



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

Психолого-педагогический институт (ППИ)

Кафедра образовательных технологий и дистанционного обучения

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»**

Проверка на объем заимствований

_____ % авторского текста

Работа _____ к защите

(рекомендована / не рекомендована)

« _____ » _____ 201__

Зав. кафедрой ОТиДО _____.

(название кафедры)

д.п.н., проф. В. А. Беликов

(должность, Фамилия И.О.)

(подпись)

Выполнил (а):

студент (ка) _____ группы

(номер)

Фрайс Екатерина Юрьевна

Научный руководитель:

Доктор медицинских наук, профессор

ученая степень, должность

Антипанова Надежда Анатольевна

Фамилия И.О.

Челябинск

2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ	10
1.1 Патогенетические основы нарушений развития детей с ФФНР	10
1.2 Особенности речевого развития детей с ФФНР	19
1.3 Современные методы диагностики и коррекции с ФФНР	27
Выводы по первой главе	46
Глава 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ ФФН РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ	47
2.1 Организация и методика работы по анализу уровня сформированности речевой деятельности дошкольников с ФФНР	47
2.2 Характеристика комплекса коррекционно-развивающих занятий по коррекции ФФНР у дошкольников	62
2.3 Эффективность методов коррекции ФФНР у дошкольников	72
Выводы по второй главе	93
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	94
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	98
Приложения	106

ВВЕДЕНИЕ

Хорошая речь – важнейшее условие всестороннего полноценного развития детей.

Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношение со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие.

Изучение недостатков фонематических процессов старших дошкольников с ФФНР – актуальный вопрос в логопедии, поскольку эти процессы играют большую роль в формировании произносительной системы родного языка.

Сегодня эта проблема требует углубленного изучения, так как недостатки речи затрудняют взаимоотношения ребенка с окружающими, накладывают тяжелый отпечаток на его характер, рождают неуверенность в своих силах, что будет иметь негативные последствия для его речевого и психологического развития.

Отставание в развитии фонематического слуха и фонематического восприятия создаёт серьёзные препятствия для успешного усвоения программного материала по чтению и письму, так как оказываются недостаточно сформированными практически обобщения о звуковом составе слова, которые у ребёнка с нормальным речевым развитием вырабатываются задолго до обучения в школе.

Фонематические дефекты сами собой не исчезают. Своевременно не выявленные и не устранённые нарушения закрепляются, становятся стойкими. Это приводит к тому, что ребёнок испытывает значительные затруднения не только в процессе овладения произносительной стороной речи, но и в процессе

овладения грамотой, письмом и чтением и как следствие программой начального обучения в целом.

Фонетико-фонематическое недоразвитие может также спровоцировать возникновение психологических особенностей (стеснительность, замкнутость, нерешительность, замедленная включаемость в ситуацию общения, нежелание поддерживать беседу, неумение вслушиваться в звучащую речь). Такие дети стараются меньше говорить, замыкаются, нарушается коммуникативная функция речи.

Таким образом, вопросы коррекции нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ФФН приобрели на сегодняшний день особую актуальность.

В настоящее время практика логопедической работы требует наиболее эффективных и оптимальных путей коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, теоретического и экспериментального обоснования целей, принципов, содержания, методов системы коррекции этих нарушений с учетом структуры речевого дефекта и индивидуально-типологических особенностей детей.

Проблема воспитания правильной речи, в особенности, формирования произношения звуков, подробно изучена и освещена в многочисленных исследованиях российских учёных в области дефектологии и логопедии А.Н. Гвоздева, Н.И. Жинкина, Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, О.В. Правдиной, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, М.Ф. Фомичевой, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской.

Возникновение специфических фонетико-фонематических процессов недоразвития речи можно выявить и предупредить уже в дошкольном возрасте. Преодоление фонетико-фонематического недоразвития достигается путем целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития.

В связи с обоснованной актуальностью рабочей гипотезой нашего исследования явилось предположение о том, что коррекционная работа по

преодолению ФФНР у детей дошкольного возраста будет эффективной, если использовать принцип комплексного подхода.

Цель магистерской диссертации – научно обосновать эффективность методов коррекции ФФНР у дошкольников.

Задачи исследования:

1. Изучить научно-педагогическую литературу по теме исследования;
2. Подобрать и апробировать методы диагностики ФФНР у дошкольников;
3. Разработать и апробировать методы коррекции ФФНР у детей дошкольного возраста.
4. Оценить эффективность используемых методов коррекции ФФНР у детей дошкольного возраста.

Объект исследования – процесс речевого развития детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Предмет исследования – методы коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста.

Новизна исследования: **Сделать под себя!!**

- получены данные, расширяющие представления об особенностях речевого и психомоторного развития детей раннего возраста со сложной структурой дефекта к которым отнесены: недоверчивость, замкнутость, пассивность; пониженная любознательность, отставание в развитии речевой деятельности, задержки в овладении предметными действиями, отсутствие самостоятельности; замедленно развитие психических процессов - памяти, внимания, воображения, мышления, в результате чего страдает развитие активной речи;

- научно обоснована система развития детей раннего возраста со сложной структурой дефекта: определены принципы организации и содержание занятий по стимулированию речевой деятельности и развитию речи, выделены этапы коррекционно-педагогической работы, разработаны специальные приемы развития детей раннего возраста со сложной структурой дефекта;

- выявлены критериальные показатели и получены качественные и количественные данные недоразвития речевой функции у детей раннего возраста со сложной структурой дефекта, что способствовало совершенствованию существующих методов организации коррекционной работы с воспитанниками при непосредственном включении все специалистов медико-социального учреждения в коррекционный процесс.

Методологической основой исследования являются теоретические положения ряда авторов:

- теории речевой деятельности: Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, А.Р. Лурия, А.Н. Гвоздева;

- о сложной структуре дефекта: Л.С. Выготского, М.Г.Блюминой, В.И.Лубовского, Е.М.Мастюковой, В.Н.Чулкова

- структуре речевого дефекта: Левиной Р.Е., Архиповой Е.Ф., Стребелевой Е.А., Мастюковой Е.М., Громовой О.Е. , Соломатиной Г.Н., Серебряковой Н.В.

- системно-комплексном подход к изучению, обучению и воспитанию детей с различными формами дизонтогенеза: О. Л. Алексеев, П. К. Анохин, А. Г. Асмолов, М. С. Каган, В. В. Коркунов;

- современные научные положения о единстве законов развития нормального и аномального ребенка: С. Выготский, О. И. Кукушкина, Ю. А. Разенкова, Е. А. Стребелева;

- нейропсихологическая теория организации высших психических функций: А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова;

- учение о зоне ближайшего развития Л. С. Выготского, о пластичности ЦНС И. П. Павлова;

- концепция гуманной педагогики К. Роджерса;

- концепция личностно ориентированного подхода: В. В. Давыдов, Л. В. Занков и развивающего обучения: В. В. Давыдов, Б. Д. Эльконин;

- теория деятельностного подхода к формированию личности: Л. Б. Божович, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялось посредством участия в Международной электронной визуальной конференции "Инновационные научные исследования" с публикацией статьи: "Диагностика психомоторного и речевого развития детей раннего возраста" (ноябрь 2016), защиты лицензионной работы «Методические рекомендации по организации деятельности службы раннего сопровождения семьи ребёнка с проблемами в развитии» на Областном Экспертном Совете при РНПЦ «Костанай дарыны» (май 2014).

Для выполнения этих задач нами использовались следующие методы: изучение и анализ научно-методической литературы, обобщение, сравнение, беседа, изучение документации, наблюдение, педагогический эксперимент, анализ результатов исследования.

Практическая и теоретическая значимость нашей работы заключаются в уточнении и углублении данных об особенностях фонетико-фонематического недоразвития речи у детей дошкольного возраста, которые впоследствии можно использовать для обоснования и определения содержания и приемов коррекционной работы.

В данной работе были применены следующие методы:

- изучение и анализ литературных источников;
- метод наблюдения;
- метод индивидуального лабораторного исследования;
- изучение медицинской, беседы с детьми, их родителями.

Структура. Магистерская диссертационная работа состоит из введения, 2-х глав (1 глава – теоретический анализ; 2 глава – экспериментальное

обследование детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи), заключения, библиографии.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДИАГНОСТИКИ И КОРРЕКЦИИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1 Патогенетические основы нарушений развития детей с ФФНР

В основе естественно-научного понимания психофизиологических нарушений при ФФН лежит учение о закономерностях формирования условно-рефлекторных связей, учение П.К.Анохина о речевой функциональной системе, учение И.М.Сеченова, И.П.Павлова, А.Р. Лурия о динамической локализации высших психических функций, современное нейропсихологическое учение о речевой деятельности [53,с.168].

Речь является сложной функциональной системой, основывающейся на деятельности многих мозговых структур головного мозга, каждая из которых выполняет специфически определенную операцию речевой деятельности.

Г. В. Гуровец и С. И. Маевская (1982) считают, что при фонетико-фонематических расстройствах затруднены функциональные возможности различных уровней и отделов нервной системы, проявления таких нарушений полигенетичны и нуждаются в дифференциации. Авторы указывают, что при поражении нижнелобных отделов сенсомоторной области коры фонематические нарушения характеризуются «недостаточным пониманием речи окружающих. Моторика при этом нарушена по кортикальному типу, преобладают тормозные реакции» [42,с.41]. Речевая активность недостаточна, словарный запас беден, фраза короткая. Фонематические нарушения характеризуются искажениями или заменами. При поражении нижнетеменных отделов сенсомоторной области коры возникает «алалический синдром по афферентному типу». При этом фонематический слух не сформирован, наблюдается нечеткость, смазанность речи, нестойкие звуковые замены и поиски артикуляции. Наблюдаются ускоренный темп речи, нарушение плавности речевого потока, спотыкание. При поражении верхневисочных

отделов коры головного мозга «чувство ритма грубо нарушено, трудно сочетать речь с движением». При большой речевой активности наблюдаются замена и потеря слоговых элементов, замены звуков, перестановки и пропуски слогов, нарушение ритмической структуры слова.

Различные зоны по-разному участвуют в речевом процессе. Данные о мозговой организации речевого процесса дают возможность уточнить представления об этиологии и патогенезе нарушений речи.

Главным определяющим признаком ФФН является незавершенность формирования процессов произношения и восприятия фонем, близких по акустико-артикуляционным характеристикам.

Фонетико-фонематическое недоразвитие – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне. В качестве общих признаков отмечаются позднее начало развития речи, скудный словарный запас, аграмматизм, дефекты произношения, дефекты фонемообразования. Недоразвитие может быть выражено в разной степени: от отсутствия речи или лепетного ее состояния до развернутой, но с элементами фонетического и лексико-грамматического недоразвития.

ФФН представляет серьезное препятствие на пути овладения навыками письма и чтения и является риск-фактором развития дисграфии и дислексии у детей школьного возраста.

