
[ч], [щ]	Замена [ч] на [щ]: «щайник, кабацок, мящ».	+	Замена [ч] на [щ]: «щайник, кабацок, мящ»	+
[л], [л']	+	+	+	смягчение [л]: «летка, кукля. столь».
[р], [р']	Межзубное [р], [р']	Замена [р] на [й]: «Ямашки, тойт, помидой»	Одноударное [р]	замена [р] на [й]: «Ямашки, тойт, помидой»

Таким образом, в результате констатирующего эксперимента было

выявлено нарушение звукопроизношения у всех обследуемых детей с общим недоразвитием речи третьего уровня. С помощью результатов, полученных при обследовании, можно проследить динамику и эффективность последующей коррекционной работы.

2.2 Комплекс дидактических игр, используемых на разных этапах работы по формированию звукопроизношения

В методической литературе представлено большое количество дидактических игр, используемых при коррекции звукопроизношения. Изучив и проанализировав состояние звукопроизношения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня, нами был подобран комплекс дидактических игр, используемых на разных этапах работы по коррекции звукопроизношения.

Коррекция нарушенного произношения проводится поэтапно и последовательно [23]. Традиционно выделяют следующие этапы коррекции звукопроизношения:

- подготовительный этап;
- этап формирования первичных произносительных умений и навыков;
- этап формирования коммуникативных умений и навыков [22].

Целью подготовительного этапа в коррекции звукопроизношения является подготовка речедвигательного и речеслухового анализаторов к правильному восприятию и произнесению звуков [34].

Для подготовки к постановке звука необходимо формирование точных движений органов артикуляции с помощью приёмов артикуляционной гимнастики. С этой целью нами предложено использование дидактических игр: «Капельки», «Весёлый язычок». Игра «Капельки».

Дидактическая задача игры: подготовка речедвигательного анализатора к правильному произнесению звуков.

Игровая задача: поместить все капельки на полянку, чтобы из них

образовалась лужица.

Оборудование игры: капельки с изображением символов артикуляционной гимнастики, прозрачный туб с прорезями сверху, оформленный в виде полянки.

Игровые действия: перед детьми раскладываются капельки с изображениями символов артикуляционных упражнений, и читается стихотворение:

«Будем весело играть,
Капли будем собирать.
Эти капельки помогут
Нам зарядку выполнять».

Правила игры: ребенку необходимо по очереди взять капельки с изображением артикуляционных упражнений, выполнить данное упражнение и опустить капельку в туб на полянку, чтобы образовалась лужица.

Результат: формирование правильных движений органов артикуляции.

1. Игра «Веселый язычок».

Дидактическая задача игры: подготовка артикуляционного аппарата к произношению звуков.

Игровая задача: по показу язычка выполнять артикуляционные упражнения: «Часики», «Качели», «Маляр», «Грибок», «Вкусное варенье» и другие.

Оборудование игры: язычок-кукла, картонный дом в виде ротовой полости.

Игровые действия: язычок-куклу надеть на руку, поместить в домик, показать положение языка при выполнении артикуляционных упражнений.

Правила игры: ребенку необходимо выполнить артикуляционное упражнение, опираясь на показанное положение языка.

Результат: формирование правильных движений органов артикуляции.

Также в содержание подготовительного этапа входит формирование направленной воздушной струи. Для достижения этой цели нами предложены дидактические игры «Бабочки», «Веселый шарик».

1. Игра «Бабочки».

Дидактическая задача игры: развитие длительного непрерывного ротового выдоха; активизация губных мышц.

Игровая задача: подуть на бабочек так, чтобы они полетели.

Оборудование игры: 2-3 яркие бумажные бабочки, шнурок, нитки.

Игровые действия: прикрепленные на нитки бабочки подвязать к шнуру, шнур натянуть на уровне лица стоящего ребенка.

Правила игры: ребенку необходимо подуть на бабочек, не надувая щек.

Результат: формирование длительного непрерывного ротового выдоха.

2. Игра «Веселый шарик».

Дидактическая задача игры: развитие сильного плавного направленного выдоха; активизация губных мышц.

Игровая задача: подуть на шарик, чтобы он укатился на противоположный край стола.

Оборудование игры: пластмассовый теннисный шарик.

Игровые действия: шарик кладется на ровную поверхность стола на расстоянии 20 сантиметров от ребенка.