Фонетико-фонематическое недоразвитие является категорией психолого-педагогической классификации речевых нарушений, отражающей уровень сформированности языковых средств и позволяющей в соответствии с этим выстраивать логопедическую работу [78,с.55].

ФФН объединяет обширную группу нарушений речи, под которыми понимаются различные расстройства речевой деятельности, препятствующие

полноценному речевому общению и социальному взаимодействию. О нарушениях речи говорят в том случае, если имеют место отклонения функционирования психофизиологических механизмов речи; несоответствие уровня речевого развития возрастной норме; недостатки речи не преодолеваются самостоятельно и могут негативно влиять на психическое развитие индивида.

В зависимости от степени сформированности речевых средств у ребенка общее недоразвитие подразделяется на три уровня. Фонетико-фонематическое недоразвитие – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. К этой категории относятся дети с нормальным слухом и интеллектом. С развитием логопедической науки и практики, физиологии и психологии речи (Р. М. Боскис, Р. Е. Левина, А. Р. Лурия, Ф. А. Рау, Е. Ф. Рау, М. Е. Хватцев, Л. Ф. Чистович, Н. Х. Швачкин) стало очевидным, что в случаях нарушения артикуляторной интерпретации слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его восприятие. Р. Е. Левина и В. К. Орфинская на основе психологического изучения речи детей пришли к выводу о важнейшем значении фонематического восприятия для полноценного усвоения звуковой стороны речи. Было установлено, что у детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками. Состояние фонематического развития детей влияет на овладение звуковым анализом. Вторичное недоразвитие фонематического восприятия наблюдается и при нарушениях речевых кинестезий, имеющих место при анатомических и двигательных дефектах. В этих случаях нарушается нормальное слухопроизносительное взаимодействие, которое является одним из важнейших механизмов развития произношения. Имеет значение и низкая познавательная активность ребенка в период формирования речи, ослабленное произвольное внимание. При

первичном нарушении фонематического восприятия предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень сформированности навыков звукового анализа ниже, чем при вторичном. Наиболее распространенной формой нарушения является искаженное произнесение звуков, при котором сохраняется некоторая сходность звучания с нормативным звуком. Обычно при этом восприятие на слух и дифференциация с близкими звуками не страдает. Такая форма нарушения, как отсутствие звука или замена близким по артикуляции, создает условия для смешения соответствующих фонем и осложнений при овладении грамотой. При смешении близких звуков у ребенка формируется артикуляция, но процесс фонемообразования еще не закончен. В таких случаях затрудняется различение близких звуков из нескольких фонетических групп, происходит смешение соответствующих букв. В фонетико-фонематическом развитии детей выявляется несколько состояний:

- недостаточное различение и затруднение в анализе только нарушенных в произношении звуков. Весь остальной звуковой состав слова и слоговая структура анализируются правильно. Это наиболее легкая степень фонетико-фонематического недоразвития;

- недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп при достаточно сформированной их артикуляции в устной речи. В этих случаях звуковой анализ нарушается более грубо;

- при глубоком фонематическом недоразвитии ребенок «не слышит» звуков в слове, не различает отношения между звуковыми элементами, неспособен выделить их из состава слова и определить последовательность.

Длительное время расстройств произносительной стороны речи назывались косноязычием (О. В. Правдина, 1960). Позднее были выделены и разграничены дислалия и дизартрия [78,с.59].

Сегодня ФФН объединяет: артикуляторно-фонематическую и акустико-фонематическую дислалию, дизартрию, ринолалию.

Если дизартрия была глубоко изучена и описана Е. Н. Винарской (1988) и Е. М. Мастюковой (1985), то о дислалии нам известно гораздо меньше.

Дислалия – (от греч. *dis* – приставка, означающая частичное расстройство, и *lalio* – говорю) – нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата.

Дефект может быть обусловлен тем, что у ребенка не полностью сформировалась артикуляторная база (не усвоен весь набор артикуляционных позиций, необходимых для произнесения звуков) или неправильно сформировались артикуляторные позиции, вследствие чего продуцируются ненормированные звуки. Особую группу составляют нарушения, обусловленные анатомическими дефектами артикуляционного аппарата. В психолингвистическом аспекте нарушения произношения рассматриваются либо как следствие несформированности операций различения и узнавания фонем (дефекты восприятия), либо как несформированность операций отбора и реализации (дефекты продуцирования), либо как нарушение условий реализации звуков.

При анатомических дефектах нарушения носят органический характер, а при их отсутствии – функциональный.

Нарушение возникает обычно в процессе развития речи ребенка; в случаях травматического повреждения периферического аппарата – в любом возрасте.

Описанные дефекты являются избирательными, и каждый из них имеет статус самостоятельного нарушения. Однако наблюдаются и такие, в которых оказываются вовлеченными одновременно несколько звеньев сложного механизма фонационного оформления высказывания. К таким относятся ринолалия и дизартрия.

Дислалии выделялись функциональные (О.А.Токарева, 1969) и органические (Л.В.Мелехова, 1974). Функциональными считались те формы дислалии, которые не сопровождались патологией иннервации артикуляционных органов. И хотя они рассматривались как расстройства, не

связанные с органическим нарушением нервной системы, к ним причислялись и «моторные дислалии», причина которых – моторная недостаточность дифференцированных движений языка (Б.М.Гриншпун, 1989).

Ряд авторов выделяли «простые» дислалии и «сложные», «полиморфные» (О.А.Токарева, Л.В.Мелехова, 1974), последние были названы позднее стертыми дизартриями (Р. И. Мартынова, Г. В. Гуровец, С. И. Маевская, 1978). У детей со стертой дизартрией обнаруживались явления легких нарушений иннервации и неловкость движений языка (Л.В.Лопатина, 1989). Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата.

Проявляется двумя основными синдромами – нарушением фонетической стороны речи и ее ритмико-мелодико-интонационной окраски (просодической стороны). Нарушение просодической стороны является основным и наиболее стойким признаком, т. е. в наибольшей степени влияет на разборчивость, внятность, эмоциональную выразительность.

Наблюдаются несформированность всех звеньев сложного механизма фонационного оформления высказывания, следствием чего являются голосовые, просодические и артикуляционно-фонетические дефекты. Тяжелой степенью дизартрии является анартрия, проявляющаяся в невозможности осуществить звуковую реализацию речи. В легких случаях дизартрии, когда дефект проявляется преимущественно в артикуляторно-фонетических нарушениях, говорят о ее стертой форме. Эти случаи необходимо отличать от дислалии.

Дизартрия является следствием органического нарушения центрального характера, приводящего к двигательным расстройствам. По локализации поражения ЦНС выделяют различные формы дизартрии. По тяжести нарушения различают степень проявления дизартрии [74,с.12].

Чаще всего дизартрия возникает вследствие рано приобретенного церебрального паралича, но может возникнуть на любом этапе развития ребенка вследствие нейроинфекции и других мозговых заболеваний.

Брадилалия – патологически замедленный темп речи. Синоним: брадифразия. Проявляется в замедленной реализации артикуляторной речевой программы, является центрально обусловленной, может быть органической или функциональной.

Тахилалия – патологически ускоренный темп речи. Синоним: тахифразия. Проявляется в ускоренной реализации артикуляторной речевой программы, является центрально обусловленной, органической или функциональной.

При замедленном темпе речь оказывается тягуче растянутой, вялой, монотонной. При ускоренном темпе – торопливой, стремительной, напористой. Ускорение речи может сопровождаться аграмматизмами. Эти явления иногда выделяют как самостоятельные нарушения, выраженные в терминах баттаризм, парафазия. В случаях, когда патологически ускоренная речь сопровождается необоснованными паузами, запинками, спотыканием, она обозначается термином полтерн.

Брадилалия и тахилалия объединяются под общим названием – нарушение темпа речи. Следствием нарушенного темпа речи является нарушение плавности речевого процесса, ритма и мелодико-интонационной выразительности.

Ринолалия – речевое нарушение, выражающееся в расстройстве артикуляции и фонации звуков речи. Для ринолалии характерно патологическое изменение резонирования носовой полости во время фонации, следствием чего является назальность речи. Синонимы: гнусавость (устаревшее), палатолалия.

Проявляется в патологическом изменении тембра голоса, который оказывается избыточно назализованным вследствие того, что голосо-выдыхательная струя проходит при произнесении всех звуков речи в полость носа и в ней получает резонанс. При ринолалии наблюдается искаженное произнесение всех звуков речи (а не отдельных, как при дислалии). При этом дефекте часто встречаются и просодические нарушения, речь при ринолалии мало разборчива (невнятная), монотонная. В отечественной логопедии к

ринолалии принято относить дефекты, обусловленные врожденными расщелинами нёба, т.е. грубыми анатомическими нарушениями артикуляторного аппарата. В ряде зарубежных работ такие нарушения обозначаются термином «палатолалия» (от лат. *palatum* – нёбо). Все остальные случаи назализованного произношения звуков, обусловленные функциональными или органическими нарушениями различной локализации, в этих работах называют ринолалией. В российских исследованиях явления назализованного произношения без грубых артикуляционных нарушений относят к ринофонии [67,с.12].

В современных логопедических исследованиях, опирающихся на положения лингвистики, виды нарушений, связанные с недоразвитием фонематического восприятия называют фонологическими, в отличие от антропофонических (фонетических) дефектов, при которых нарушена произносительная норма речи (выделены Ф. Ф. Рау).

Как заметила Л. Ф. Спирова, уровень сформированности действия по выделению последовательности звуков в слове и умение сознательно ориентироваться в звуковых элементах слова находятся в зависимости от степени недоразвития фонематического восприятия и от того, является ли это недоразвитие первичным или вторичным [78,с.57].

При фонематическом недоразвитии нередко наблюдается недостаточная внятность речи и скованность артикуляции. Причиной незаконченности процесса формирования звуков следует считать некоторую двигательную недостаточность артикуляционного аппарата. Затруднения же произносительного характера затормозили нормальное развитие фонематического восприятия, нарушается нормальное слухопроизносительное взаимодействие. В таких случаях говорят о вторичном недоразвитии фонематического восприятия.

Если процесс становления звуков затормаживается, даже при отсутствии артикуляционных затруднений говорят о первичном нарушении

фонематического восприятия. Предпосылки к овладению звуковым анализом при этом ниже, чем при вторичном нарушении.

В педагогической и методической литературе есть немало указаний на то, что овладение грамотой доступно 6-7-летнему ребёнку благодаря достаточному уровню его общего и речевого развития. К этому времени ребёнок в основном овладевает сложной системой синтаксических и морфологических закономерностей. К этому же времени заканчивается процесс овладения звукопроизношением. Дети правильно произносят и дифференцируют все звуки речи.

Как указывается в ряде специальных исследований (Т. Г. Егоров, Л. Ф. Спинова и др.), дети, поступающие в школу с нормально развитой речью, обладают определённой готовностью к анализу и синтезу звукового состава речи. Так, если перед ребёнком ставится специальная задача речезвукового анализа, он с ней относительно легко справляется. Готовность ребёнка к звуковому анализу и синтезу речи приобретает в процессе формирования устной речи. Осознанное же овладение этой деятельностью происходит в школе [22,с.118].