Правила игры: ребенку необходимо подуть на шарик, не надувая щек.

Результат: формирование сильного плавного направленного выдоха.

Для подготовки речеслухового анализатора к правильному восприятию звуков необходимо развитие фонематических процессов. Достижению этой цели способствует использование дидактических игр «Баночки», «Гномы».

1. Игра «Баночки».

Дидактическая задача игры: развитие слухового внимания.

Игровая задача: послушать и отгадать, какая баночка издает данный звук.

Оборудование игры: разноцветные баночки, наполненные различной крупой.

Игровые действия: взрослый издает звук одной из баночек, ребенок отгадывает, какая баночка издаёт данный звук.

Правила игры: ребенок не видит, какой баночкой взрослый издает звук, затем отгадывает, прослушивая звук, издающий каждой баночкой.

Результат: формирование слухового внимания.

2. Игра «Гномы».

Дидактическая задача игры: развитие фонематического восприятия.

Игровая задача: сравнить изображение картинки с ее названием, поднять изображение соответствующего гнома.

Оборудование игры: предметные картинки, изображения двух гномов – грустного и веселого.

Игровые действия: взрослый демонстрирует картинку, называет, что на ней изображено, при этом дает несколько неправильных вариантов и один правильный. Если ребенок слышит неправильный ответ, он поднимает карточку с изображением грустного гнома, если ребенок слышит правильный ответ - карточку с изображением веселого гнома.

Результат: развитие фонематического восприятия.

Этап формирования первичных произносительных умений и навыков включает в себя: постановку звука, автоматизацию поставленного звука, дифференциацию звуков.

В содержание данного этапа входит объединение отработанных на подготовительном этапе положений и движений органов артикуляции, создание артикуляционной базы данного звука, добавление воздушной струи и голоса для постановки звуков, отработка произнесения изолированного звука [13].

Для этапа постановки звуков, целью которого является формирование правильного произношения изолированного звука, нами подобраны следующие дидактическая игра: «Пускаем кораблики».

1. Игра «Пускаем кораблики».

Дидактическая задача игры: формирование правильного произношения звука.

Игровая задача: проводить корабликом по ручью, произнося заданный

звук.

Оборудование игры: картинка с изображением кота, сидящего у ручья; бумажные кораблики.

Игровые действия: ребенку предлагается помочь коту запустить кораблик, для этого необходимо правильно произносить заданный звук.

Правила игры: предварительно ребенку объясняется артикуляционный уклад звука, затем по подражанию ребенок произносит звук и проводит кораблик по ручью.

Результат: формирование правильного звукопроизношения.

Для автоматизации звуков, целью которой является достижение правильного произношения звука в самостоятельной речи путем постепенного, последовательного введения поставленного звука в слоги, слова, предложения и в самостоятельную речь, нами подобраны дидактические игры: «Рыбалка», «Подсолнух» [12].

1. Игра «Рыбалка».

Дидактическая задача игры: автоматизация поставленного звука.

Игровая задача: поймать всех рыб, назвав изображенные на них картинки.

Оборудование игры: предметные картинки на автоматизированный звук, металлические скрепки, удочка с магнитом, ведро.

Игровые действия: ребенку предлагается поймать рыб и назвать изображенные на них картинки.

Правила игры: если ребенок произносит предмет неверно, рыбка с изображением этого предмета отправляется обратно в ведро.

Результат: автоматизация звука.

2. Игра «Подсолнух».

Дидактическая задача игры: автоматизация поставленного звука.

Игровая задача: достать все семечки из подсолнуха, произнести, что на них изображено.

Оборудование игры: вырезанный из картона подсолнух, контурные

изображения семечек с изображением предметных картинок на автоматизируемый звук, прикрепленные в центре подсолнуха.

Игровые действия: ребенку предлагается поочередно доставать семечки и произносить названия предметов, изображенных на них.

Правила игры: если ребенок произнес слово правильно, он забирает семечко себе, если нет – отдает взрослому. У кого наберется больше семечек, тот выиграл.

Результат: автоматизация звука.

Целью этапа дифференциации звуков является обучение ребёнка различению смешиваемых звуков и правильного употребления их в собственной речи, которое проводят с помощью постепенной, последовательной дифференциации смешиваемых звуков по моторным и акустическим признакам сначала в изолированном положении, затем в слогах, словах, предложениях и собственной речи. Достижению этой цели способствует использование дидактических игр: «Помоги зайцу посадить морковку», «Холодильник» [28].