Таким образом, структура дефекта при ФФН характеризуется:

- не сформированностью звуковой стороны речи;
- нарушением дифференциации звуков, сходных по артикуляторным и акустическим признакам;
- нарушением слоговой структуры слова;
- не резко выраженным лексико-грамматическими нарушениями.

В настоящее время формирование у детей фонетически четкой речи, дающей возможность речевого общения и подготавливающей к обучению в школе, является одной из важных задач в общей системе работы по обучению ребенка родному языку в образовательных учреждениях и в семье.

1.2 Особенности речевого развития детей с ФФНР

Дети с ФФН составляют 20-25 % от общего количества детей с речевыми нарушениями.

В российской логопедической литературе принят стандартный способ анализа ошибок произношения с разделением их на искажения, замены и смешения (О. В. Правдина, 1960, 1973; М.Е.Хватцев, 1959). Основным принципом, на котором базируется подобный подход, является противопоставление двух уровней нарушения: фонетического и фонематического. Ошибки фонематического уровня классифицируются соответственно лингвистической типологии согласных: парасигматизм, параротаизм и т.д. (М.Ф.Фомичева, 1989).

Под расстройством звукопроизношения И. И. Панченко (1973) понимает: а) отсутствие звука; б) замену звука; в) искажение звука.

У детей, страдающих дислалией и дизартрией, различаются три вида звуковых расстройств. Отсутствие звука и замена звуков (два типа нарушения образования звуков) отличаются по своей сущности от третьего типа – искажения звуков.

При первых двух нарушениях (пропуски и замена) слово не воспринимается и не узнается, а при третьем типе (искажение звука) смысл слова остается понятным.

Если при фонетических расстройствах нарушается лишь фонетическая окраска какой-либо группы фонем, а при фонемных – нарушается различение фонем без нарушения фонетической окраски, то в случае фонетико-фонематических расстройств наблюдаются и нарушение дифференциации отдельных групп фонем, и производство каких-либо групп фонем. При этом варианте дети плохо понимают свои ошибки, не всегда понимают обращенную речь, у них нарушен фонематический анализ [26,с.33].

Особенности фонематического восприятия у детей с ФФН. При нарушении фонетико-фонематической стороны речи у детей с ФФН выявляется несколько состояний:

- недостаточное различение только нарушенных в произношении звуков и затруднение в их анализе (наиболее легкая степень недоразвития);
- недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп при сформированной их артикуляции (фонематический анализ нарушается более грубо);
- при глубоком фонематическом недоразвитии ребенок «не слышит» звуков в слове, неспособен выделить их из состава слова и определить последовательность (наиболее тяжелая степень недоразвития).

У детей с нарушением формирования фонематических процессов наблюдаются общая смазанность речи, вялая, нечеткая артикуляция.

А. Р. Лурия (1950) подчеркивает, что высшая форма фонематического слуха проявляется в способности выделять звуки в слове и устанавливать их последовательность, что формируется под влиянием обучения.

По наблюдениям В. К. Орфинской, можно выделить как элементарные, так и сложные формы звукового анализа. Элементарным считается выделение звука на фоне слова. Более сложной формой является вычленение первого или последнего звука из слова, определение места звука в слове. К сложным формам звукового анализа относят определение последовательности звуков слове, их количества, места по отношению к другим звукам.

Детям с ФФН звуковой анализ недоступен даже в его элементарной форме, так как у них не сформирована база фонематического анализа – фонематический слух (способность слышать, различать фонемы на слух).

У детей с ФФН существуют некоторые особенности формирования психических процессов. Недостаточно сформирована слухоречевая, зрительная и двигательная память у детей со стертой дизартрией; снижено произвольное внимание у детей с дизартрией и ринолалией. Особенности эмоционально-волевой сферы и поведения, а также отношение к своему дефекту зависят от

природы речевого расстройства. Интеллект детей соответствует возрастной норме [29,с.79].

Характер отклонений при произнесении и употреблении в речи звуков детьми с фонематическим недоразвитием указывает на недостаточное различение детьми звуков на слух. У детей возникают затруднения, когда им предлагается реагировать на произнесение какого-либо звука или слога. Не меньшие трудности возникают при повторении слогов с парными звуками;

При самостоятельном подборе слов, начинающихся на какой-либо определённый звук; при выделении звука, с которого начинается произносимое экспериментатором слово.

Несформированность произношения звуков крайне вариативна и может быть выражена в речи ребенка различным образом:

- заменой звуков более простыми по артикуляции;
- трудностями различения звуков;
- особенностями употребления правильно произносимых звуков в речевом контексте.

Следует подчеркнуть, что ведущим дефектом при ФФН является несформированность процессов восприятия звуков речи. В последние годы все чаще выявляются дети, у которых произношение звуков исправлено в процессе краткосрочных логопедических занятий, но не скорригировано фонематическое восприятие.

На недостаточную сформированность фонематического восприятия также указывают затруднения детей при практическом осознании основных элементов языка и речи. Кроме всех перечисленных особенностей произношения и различения звуков, при фонематическом недоразвитии у детей нередко нарушаются просодические компоненты речи: темп, тембр, мелодика.

Проявления речевого недоразвития у данной категории детей выражены в большинстве случаев не резко. Отмечается бедность словаря и незначительная задержка в формировании грамматического строя речи. При углубленном обследовании речи детей могут быть отмечены отдельные ошибки в падежных

окончаниях, в употреблении сложных предлогов, в согласовании прилагательных и порядковых числительных с существительными и т. п.

У большинства детей значительные затруднения наблюдались при необходимости подобрать с помощью картинок слова, начинающиеся на какой-либо звук [32,с.98].

Изучение фонематических функций у детей старшего дошкольного возраста с недостатками звукопроизношения показывает, что общая последовательность становления звуков у них в основном не отличается от той, которая наблюдается при нормальном ходе речевого развития.

Признаком фонематического недоразвития у детей является чаще всего незаконченность процесса формирования звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками. Сюда относятся свистящие и шипящие звуки, звуки [р], [л], реже звонкие и глухие, твёрдые и мягкие, взрывные и фрикативные.

При функциональной дислалии дети затрудняются не только в произношении, но и в слуховой дифференциации звуков речи, что приводит к недостаточно полному и точному овладению звуковым составом слова.

Следует учитывать, что в некоторых случаях фонематические затруднения более стойки по сравнению с произносительными. У многих детей дефекты устной речи сглажены и незаметны, но звуковой анализ слов им труден. У других детей при отсутствии выраженных дефектов произношения отмечается смазанность, нечеткость или недостаточная артикулируемость звуков при произнесении слов, затруднения в произнесении слов, сложных по структуре, недоговаривание некоторых слов и т.д., свидетельствующие о том, что у них было недоразвито произношение.

Несмотря на кажущееся благополучие фонетической стороны речи, дети продолжают отставать в фонематическом развитии. Они оказываются недостаточно подготовлены к языковым наблюдениям, сравнениям и обобщениям.

Состояние звукопроизношения этих детей характеризуется следующими особенностями:

1. Отсутствие в речи тех или иных звуков и замены звуков. Сложные по артикуляции звуки заменяются простыми по артикуляции, например: вместо [с], [ш] - [ф], вместо [р], [л] - [л`], [й], вместо – глухих; свистящие и шипящие (фрикативные) заменяются звуками [т], [т`], [д], [д`]. Отсутствие звука или замена его другим по артикуляционному признаку создаёт условия для смешения соответствующих фонем. При смешении звуков, близких артикуляционно или акустически, у ребёнка формируется артикулема, но сам процесс фонемообразования не заканчивается. Трудности различения близких звуков, принадлежащих разным фонетическим группам, приводят к их смешению при чтении и на письме. Количество неправильно употребляемых в речи звуков может достигать большого числа – до 16 – 20. Чаще всего оказываются несформированными свистящие и шипящие ([с]-[с`],[з]-[з`], [ц],[ш],[ж],[ч],[щ]);[т`] и [д`]; звуки [л],[р],[р`]; звонкие замещаются парными глухими; недостаточно противопоставлены пары мягких и твёрдых звуков; отсутствует согласный [й];гласный [ы].

2. Замены группы звуков диффузной артикуляцией. Вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков произносится средний, неотчётливый звук, вместо [ш] и [с] – мягкий звук [ш], вместо [ч] и [т] – нечто вроде смягчённого [ч].

Причинами таких замен является недостаточная сформированность фонематического слуха или его нарушения. Такие нарушения, где одна фонема заменяется другой, что ведёт к искажению смысла слова, называют фонематическим.

3. Нестойкое употребление звуков в речи. Некоторые звуки по инструкции изолированно ребёнок произносит правильно, но в речи они отсутствуют или заменяются другими. Иногда ребёнок одно и тоже слово в разном контексте или при повторении произносит различно. Бывает, что у

ребёнка звуки одной фонетической группы заменяются, звуки другой – искажаются. Такие нарушения называются фонетико-фонематическими.

4. Искажённое произношение одного или нескольких звуков. Ребёнок может искаженно произносить 2-4 звука или говорить без дефектов, а на слух не различать большее число звуков из разных групп. Относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов [33,с.169].

Причиной искажённого произношения звуков обычно является недостаточная сформированность артикуляционной моторики или её нарушения. Это фонетические нарушения, которые не влияют на смысл слов.

Знание форм нарушения звукопроизношения помогает определить методику работы с детьми. При фонетических нарушениях большое внимание уделяют развитию артикуляционного аппарата, мелкой и общей моторики, при фонематических нарушениях развитию фонематического слуха.

При наличии большого количества дефектных звуков у детей с ФФНР нарушается слоговая структура слова и произношение слов со стечением согласных: вместо скатерть – они говорят «катель» или «катеть», вместо велосипед – «сипед». Нередко отдельные дети с ФФН затрудняются в произношении слов со сложной слоговой структурой и со стечением согласных, а также предложений, содержащих подобные слова (это относится в первую очередь к малознакомым и трудным словам). При проговаривании такого лексического материала они искажают звуко-слоговую картину слов: опускают слоги, переставляют их местами и наменяют, могут пропустить или, наоборот, добавить звук внутри слога и т.д. Например: каркадил – крокодил, батуретка – табуретка, голопед – логопед, киртити – кирпичи, тоита – строительство, вадавоя – водопроводчик и т.п.

Кроме перечисленных особенностей произношения и фонематического восприятия у детей с ФФНР наблюдаются: общая смазанность речи, нечеткая дикция, некоторая задержка в формировании словаря и грамматического строя речи (ошибки в падежных окончаниях,

употребление предлогов, согласовании прилагательных и числительных с существительными).

Проявления речевого недоразвития у данной группы детей выражены в большинстве случаев не резко. И только при специальном обследовании речи выявляются разнообразные ошибки.

Произносительные ошибки необходимо оценивать с точки зрения их значимости для речевой коммуникации. Одни из них затрагивают лишь образование оттенков фонем и не нарушают смысла высказывания, другие ведут к смешению фонем, их неразличению. Последние являются более грубыми, так как нарушают смысл высказывания. При наличии большого количества дефектных звуков, как правило, нарушается произношение многосложных слов со стечением согласных («качиха» вместо ткачиха). Подобные отклонения в собственной речи детей также указывают на недостаточную сформированность фонематического восприятия. Низкий уровень собственно фонематического восприятия с наибольшей отчетливостью выражается в следующем:

- нечеткое различение на слух фонем в собственной и чужой речи (в первую очередь глухих – звонких, свистящих – шипящих, твердых – мягких, шипящих – свистящих – аффрикат и т. п.);
- неподготовленность к элементарным формам звукового анализа и синтеза;
- затруднение при анализе звукового состава речи [33,с.171].

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием нередко имеется определенная зависимость между уровнем фонематического восприятия и количеством дефектных звуков, т. е. чем большее количество звуков не сформировано, тем ниже фонематическое восприятие. Однако не всегда имеется точное соответствие между произношением и восприятием звуков.

При ФФН у детей имеет место расстройство произносительной стороны речи и особенно фонематического слуха и фонематического восприятия.

Фонематический слух – различение (анализ и синтез) звуков (фонем) частей речи, которое является необходимой основой для понимания смысла сказанного. Фонематический слух способствует различению и узнаванию фонем родного языка. Это тонкий, систематизированный слух, позволяющий различать и узнавать фонемы родного языка. Фонематический слух, являясь частью физиологического слуха, направлен на соотнесение и сопоставление слышимых звуков с их эталонами, которые хранятся в памяти человека упорядоченно – в «решетке фонем».

Фонематическое восприятие – это способность различать фонемы и определять звуковой состав слова. Сколько слогов в слове «мак»? Сколько в нем звуков? Какой согласный звук стоит в конце слова? Какой гласный звук в середине слова? Именно фонематическое восприятие помогает ответить на эти вопросы.

Дети с ФФН могут иметь различный уровень недоразвития фонематического восприятия. Специалисты выделяют следующие его уровни:

1. Первичный уровень характеризуется первичным нарушением фонематического восприятия. Предпосылки для освоения звукового анализа и уровень его действий развиты у детей не в полной мере.

2. Соответственно на вторичном уровне наблюдается вторичное нарушение фонематического восприятия. Встречаются дефекты речевых кинестезий, которые возникают в результате анатомических нарушений речевых органов. Имеются нарушения нормального слухо-произносительного взаимодействия главных механизмов развития произношения.

Лексический запас и грамматический строй речи при ФФН обычно в пределах нормы, однако при специальном обследовании могут выявляться ошибки в словоизменении, согласовании частей речи, употреблении предлогов [33,с.174].

Наряду с нарушениями вербального характера, детям с ФФН свойственны определенные особенности протекания ВПФ: неустойчивость произвольного внимания, трудности переключения, сужение объема памяти

(особенно на речевой материал), трудности в понимании абстрактных понятий, замедленное течение мыслительных процессов и т. д. Все это препятствует успешной учебной деятельности и обуславливает нестойкую успеваемость.

В фонетико-фонематическом развитии детей выявляются несколько состояний:

– легкая степень – недостаточное различение и затруднение в анализе только нарушенных в произношении звуков. Весь остальной звуковой состав слова и слоговая структура анализируются правильно. Это наиболее легкая степень фонетико-фонематического недоразвития;

– средняя степень – недостаточное различение большого количества звуков из нескольких фонетических групп при достаточно сформированной их артикуляции в устной речи. В этих случаях звуковой анализ нарушается более грубо;

– тяжелая степень – характеризуется глубоким фонематическим недоразвитием, когда ребенок не воспринимает звуки на слух, не различает их, не может выделить их в слове и установить последовательность [38,с.63].

Характер описанных нарушений указывает на недостаточность фонематического слуха и восприятия у детей с ФФН. Без специального коррекционного воздействия ребенок не научится различать и узнавать фонемы на слух, анализировать звуко-слоговой состав слов, что приведет к появлению стойких ошибок при овладении письменной речью.

1.3 Современные методы диагностики и коррекции с ФФНР

Установлено, что для усвоения фонетической стороны языка необходимо не только наличие у детей сохранного слуха и достаточно подготовленного артикуляционного аппарата, но и умение хорошо слушать, слышать и различать правильное и неправильное произношение звуков в чужой и собственной речи, а также контролировать собственное произношение.

В основу коррекционно-развивающей работы положен комплексный подход, направленный на решение взаимосвязанных задач, охватывающих разные стороны речевого развития – фонетическую, лексическую, грамматическую и на их основе – задачу развития связной речи. Названные задачи решаются концентрически, за счет усложнения и различной сочетаемости упражнений. В то же время на каждом этапе работы выделяются основные цели: формирование нормативного звукопроизношения, просодических средств, устранение фонематического недоразвития и подготовка к звуковому анализу речи.

Формирование полноценной звуковой культуры речи у детей с отклонениями в развитии – сложная многоаспектная задача, решение которой зависит от степени развития фонематического восприятия, овладения артикуляцией звуков, просодических средств, умения произвольно использовать приобретенные речевые умения и навыки в разных условиях речевого общения.

Формирование произношения состоит в выработке слухопроизносительных навыков и умений в области фонетической и просодической системы родного языка. Под усвоением звуков подразумевается овладение правильной артикуляцией в тесном взаимодействии с развитием слухового восприятия. В результате работы над формированием звуков должна быть создана единая система четко различаемых, противопоставленных друг другу фонем. Известно, что звуки русского языка не одинаковы по трудности для произношения [40,с.7].

В первую очередь уточняется произношение так называемых сохранных или опорных звуков. Несмотря на доступность артикуляции, эти звуки произносятся неотчетливо в речевом потоке, что снижает кинестетические ощущения в артикуляционном аппарате ребенка. В связи с этим осуществляется уточнение их артикуляционной позы, тренируется произношение звуко-слоговых рядов разной структурной сложности.

В программе предусмотрена определенная последовательность усложнения рече-двигательных дифференцировок. Освоение каждого нового звука происходит в сравнении с другими звуками. В период постановки звука его правильная артикуляция и звучание сопоставляется с дефектным. Усвоению звука способствует осознанное выделение характерных признаков как в звучании, так и в артикуляции. Таким образом, устанавливаются связи между акустическими и артикуляционными характеристиками звуков, что обеспечивает полноценную их дифференциацию. Этому способствует также сопоставление каждого изучаемого звука как с ранее изученными, так и с неисправленными, но в последнем случае – без проговаривания, только на слух. В начале обучения сравниваются контрастные звуки, т. е. резко противопоставленные по артикуляции и звучанию, затем вводятся упражнения на различение звуков, близких по артикуляционно-перцептивным признакам. Для систематических упражнений подбираются сначала звуки, слоги, слова. По мере овладения детьми звуковым анализом слова упражнения усложняются за счет включения новых типов звуко-слоговых структур. При автоматизации из речевого материала исключаются дефектно произносимые и смешиваемые звуки.

Очень важным методическим требованием является особая организация речевого материала для занятий:

- он должен быть максимально насыщен изучаемым звуком;
- нарушенные в произношении звуки не включаются (по мере возможности);
- произношение изучаемого звука отрабатывается во всех доступных сочетаниях;
- одновременно учитывается слоговой состав слов, их лексическое значение и грамматическая структура предложения в соответствии с возрастом [40,с,8].

Помимо специфических логопедических приемов рекомендуется регулярно применять упражнения, направленные на развитие слуховой

памяти – запоминание рядов из 3-4 слов; воспроизведение серии простых действий. Постепенно в упражнения включаются слова все более сходного звукового состава; увеличивается их количество. Широко используются различные виды слоговых упражнений:

- воспроизведение ритмов;
- сочетание отстукивания ритма и проговаривания;
- рифмованные фразы.

Увеличивается количество элементов задания, включаются прямые и обратные слоги со стечением согласных, ускоряется темп.

Однако простого механического повторения и закрепления навыка произнесения речевых структур недостаточно для усвоения звуковой стороны речи. Необходимо взаимосвязанное формирование различных сторон речи как целостного образования.

При формировании фонематического слуха и звукопроизношения важно опираться на специфические принципы системности и правильного подбора лексического материала. При определении лексического минимума учитываются разные позиции звука в слове.

Важно соблюдать принцип сознательной опоры на значение слова, подчеркивая, что изменение одного звука приводит к другому значению слов (кашка – каска, мышка – миска, лук – жук и т. д.). Учитывается также многообразие языкового контекста (коса девочки, коса – орудие труда; ключ от замка, ключ в озере).

Работа воспитателя в группах для детей с ФФН имеет свою специфику. В задачу воспитателя входит выявление степени отставания детей в усвоении программного материала по всем видам учебной и игровой деятельности. Это необходимо для устранения пробелов в развитии детей и создания условий для успешного обучения в среде нормально развивающихся сверстников. С этой целью в первые две недели воспитатель определяет возможности детей в речевой, изобразительной, конструктивной деятельности, в овладении счетными операциями и т. п.

Совместно с логопедом воспитатель анализирует особенности речевого развития детей. Воспитатель должен иметь представление о том, пользуется ли ребенок краткой или развернутой формой высказывания, владеет ли разными типами связной речи, доступными по возрасту детям старшей группы: пересказом по картине, серии картин, описанием, рассказом из личного опыта и др. [39,с.111].

При оценке состояния навыков по этим направлениям следует учитывать общеобразовательные программные требования для данной возрастной группы. Исходя из неоднородности состава детей в группах ФФН, обусловленной различной этиологией нарушения и социо-культурными факторами, важно в результате первичного обследования дифференцированно оценить степень отставания в усвоении учебного материала, предлагаемого для средней и старшей группы детского сада общеразвивающего вида. Возможны разные варианты соответствия программным требованиям: полностью соответствует, отстает, значительно отстает. После проведенного обследования воспитатель получает представление о состоянии навыков каждого ребенка по направлениям: элементарные математические представления, речь, изобразительная деятельность, конструктивная деятельность, игровая деятельность, двигательные навыки, музыкально-ритмические способности. Это позволит при проведении занятий усилить их коррекционную направленность и адресно осуществить индивидуальный подход.

На педагогическом совете логопед и воспитатель сообщают результаты обследования и коллегиально обсуждается выбор типовой программы и варианты ее реализации с учетом возможностей детей. Предъявляемый речевой материал должен быть соотнесен с уровнем фонетического, фонематического и общего речевого развития детей. Чрезмерные речевые нагрузки могут негативно повлиять на процесс коррекции.

Занятия, направленные на развитие правильной связной речи детей (уточнение и расширение словарного запаса, совершенствование

грамматического строя речи), проводятся в течение года как воспитателем, так и логопедом.

Процесс воспитания и обучения в детском саду предусматривает определенный круг знаний об окружающем мире и соответствующий объем словаря, речевых умений и навыков, которые должны быть усвоены детьми на данном возрастном этапе.