1. Игра «Помоги зайцу посадить морковку».

Дидактическая задача игры: дифференциация звуков.

Игровая задача: на одну грядку посадить морковки, на которых изображены картинки с одним дифференцируемым звуком, на вторую – с другим.

Оборудование игры: картинка с изображением зайца и грядки, которые обозначены дифференцируемыми звуками; контурные изображения морковок с картинками, в названии которых есть дифференцируемые звуки.

Игровые действия: ребенку предлагается помочь зайцу посадить морковку, распределив их по нужным грядкам.

Правила игры: ребенку необходимо назвать предмет, изображенный на морковке, выделив в нем дифференцируемый звук; поместить морковку на грядку, на которой обозначен этот звук.

Результат: дифференцированное произношение звуков.

2. Игра «Холодильник».

Дидактическая задача игры: дифференциация звуков.

Игровая задача: поместить картинки с изображением продуктов питания на нужные полки.

Оборудование игры: вырезанный из картона холодильник с кармашками под картинки.

Игровые действия: наполнить холодильник продуктами, распределив картинки на нужные полки: на одну полку поместить картинки с одним дифференцированным звуком, на другую – с другим.

Правила игры: ребенку необходимо назвать предмет, изображенный на картинке, выделив в нем дифференцируемый звук; поместить картинку в нужный кармашек.

Результат: дифференцированное произношение звуков.

Целью этапа формирования коммуникативных умений и навыков является формирование у ребенка умений и навыков безошибочного употребления звуков во всех ситуациях речевого общения.

Содержание данного этапа подразумевает моделирование и использование различных ситуаций речевого общения для формирования коммуникативных умений и навыков.

Направлениями работы на данном этапе являются: развитие умения использовать автоматизированные звуки на специально подобранном материале в самостоятельной речи и формирование способности контролировать свое умение правильного произнесения звуков в спонтанной речи. На данном этапе нами предложено использование дидактических игр «Волшебный мешок», «Волшебные маски», «Звонок другу» (Приложение 3).

1. Игра «Волшебный мешок».

Дидактическая задача игры: формирование коммуникативных умений и навыков.

Игровая задача: достать из мешка два предмета, составить рассказ, в котором оба предмета будут задействованы.

Оборудование игры: непрозрачный мешок, различные предметы, игрушки, знакомые ребенку.

Игровые действия: ребенку предлагается придумать рассказ с предметами из волшебного мешка.

Правила игры: постепенно количество предметов увеличивается.

Результат: формирование коммуникативных умений и навыков.

2. Игра «Волшебные маски».

Дидактическая задача игры: формирование коммуникативных умений и навыков.

Игровая задача: надеть маску животного и составить рассказ от его лица.

Оборудование игры: различные маски животных.

Игровые действия: ребенку предлагается выбрать понравившуюся маску и придумать рассказ о жизни выбранного животного.

Правила игры: при затруднениях взрослый задает ребенку наводящие вопросы.

Результат: формирование коммуникативных умений и навыков.

3. Игра «Звонок другу».

Дидактическая задача игры: формирование коммуникативных умений и навыков.

Игровая задача: позвонить другу, рассказать о любом запомнившемся событии.

Оборудование игры: игрушечный телефон.

Игровые действия: ребенку предлагается позвонить другу и рассказать о том, чем запомнился сегодняшний день либо, что интересного произошло вчера.

Правила игры: при затруднениях взрослый может сыграть роль друга, задавая ребенку наводящие вопросы.

Результат: формирование коммуникативных умений и навыков.

Таким образом, на наш взгляд, соблюдение этапов и систематичность

использования обучающих дидактических игр способствует коррекции звукопроизношения у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня и повышению результативности логопедической работы.

Выводы по 2 главе

Для изучения особенностей звукопроизношения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня нами было проведено обследование звукопроизношения.

Нами было обследовано четверо детей 6-7 лет из подготовительной к школе группы с общим недоразвитием речи третьего уровня. Для обследования звукопроизношения нами была использована методика Г. В. Чиркиной «Методы обследования речи детей». Обследование проводилось в индивидуальной форме.

Исследовательскую деятельность мы начали с изучения состояния артикуляционного аппарата. У двоих детей были выявлены особенности в строении и двигательной функции артикуляционного аппарата.

В ходе обследования звукопроизношения мы выявляли, как произносится проверяемый звук изолированно, в слогах, в словах, предложениях и в самостоятельной связной речи. В результате обследования мы выяснили, что у всех обследуемых детей наблюдаются нарушения звукопроизношения, которые имеют ряд характерных особенностей: неоконченное формирование трудных в артикуляционном отношении звуков, замены некоторых звуков другими, нестойкое употребление звука и смешения звуков.

Процесс коррекции звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи посредством дидактической игры в методической литературе представлен фрагментарно и требует дополнительной проработки и структурирования, поэтому наше исследование посвящено подбору комплекса дидактических игр, используемых на разных этапах коррекции

звукопроизношения.

Нами подобраны дидактические игры по коррекции нарушенного звукопроизношения, используемые на разных этапах: подготовительном этапе, этапе формирования первичных произносительных умений и навыков, этапе формирования коммуникативных умений и навыков.

На наш взгляд, систематичность и соблюдение этапов при использовании обучающих дидактических игр способствует коррекции звукопроизношения у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня и повышению результативности логопедической работы.

Заключение

В ходе рассмотрения теоретических аспектов изучения звукопроизношения у детей в норме в онтогенезе было выявлено, что развитие звукопроизношения проходит ряд последовательных этапов. Ученые с разных позиций рассматривают и определяют этапы развития звукопроизношения и речи в целом.

Знание закономерностей развития фонетической стороны речи необходимо, чтобы своевременно и правильно диагностировать нарушения звукопроизношения и грамотно выстроить коррекционно-воспитательную работу по преодолению речевой патологии.

Анализ клинико-психолого-педагогической характеристики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня позволил выявить, что клинический подход предусматривает необходимость постановки медицинского диагноза, раскрывающего структуру речевого дефекта при различных формах речевого недоразвития. Для наиболее эффективной логопедической и медицинской помощи необходимо верное и грамотное представление структуры речевого недоразвития в каждом конкретном случае.

Клиническое разнообразие проявлений общего недоразвития речи может быть условно разделено на четыре основные группы: афазия, алалия, дизартрия и ринолалия.

Понятие общего недоразвития речи предполагает возможность единого педагогического подхода к разнородным по своей этиологии проявлениям недоразвития речи. Р. Е. Левиной и сотрудниками ее лаборатории была разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития

В результате обследования мы выяснили, что у всех обследуемых детей

наблюдаются нарушения звукопроизношения, которые имеют ряд характерных особенностей: неоконченное формирование трудных в артикуляционном отношении звуков, замены некоторых звуков другими, нестойкое употребление звука и смешения звуков.

Констатируя единство взглядов всех исследователей на определение игры основным и ведущим видом деятельности ребенка дошкольного возраста, можно интерпретировать, что дидактическая игра является средством воспитания и обучения, поэтому логопедическая работа требует разнообразных игровых приемов коррекции, учитывающих индивидуальные особенности детей с речевыми нарушениями.

В игре развивается физическое, умственное и нравственное воспитание ребенка, совершенствуются его познавательные процессы: восприятие, память, внимание, мышление и речь. Исходя из этого, проблема целесообразного и адекватного использования дидактических игр на разных этапах логопедической работы имеет большое теоретическое и практическое значение.

Проанализировав методическую литературу по вопросу коррекции звукопроизношения у дошкольников с общим недоразвитием речи посредством дидактической игры, мы пришли к выводу, что материал представлен фрагментарно и требует дополнительной проработки и структурирования. Поэтому наше исследование мы посвятили подбору дидактических игр, используемых на разных этапах коррекции звукопроизношения: подготовительном этапе, этапе формирования первичных произносительных умений и навыков, этапе формирования коммуникативных умений и навыков.

На наш взгляд, систематичность и соблюдение этапов при использовании обучающих дидактических игр способствует коррекции звукопроизношения у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня и повышению результативности логопедической работы.

Таким образом, задачи исследования – решены. Цель исследования -

теоретически изучить и практически обосновать необходимость использования дидактических игр для коррекции звукопроизношения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня - достигнута.