Необходимо отметить, что логопед и воспитатель, работая над развитием речи детей, не подменяют, а дополняют друг друга.

Воспитатель ориентируется на программный материал, предлагаемый для данного возрастного уровня детей дошкольного образовательного учреждения общеразвивающего вида. Он осуществляет обучение родному языку на занятиях и руководство развитием речи детей вне занятий в повседневной жизни (в играх, в быту, на прогулках), учитывая особенности речевого развития детей. Процесс обучения родному языку имеет некоторое своеобразие [77,с.61].

В начале обучения воспитатель использует преимущественно методы и приемы развития речи, не требующие развернутого высказывания детей. Так, широко применяется наглядный метод обучения, например, экскурсии, знакомство детей с теми или иными объектами, показ картин и видеofilьмов. Использование словесных методов обучения сводится преимущественно к чтению детям художественных произведений, рассказам воспитателя, беседам. Большое внимание воспитатель уделяет развитию диалогической речи. Сюда относятся различные формы вопросов и ответов: краткий ответ, развернутый ответ (несколько позднее), понимание различных вариантов вопроса, умение поддерживать разговор с собеседником. В то же время во втором полугодии большое внимание уделяется развитию основных типов монологической речи.

Содержание логопедических занятий, организация и методические приемы определяются целями коррекционного обучения с учетом конкретных представлений и речевого опыта, накопленных детьми в процессе работы воспитателя по разделам программы. Усилия логопеда направлены на ликвидацию имеющихся у детей пробелов в области словоизменения,

словообразования и недостаточного овладения предложно-падежным управлением.

Работа логопеда над словарем носит выборочный характер, в нее входят накопление и уточнение слов (существительных и прилагательных), имеющих уменьшительно-ласкательное значение, понимание и правильное употребление в речи приставочных глаголов; практическое накопление родственных слов, знакомство с наиболее распространенными случаями многозначности слов, практическое ознакомление со словами, имеющими противоположное значение.

Основная цель лексических заданий – научить детей правильно и осмысленно употреблять слова в спонтанной речи, упражнять детей в составлении словосочетаний и предложений. Сначала используются модели, предлагаемые логопедом, а затем – самостоятельно. Большое внимание уделяется совершенствованию практического навыка употребления в речи простого распространенного предложения. Для логопедических занятий подбираются определенные группы слов и синтаксических конструкций, в образовании которых дети наиболее часто допускают грамматические ошибки. Используются упражнения на изменение падежных форм существительного в зависимости от предлога или вопроса; на изменение грамматических форм числа существительных; числа, лица и времени глаголов, а также на правильное употребление форм глаголов при сочетании с личными местоимениями. Особое внимание уделяется правильному согласованию прилагательных с существительными в косвенных падежах, согласованию порядковых числительных с существительными. Постепенно усвоенные типы речевых конструкций логопед включает в работу над связной речью, применяя специальные методические приемы. Особого внимания требуют подбор и группировка различного наглядного и словесного материала, игровых упражнений, дидактических игр, обеспечивающих практическое овладение навыками грамматически правильной речи [77,с.64].

Чтобы повысить коррекционное значение словарной работы, широко используются специальные упражнения, развивающие направленность на смысловую и звуковую сторону слов, умение подмечать общие и различные морфологические элементы изучаемых лексических единиц.

Основные направления работы логопеда и воспитателя по данной программе – формирование у детей полноценной фонетической системы языка, развитие фонематического восприятия и первоначальных навыков звукового анализа, автоматизация слухопроизносительных умений и навыков в различных ситуациях, развитие навыков изменения просодических характеристик самостоятельных высказываний в зависимости от речевых намерений.

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

Логопедическая работа, предусмотренная в программе, строится на основе теоретических положений о роли полноценных фонематических процессов в развитии речи и становления письма и чтения (Р. Е. Левина, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Н. И. Жинкин и др.).

Организация работы логопеда ДОУ для детей с ФФН представлена в книге Г. А. Каше «Исправление недостатков речи у дошкольников» (М., 1971). Это система логопедической работы для детей старшей группы детского сада. Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина уточняют содержание логопедической работы с детьми данной группы в «Программе обучения и воспитания детей с ФФН старшей группы детского сада» (М, 1993).

Организация работы логопеда для детей подготовительной школьной группы дана в книге Г. А. Каше «Подготовка к школе детей с недостатками речи» (М, 1985).

Цель логопедической работы – формирование произношения, развитие фонематических процессов, совершенствование всех компонентов речевой системы.

Содержание и структура работы расписана по периодам обучения, в соответствии с каждым из них планируется фронтальная и индивидуальная работа. Количество фронтальных занятий обуславливается периодом обучения и возрастом детей с ФФН, индивидуальные занятия проводятся ежедневно.

С 1 по 15 сентября логопед проводит речевое обследование детей и оформляет речевые карты на каждого ребенка.

На индивидуальных занятиях логопед формирует произношение сложных по артикуляции звуков, происходит автоматизация и дифференциация их в речи.

Логопед работает 20 часов в неделю, ежедневно с 9.00 до 13.00. Фронтальные занятия проводит с 9.00 до 9.30, индивидуальную работу осуществляет до 13.00. Один раз в неделю, например в среду, логопед работает во второй половине дня, с 15.00 до 19.00, для того чтобы иметь возможность встретиться с нуждающимися в его консультации родителями.

Логопед ведет необходимую документацию. Речевая карта заполняется в начале учебного года, к ней прилагаются документы от специалистов поликлиники: логопеда, психоневролога, оториноларинголога, окулиста, ортодонта, заключение ПМПК.

На каждого ребенка заводится тетрадь для индивидуальных занятий, в которой логопед, указав дату и тему занятия, отмечает специфику постановки звуков у дошкольников.

В перспективном плане работы, составляемом по периодам обучения, указываются количество и темы фронтальных занятий, содержание работы с воспитателями и родителями [60,с.221].

Календарный план составляется ежедневно, он содержит план-конспект фронтальных и индивидуальных занятий с указанием темы и задач занятия.

Ведение тетради для вечерних занятий воспитателя обеспечивает преемственность работы логопеда и воспитателя. Логопед определяет количество занимающихся детей, тему, задачи занятия, предлагает

дидактический материал для вечерней работы, воспитатель проводит подгрупповые занятия и фиксирует результаты.

Последним видом документации является отчет об эффективности работы за год, в нем представлены состав детей и их диагнозы при поступлении в учреждение и при выписке.

Особенности логопедической работы по преодолению недостатков произношения у детей с ФФН. Различают четыре этапа коррекционной работы по формированию правильного произношения: подготовительный этап, этап постановки звука, этап его автоматизации и этап дифференциации смешиваемых звуков.

На первом этапе логопед готовит органы артикуляции, имея в виду в дальнейшем работу по постановке звука. Для этого даются упражнения по развитию артикуляционной и мелкой моторики, формированию фонематических процессов, выработке направленной воздушной струи, отработке опорных звуков. Основным приемом является артикуляционная гимнастика.

На этапе постановки звука логопед прибегает ко всем возможным приемам, позволяющим вызвать правильное звучание: подражание артикуляции логопеда, описание правильной артикуляции в доступной для ребенка форме, использование имеющихся в речи ребенка звуков, применение механических средств. Логопед при этом пользуется зрительно-моторно-кинестетическим методом с одновременной опорой на речеслуховой анализатор.

Этап автоматизации звука связан с введением поставленного звука в связную речь. При этом отрабатываемый звук поначалу вводят в прямые и обратные слоги, в слоги со стечением согласных, постепенно включают в слова и предложения. Логопед подбирает речевой материал таким образом, чтобы в предлагаемых

Курс проведения логопедической ритмики в условиях логопедического детского сада состоит из 64 занятий (по 2 занятия в неделю в течение учебного

года) и подразделяется на несколько этапов. В продолжение первого, подготовительного, который длится 15 дней, проходит обследование. На втором этапе, основном, осуществляется развитие и совершенствование моторики и речи детей. Третий этап, заключительный, длительностью также 15 дней, посвящается подготовке и проведению показательного занятия. Обследование детей проводится с 1 по 15 сентября, до проведения занятий. Изучаются анамнестические данные детей, определяется состояние моторики и речи дошкольников.

При обследовании моторики можно использовать пробы, предложенные Н. И. Озерецким и адаптированные Е. В. Шагинян (1973), разработки Н.А. Рычковой (1984, 1987).

На этапе обследования (первый этап) определяется характер нарушений произвольной моторики, выявляется степень задержки или отставания в моторном развитии детей.

Всего предлагается для выполнения пять тестов. Каждый тест включает несколько проб возрастающей сложности, позволяющих исследовать различные стороны моторики.

Обследование общей моторики (I тест) выявляет состояние статической и динамической координации движений, переключаемости движений, контроля за выполнением проб, особенности двигательной памяти.

Для детей старшей и подготовительной группы пробы подбираются по шкале Н.И. Озерецкого с учетом возраста. Особенностью методики является игровая форма приемов, что отвечает требованиям возраста.

При обследовании учитываются время выполнения пробы, количество выполненных движений, качество выполнения [59,с.15].

Процесс тестирования показал, что моторика детей старшего дошкольного возраста с ФФН развита неравномерно: более 2/3 детей имеют некоторое моторное отставание от возрастной нормы и 1/3 – задержку моторного развития. Степень задержки колеблется от незначительных

погрешностей при выполнении моторных проб до средней моторной неловкости.

Обследование произвольной мимической моторики (II тест), представленное в методике Н.А. Рычковой имеет целью выявление степени и качества нарушений отдельных групп мимических мышц. Мимические пробы позволяют определить уровень развития мышц лица: круговой мышцы губ, мышц щек, глаз, лба.

Обследование артикуляционной моторики (III тест) предусматривает исследование объема и качества произвольных движений органов артикуляции – губ и языка.

Обследование мелкой моторики (IV тест) выявляет степень задержки или отставания в развитии движений пальцев рук.

Обследование чувства ритма (V тест) имеет целью выявление состояния чувства ритма и темпа. Обследование речевых процессов проводит логопед.

Результаты обследования учитываются при распределении детей по подгруппам: выделяются дети со средним уровнем развития моторной сферы и дети с низким уровнем развития моторики.

Задача второго этапа – содействие коррекционной логопедической работе путем использования различных упражнений, сочетающих музыку, движение и речь.

Основные виды упражнений, использующихся на логоритмических занятиях, направлены на регуляцию мышечного тонуса, развитие речевого дыхания и голоса, развитие дикции и артикуляции, статической и динамической координации движений и речи, мелкой и мимической моторики, переключаемости движений, чувства ритма.

К третьему этапу логопед в конце учебного года определяет виды упражнений, которые детьми в течение учебного года освоены полностью, и те, которые вызывают затруднения [61,с.25].

После курса логоритмических занятий в конце учебного года проводится открытое заключительное занятие с целью демонстрации двигательных и

речевых возможностей детей. Упражнения подбираются с учетом сформированности моторных навыков и умений.

Проведение логоритмических занятий требует соблюдения следующих рекомендаций:

- логоритмические занятия (в программе обучения и воспитания детей с ФФН они не представлены) лучше проводить 2 раза в неделю со всей группой детей во второй половине дня.
- продолжительность занятий от 30 до 35 мин в зависимости от возрастной группы.
- материал подбирается с учетом двигательных и речевых возможностей детей.
- необходимо предъявлять дифференцированные требования к качеству выполнения движений в зависимости от уровня развития моторики детей в каждой из подгрупп.
- работа с разными подгруппами строится по-разному: для детей со средним уровнем моторики больше внимания уделяется координации и выразительности движений, пластичности, гибкости, двигательной выносливости; у детей с низким уровнем моторики воспитывают прежде всего точность, четкость, последовательность выполнения.
- нагрузку в течение занятия необходимо распределять равномерно и учитывать возможности каждого ребенка.
- содержание двигательного и речевого материала варьируется в зависимости от уровня сформированности моторных навыков. В начале коррекционного курса отрабатываются двигательные умения и навыки. Затем включается речь.
- наиболее благоприятным для занятий является проведение их одним специалистом-логопедом, который может обеспечить занятия музыкальным сопровождением (владеет музыкальным инструментом или звуковоспроизводящей техникой), но возможно взаимодействие двух

специалистов – логопеда и музыкального руководителя. Присутствие воспитателя группы на занятиях является обязательным.

- дети занимаются в мягкой обуви и свободной одежде, не стесняющей движения [84,с.33].

Четкая, систематическая организация обучения детей с ФФНР – сложное дело. Поэтому наряду с общепринятыми приемами и принципами вполне обоснованно использование оригинальных, творческих методик, эффективность которых очевидна. В этом плане большую актуальность приобрела методика М. Монтессори, которая основывалась на идее детского впитывающего сознания. Она считала, что с самого рождения ребенок как губка впитывает все, что его окружает. А это так и есть, как показывают многочисленные исследования, наблюдения и опыт работы логопедов.

Задача учителя – помочь ребенку организовать свою деятельность для освоения собственного уникального пути, реализация потенциала. Основные составляющие системы, позволяющей реализовать индивидуальный путь развития ребенка, – взрослые, развивающая среда, дидактический материал (то, что можно потрогать, с чем можно поэкспериментировать). Давно замечено, что детей больше интересуют не игрушки, а бытовые предметы: прищепки, крышки, баночки, крупы – их мы и используем на своих занятиях.

Развитие детей по системе Монтессори подразумевает, что они учатся, играя с предметами. Предметом игры может стать любая вещь: тазик, сито, стаканчик, ложка, салфетка, губка, крупа, вода и т.д. Но есть и специальные классические Монтессори материалы: розовая башня, коричневая лестница, формочки-вкладыши и пр.

М. Монтессори очень тщательно разрабатывала пособия, которые несли бы в себе обучающую задачу и помогали бы развиваться детям в самых разных направлениях. Любое упражнение с дидактическим материалом Монтессори имеет две цели, в числе которых:

- прямая – развивать целенаправленные движения рук (расстегивание и застегивание пуговиц, нахождение одинаково звучащих

цилиндров);

- косвенная, направленная на перспективу – развивать самостоятельность, координацию движений, слух [69,с.65].

В основе коррекционно-развивающей работы лежит соблюдение комплексного подхода: развитие фонематического слуха и восприятия, ритмического рисунка слова (слоговой состав), формирование средств выразительности речи (воспроизведение различных типов интонаций), ознакомление с буквой или звуковым составом слова, автоматизация и дифференциация звуков.

Для коррекционной работы с детьми логопед Н.П. Стадниченко разработала пособие «Логодомик», представляющее собой домик из картона, на крыше которого – задания. К домику прикреплены шнурки, скрепки, объемные фигуры. В работе используются предметные картинки и карточки с буквами.

Пособие направлено на автоматизацию и дифференциацию звуков, формирование слоговой структуры, закрепление артикуляционного положения при постановке звуков, развитие слухового восприятия и т.д. Его можно использовать в совместной и самостоятельной коррекционно-образовательной деятельности с детьми 5-7 лет. Оно способствует активизации деятельности дошкольников, индивидуализации обучения и воспитания. Варианты заданий

- Дети произносят заданный звук, соединяя обозначающую его букву с помощью резинок с условным обозначением его правильной артикуляции.
- Гласные звуки обозначены символами (по Т.Ю. Ткаченко). Дети с помощью резинок соединяют букву, обозначающую согласный звук, с гласной буквой и читают получившиеся слоги.
- На крыше – звучащие коробочки («желуди»). Дети самостоятельно отыскивают пары одинаково звучащих коробочек.
- На стене домика – буквы. У детей – предметные картинки. Нужно соединить с помощью шнурков букву и картинки с изображением предметов, в названии которых есть звук, обозначаемый данной буквой.
- На стене домика – кармашки-корзинки с предметными картинками.

Первая корзинка с одним цветком, вторая – с двумя, третья – с тремя, четвертая – с четырьмя цветками.

Дети раскладывают картинки по кармашкам: в корзину с одним цветком – картинку с изображением предмета, в названии которого один слог, в корзину с двумя цветками – в названии которого два слога и т.д. С помощью бусин указывают количество слогов.

– На стене домика – изображение двух домиков, в которых – буквы, обозначающие дифференцируемые звуки. Дети правильно произносят звуки, говорят, что в них общего, чем они различаются. Затем раскладывают по домикам предметные картинки (в названии которых есть тот или иной звук) [69,с.66].

Учитель-логопед ДОО осуществляет коррекционную работу с детьми с речевой патологией в группах различной компенсирующей направленности. Одно из значимых направлений в его работе – профилактическая и просветительская деятельность. Зачастую многим родителям недостаточно получить от логопеда консультацию о состоянии речи ребенка, они проявляют желание включиться в коррекционный процесс, понять, как ему помочь.

По данным Г.А. Тютриной, Е.А. Юнусовой, результатом совместной работы логопедов ДОО с семьями воспитанников может стать создание ряда практико-ориентированных тематических встреч с родителями массовых групп под общим названием «Школа для родителей». Ориентируясь на запрос родителей, авторы выделили несколько тем, наиболее их заинтересовавших:

- «Артикуляционная гимнастика»;
- «Вызывание звуков»;
- «Упражнения на дыхание»;
- «Развитие мелкой моторики»;
- «Развитие фонематического слуха»;
- «Развитие связной речи»;
- «Обучение чтению».

Занятия-консультации в «Школе для родителей» бесплатны. График встреч был выстроен с учетом мероприятий ДОО.

Представим краткое содержание тем. Тема «Артикуляционная гимнастика»

Задачи:

- учить родителей выполнять артикуляционные упражнения;
- формировать умение использовать их для тренировки речевых мышц детей [72,с.84].

На этой консультации раскрывается значение артикуляционной гимнастики для общеречевого развития ребенка, ее роль в коррекции нарушений речи. Родители знакомятся с правилами и последовательностью данной работы. Устное описание положения органов артикуляции при том или ином упражнении сопровождается презентацией (фото, слайды) и их непосредственной демонстрацией учителем-логопедом. В практической части занятия родители выполняют упражнения перед карманными зеркалами. Также родители знакомятся с методическими и дидактическими пособиями по артикуляционной гимнастике, интернет-ресурсами по данной теме.

Тема «Вызывание звуков»

Задача: знакомить родителей со способами вызывания звуков в домашних условиях. Сначала специалисты напоминают родителям о значении артикуляционной гимнастики, которая в значительной степени влияет на улучшение подвижности языка в целом, а затем представляют правильные (нормативные) артикуляционные уклады звуков. Пример: звуки

[с]-[з]-[ц] – губы в «улыбке», зубы «заборчиком», язык опущен за нижние зубы. Используя, как и при первой встрече, карманные зеркала, обращают внимание на положение языка, губ, зубов при произнесении свистящих, шипящих звуков и соноров. Затем объясняют, что при правильном укладе ребенок в большинстве случаев правильно произносит звук. Для наглядности рекомендуют использовать картинки-символы, с которыми этот звук можно соотносить. Пример: «Л-л-л – самолет летит и гудит».

Тема «Упражнения на дыхание». Задача: учить родителей дыхательным упражнениям. На этом занятии показывают родителям отличия речевого дыхания от физиологического, рассказываем о заболеваниях, влияющих на нарушение слаженной работы дыхательного отдела периферического речевого аппарата. Они знакомятся с правилами выполнения дыхательных упражнений, их значимостью для здоровья детей, с разнообразными дидактическими играми, в которые можно поиграть вместе с ребенком. Затем родители повторяют за логопедом простые приемы развития воздушной струи, которые можно использовать в повседневной жизни как игры-развлечения.

Тема «Развитие мелкой моторики». Задача: знакомить родителей с приемами развития мелкой моторики. На данном занятии раскрывается влияние развитой мелкой моторики на речевое развитие детей. Родители знакомятся с пособиями и игрушками, которые можно приобрести, ориентируясь на возраст ребенка. Также им даются комментарии относительно печатных пособий на тему пальчиковой гимнастики, положительного влияния стихотворного ритма на речедвигательную систему языка.

Тема «Развитие фонематического слуха». Задача: знакомить родителей с играми на развитие фонематического слуха. Родителям рассказывается о способностях ребенка определять наличие или отсутствие звука в слове, отличать слова со схожим звуковым наполнением (в их разной звуковой последовательности), различать близкие по звучанию, но разные по значению слова. Логопед и воспитатели предлагают родителям большое разнообразие игр, объясняют их значение в развитии фонематического слуха ребенка. В играх с использованием рифмовок большую роль играет стихотворная рифма («Доскажи словечко», «Исправь ошибку»). Игры на дифференциацию слов, близких по звуковому составу, имеют важное профилактическое значение для формирования письменной речи («Какое слово отличается?», «Назови верное слово»). В процессе игр со звуками и слогами развиваются фонематический анализ и синтез, расширяется словарный запас («Подбери слово на заданный звук», «Слово с определенным слогом»). Игры на различение звуков, слогов,

слов и фраз по их просодическим компонентам формируют умение менять высоту, силу и тембр голоса («Громко – тихо», «Высоко – низко»).

Тема «Развитие связной речи». Задача: учить родителей приемам формирования у ребенка связного высказывания. Это объемная и на первый взгляд сложная тема для родителей. Для развития связной речи используются пересказы сказок, рассказов. Логопед и воспитатели представляют образец, который нужно воспроизвести. При возникших затруднениях рекомендуют использовать подсказку в виде слова, фразы, наводящих вопросов, картинки.

Самостоятельное составление рассказа для ребенка труднее, потому что приходится отбирать и его содержание, и его речевое оформление. Родителям предлагается составлять рассказы-описания (игрушек, предметов, картин), рассказы о прошедшем событии из личного опыта («Как я был в зоопарке»), рассказы на предложенный сюжет («Как Незнайка / мишка / мой друг приходил ко мне в гости»), придумывание окончания рассказа при предложенном готовом зачине (начале).