Список литературы

1. Аксенова, Л.И. Специальная педагогика [Текст] / Л.И. Аксенова, Б.А. Архипова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 400 с.
2. Беккер, К.П., Совак, М. Логопедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/175009/>
3. Богомолова, А.И. Нарушения произношения у детей. Пособие для логопедов [Текст] / А.И. Богомолова. – М.: Просвещение, 1979.
4. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду [Текст] / А. Н. Бондаренко. 2-е издание. – М.: Просвещение, 1991.
5. Волосовец, Т.В. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст] / Т.В. Волосовец. – М.: Академия, 2000. – 200с.
6. Волкова, Л.С. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи [Текст] /Л.С. Волкова. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 513 с.
7. Волкова, Л.С. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов [Текст] / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
8. Волковская, Т.Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи [Текст]: учеб. пособие. / Т.Н. Волковская, Г.Х. Юсупова. – М.: Книголюб, 2004. – 104 с.
9. Гаубих, Ю. Г. , Липкина Ю. С. . Игры в логопедической работе с детьми [Текст]: Пос. для логопедов / Ю. Г. Гаубих, Ю. С. Липкина. Под ред. Селиверстова В. И. 2-е изд. – М.; Просвещение. – 1979.
10. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н Гвоздев. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
11. Гвоздев, А.Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка [Текст] / А.Н. Гвоздев – СПб.: Акцидент, 1995 – 64 с.
12. Доронова, Т.Н. Игра в дошкольном возрасте [Текст] / Т.Н. Доронова, О.А. Карабанова, Е.В. Соловьёва. – М.: Воспитание дошкольника,

2002. – 128с.

13. Ефименкова, Л.Н. Коррекция звуков речи у детей [Текст]/Л.Н. Ефименкова – Москва: Просвещение, 1990 – 200 с.

14. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 2000. – 239 с.

15. Жуковская, Р.И. Воспитание ребенка в игре [Текст] / Р.И. Жуковская. – М. Просвещение, 1975. – 333с.

16. Игры в логопедической работе с детьми [Текст] /Ред.-сост. В.И. Селиверстов.— М.: Просвещение, 1987.

17. Лалаева, Р.И. Формирование правильной речи у дошкольников [Текст] / Р.И. Лалаева – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005 – 224 с.

18. Левина, Р.Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом. – Логопедия. Методическое наследие [Текст]: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – С. 125-144.

19. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Р.Е. Левина - М.: Просвещение, 1967.-213с.

20. Лямина, Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста [Текст] // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. — М.: Академия, 2000.

21. Никашина, Н.А. Формирование речи и ее недоразвитие. - Логопедия. Методическое наследие [Текст]: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – С. 153-157.

22. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст]: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова и др.; под ред. Т.В. Волосовец. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с.

23. Основы логопедической работы с детьми [Текст] / Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – М. : АРКТИ, 2005. – 240 с.
24. Основы теории и практики логопедии [Текст] / под ред. Р.Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 173 с.
25. Поваляева, М.А. Справочник логопеда [Текст] / М.А. Поваляева. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 445 с.
26. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] /Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 400с.
27. Правдина, О.В. Логопедия [Текст] / О.В. Правдина. – М.: Просвещение, 1969. – 223с.
28. Ткаченко, Т.А. Логопедическая энциклопедия. [Текст] / Т.А. Ткаченко – М.: Мир книги, 2008. – 220с.
29. Удальцова, Е.И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников [Текст] / – Мн., 1986.
30. Усова, А.П. / Роль игры в воспитании детей [Текст]: А.П. Усова / под ред. А.В. Запорожца. – М.: «Просвещение», 1976. – 96 с.
31. Филичева, Т.Б. Содержание логопедической работы с детьми при общем недоразвитии речи. - Логопедия. Методическое наследие [Текст]: пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – С. 221-279.
32. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т.Б. Филичева. – М.: Аркти, 2001. – 231 с.
33. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: АЙРИСПРЕСС, 2004. – 198 с.
34. Фомичева, М.Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения [Текст] / М.Ф. Фомичева. – М.: Просвещение, 1989. –

239 с.

35. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Учебное пособие для студентов. – М.; Академия, 1999. – 560 с.

36. Хватцев, М. Е. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста [Текст] / М. Е. Хватцев. – М.; 1961.

37. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений [Текст] / Г.В. Чиркина. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

38. Швайко, Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи [Текст] / Г.С. Швайко. – М.: Просвещение, 1988. – 333с.