Логопед и воспитатели показывают родителям способы развития связной речи без дополнительной подготовительной работы только с наличием игрушек, книг, имеющихся в доме, совместно просмотренных телепередач, интересно проведенного выходного дня.

Тема «Обучение чтению». Задача: знакомить со способами запоминания букв, методикой обучения первым слияниям слогов и слов. Следует обратить внимание родителей на важность предварительной работы – развитие фонематических процессов. Далее нужно подчеркнуть, что при предъявлении и названии буквы используется ее название в соответствии со звуком, а не алфавитное. Родители знакомятся со способами запоминания букв и показом первых слияний слогов. Даются ссылки на соответствующие буквари.

«Школа для родителей» позволит в активной форме вовлечь родителей в профилактическую работу, привлечёт их внимание к своим детям, расширит представления об игровых способах и приемах развития и коррекции речи в домашних условиях [72,с.86].

Выводы по первой главе

Фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН) – это нарушение процесса формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Определяющим признаком фонематического недоразвития является пониженная способность к анализу и синтезу речевых звуков, обеспечивающих восприятие фонемного состава языка.

ФФН объединяет: артикуляторно-фонематическую и акустико-фонематическую дислалию, дизартрию, риноплалию.

Определяющим признаком фонематического недоразвития является пониженная способность к анализу и синтезу речевых звуков, обеспечивающих восприятие фонемного состава языка. В речи ребенка с фонетико-фонематическим недоразвитием отмечаются трудности процесса формирования звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками.

Несформированность произношения звуков крайне вариативна и может быть выражена в речи ребенка различным образом:

- заменой звуков более простыми по артикуляции;
- трудностями различения звуков;
- особенностями употребления правильно произносимых звуков в речевом контексте.

Ведущим дефектом при ФФН является несформированность процессов восприятия звуков речи. В последние годы все чаще выявляются дети, у которых произношение звуков исправлено в процессе краткосрочных логопедических занятий, но не скорригировано фонематическое восприятие.

В основу коррекционно-развивающей работы положен комплексный подход, направленный на решение взаимосвязанных задач, охватывающих разные стороны речевого развития – фонетическую, лексическую, грамматическую и на их основе – задачу развития связной речи.

Глава 2. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ ФФН РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

2.1 Организация и методика работы по анализу уровня сформированности речевой деятельности дошкольников с ФФНР

Основной целью экспериментальной части стало исследование фонетико-фонематического недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР. 1. В нашем исследовании принимало участие 20 детей с ОНР. Из них были выделены – 10 экспериментальная группа, 10– контрольная группа. 2. Возрастной диапазон детей от 5 до 6 лет. 3 I этап: Организационный. Анализ имеющейся литературы и её систематизация. На I этапе (сентябрь-октябрь) изучалась психолого-педагогическая литература по теме исследования. Осуществлялась подготовка теоретической и эмпирической базы исследования, дидактических материалов. Проводились диагностики уровня сформированности речи и ФФН у старших дошкольников с ОНР на начало эксперимента.

4 II этап: На II этапе разработан и проведён формирующий эксперимент. Задачей второго этапа эксперимента явилась разработка методики, способствующей формированию основ монологической речи в процессе пересказа сказок. включение в коррекционную логопедическую работу дополнительных занятий оказывающих положительное влияние на двигательную, эмоционально-волевою и речевую активность, что приводит к положительной динамике при преодолении фонетико-фонематического нарушения речи у детей.

5. III этап: На III этапе исследования осуществлён контрольный эксперимент. Проведены обобщение и систематизация результатов педагогического эксперимента, их теоретическая интерпретация и апробация.

7. База исследования – детский сад 54, отдела образования акимата города Костаная.

8. Для диагностики уровня развития речи были применены следующие методики:

1 Анкетирование родителей и педагогов с целью выявления актуальности исследования.

2. Пересказ – 2 метода с использованием различного уровня оценки:

- 1. Пересказ казахской сказки «Алдар Косе».

- 2. «Пересказ русской народной сказки «Лисичка-сестричка и волк».

с целью выявить особенности развития моторики и речи у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи был испробован метод Н.А. Рычковой [36].

Описание методик исследования

Анкета-опрос для родителей и воспитателей:

1. Считаете ли вы актуальным вопрос исследования развития речи у детей старшего дошкольного возраста?

Да -

Нет -

Другое

2. Игруют-ли существенную роль в развитии речи у детей старшего дошкольного возраста - родители, родственники, друзья ?

Да –

Нет –

Другое

3. Считаете ли вы, что существенную роль в развитии речи у детей старшего дошкольного возраста играют народные сказки?

4. Считаете ли вы, что формированием речи у детей старшего дошкольного возраста должны заниматься:

- родители

- воспитатели и педагоги ДООУ

- Другое

Методика исследования «Пересказ».

Цель методики: выявить уровень развития связной монологической речи детей. Инструкция проведения: детям предлагается прослушать небольшой по объему и простой по структуре текст сказки. Текст сказки прочитывается дважды, в медленном темпе; перед повторным чтением дается установка на составление пересказа. По окончании прочтения текста сказки детей просят пересказать то, что они запомнили.

Оценки результатов: пересказы детей записываются в таблицах 1-5:

Таблица 1 - Понимание текста

Уровни понимания текста	Кол-во детей
высокий	
средний	
низкий	

Таблица 2 - Структурирование текста

Уровни понимания речи	Кол-во детей
высокий	
средний	
низкий	

Таблица 3 - Лексика

Уровни понимания речи	Кол-во детей
высокий	
средний	
низкий	

Таблица 4 - Грамматика

Уровни понимания речи	Кол-во детей
высокий	
средний	
низкий	

Таблица 5 - Плавность речи

Уровни понимания речи	Кол-во детей
высокий	
средний	
низкий	

Высшая оценка воспроизведения текста сказки по всем критериям – 12 баллов: 2 балла выставляется за последовательное и точное построение

пересказа; использование слов текста сказки и своих слов-замен; полное отсутствие ненужных пауз; использование разных типов предложений; полное отсутствие грамматических ошибок. 1 балл – незначительные отклонения от текста сказки; отсутствие нарушений логики текста сказки; отсутствие грамматических ошибок текста сказки; преобладание простых предложений при пересказе; отсутствие ненужных пауз при пересказе; небольшое количество подсказок со стороны воспитателя. 0 баллов – неверное воспроизведение текста сказки; нарушение структуры текста, большое количество подсказок со стороны воспитателя. По общей сумме баллов определялся уровень развития связной монологической речи детей: 9-12 баллов – высокий уровень развития связной монологической речи; 6-8 баллов - средний уровень развития связной монологической речи; менее 5 баллов – уровень ниже среднего.

Каждый показатель оценивается отдельно. Для выявления актуальности данной темы был проведен анкетирование-опрос воспитателей, родителей. Данные анкетного опроса воспитателей и родителей выявили значимость и актуальность исследуемой проблемы. Так, абсолютное большинство опрошенных (99%) оценили её как актуальную.

Таблица 7 – Итоговая таблица опроса родителей и воспитателей

№ п/п	Респонденты	Воспитатели	Родители
	Считаете ли вы актуальным вопрос исследования развития речи у детей старшего дошкольного возраста? Да -	10	20
	Не считают актуальным	0	1
	Считаете ли вы, что существенную роль в развитии речи у детей старшего дошкольного возраста играют народные сказки? Да - Нет - Другое	10	20
	Считаете ли вы, что формированием связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста должны заниматься: - родители - воспитатели и педагоги ДОУ - И семья и ДОУ	10	5 7 3

Устно был проведен опрос воспитателей и родителей о том, какие методы проведения исследования можно использовать в работе. Среди методов воспитателями были названы: экспериментирование, наблюдение, игра, чтение, обсуждение и сочинение сказок, изобразительная, музыкальная деятельность, моделирование и т.д. Однако, как показала Таблица 7 – большинство респондентов предпочтение отдают народным сказкам.

Методика выявления уровня развития речи детей состояла в проведении диагностики с использованием метода «Пересказа» дошкольниками экспериментальной группы (8 детей экспериментальной группы и 8 контрольной) до проведения эксперимента - констатирующий этап. Для этого мы использовали занятия – «Пересказ сказки И. Алтынсарина. «Паук, муравей и ласточка» (Приложение 1).

. Все пересказы детей записываются и анализируются по следующим показателям:

- понимание текста сказки – правильное формулирование основной мысли;
- умение детей точно пересказывать текст сказки;
- умение детей последовательно рассказывать текст сказки;
- умение детей использовать лексику текста сказки;
- умение детей плавно передавать содержание текста сказки;
- умение детей правильно строить предложения текста сказки.

Каждый показатель оценивался отдельно.

Итоги представлены в Таблицах 8-17. Рисунки 1-10:

Таблица 8 - Понимание текста – контрольная группа

Уровни понимания текста	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	2	5,66
средний	4	4,24
низкий	4	4,24

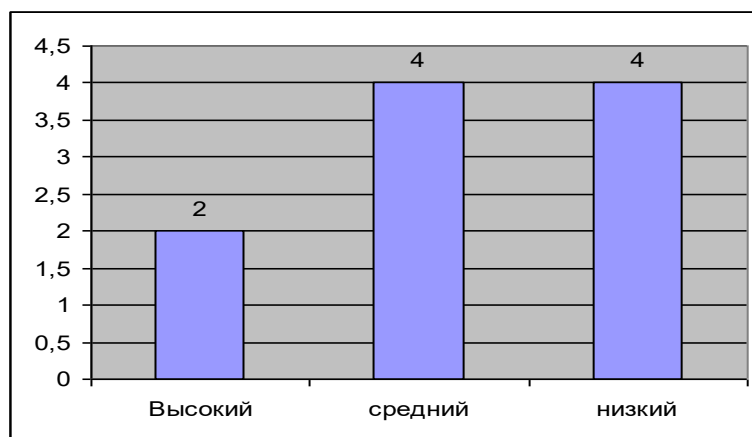


Рисунок 1. Понимание текста – контрольная группа

Таблица 9 - Понимание текста – экспериментальная группа

Уровни понимания текста	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	1	6,36
средний	4	4,24
низкий	5	3,54

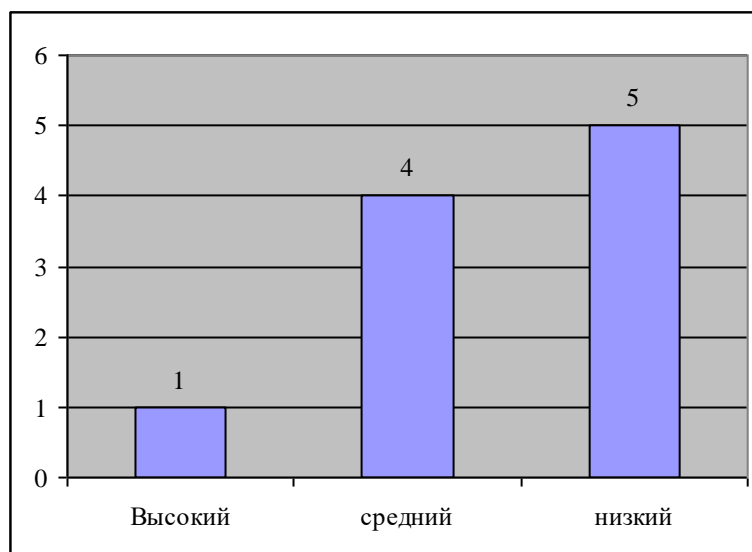


Рисунок 2. Понимание текста - экспериментальная группа

Таблица 10 - Структурирование текста – контрольная группа

Уровни структурирование текста	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	2	5,66
средний	5	3,54
низкий	4	4,24

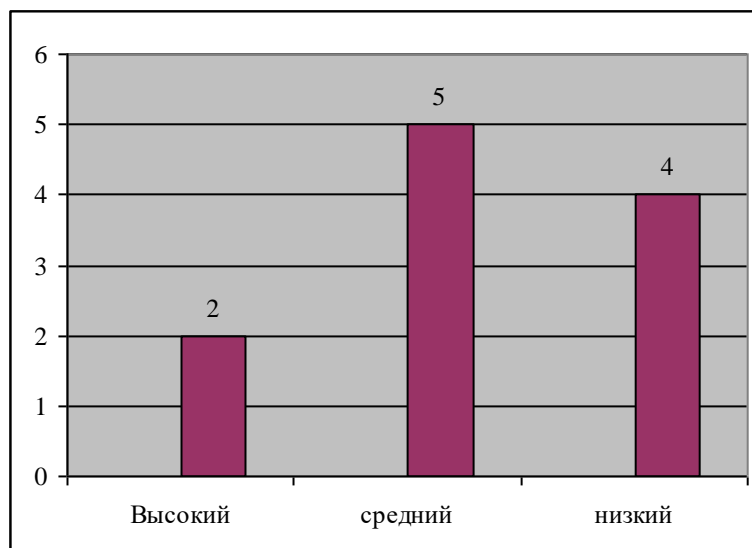


Рисунок 3. Структурирование текста – контрольная группа

Таблица 11-Структурирование текста - экспериментальная группа

Уровни структурирование текста	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	1	6,36
средний	4	4,24
низкий	5	3,54

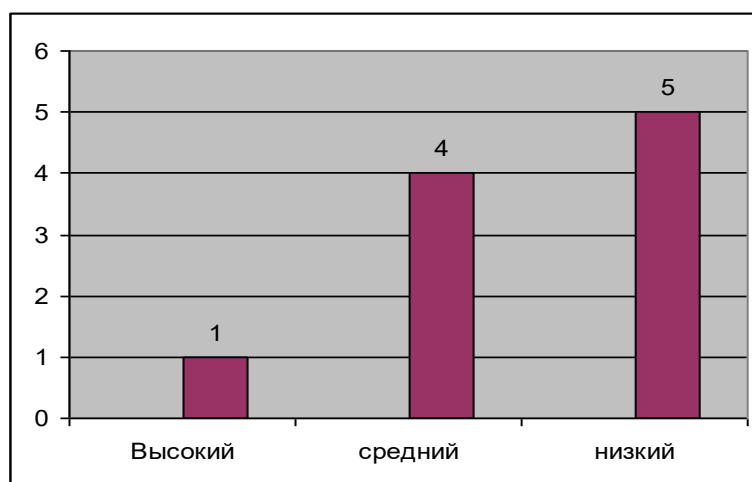


Рисунок 4. Структурирование текста - экспериментальная группа

Таблица 12 - Лексика – контрольная группа

Уровни лексики	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	2	5,66
средний	4	4,24
низкий	4	4,24

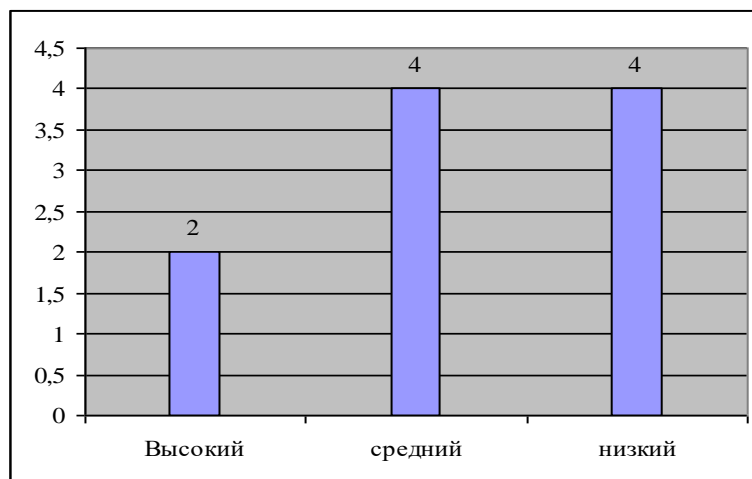


Рисунок 5. Уровни лексики – контрольная группа

Таблица 13 - Лексика - экспериментальная группа

Уровни лексики	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	0	-
средний	5	3,54
низкий	5	3,54

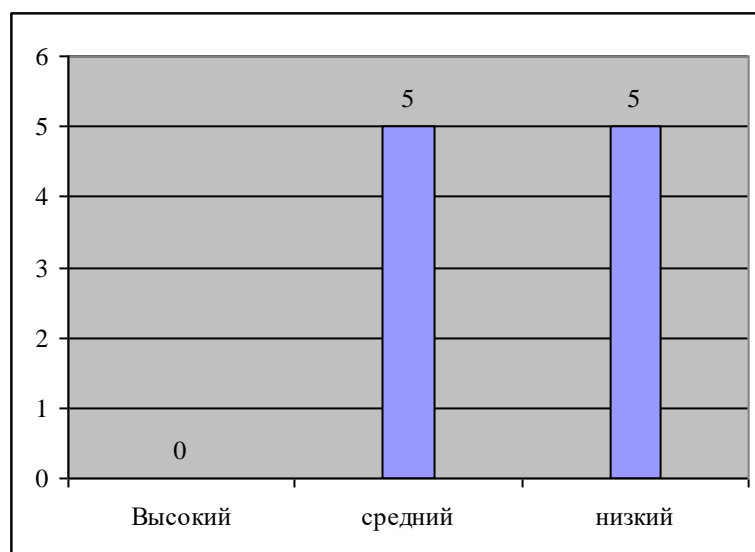


Рисунок 6. Уровни лексики - экспериментальная группа

Таблица 14 - Грамматика – контрольная группа

Уровни грамматики	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	2	5,66
средний	4	4,24
низкий	4	4,24

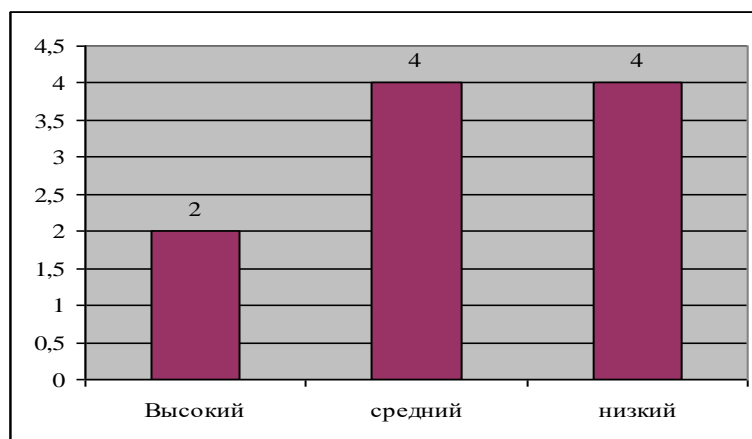


Рисунок 7. Уровни грамматики – контрольная группа

Таблица 15 - Грамматика - экспериментальная группа

Уровни грамматики	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	1	6,36
средний	4	4,24
низкий	5	3,54

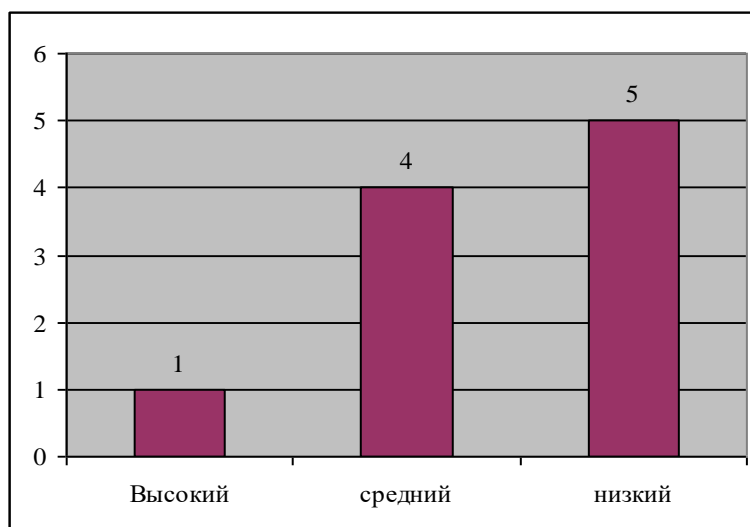


Рисунок 8. Уровни грамматики - экспериментальная группа

Таблица 16- Плавность речи – контрольная группа

Уровни - плавность речи	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	2	5,66
средний	5	3,54
низкий	4	4,24

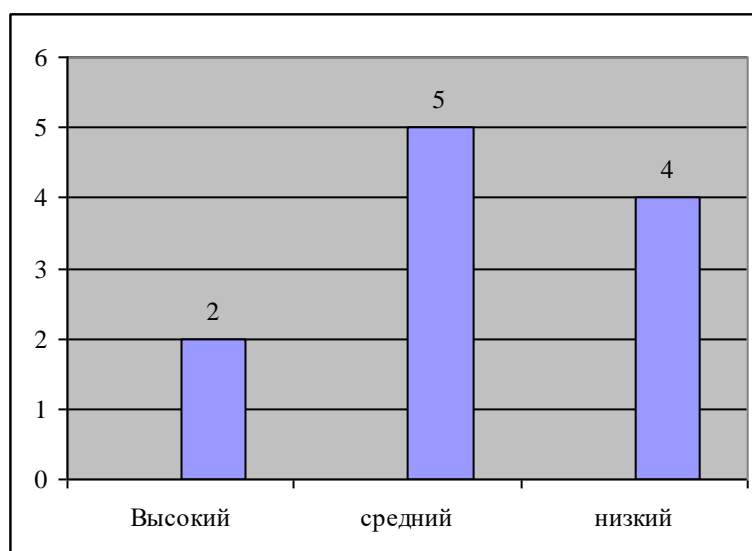


Рисунок 9. Уровни - плавность речи – контрольная группа

Таблица 17 - Плавность речи - экспериментальная группа

Уровни - плавность речи	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	1	6,36
средний	4	4,24
низкий	5	3,54

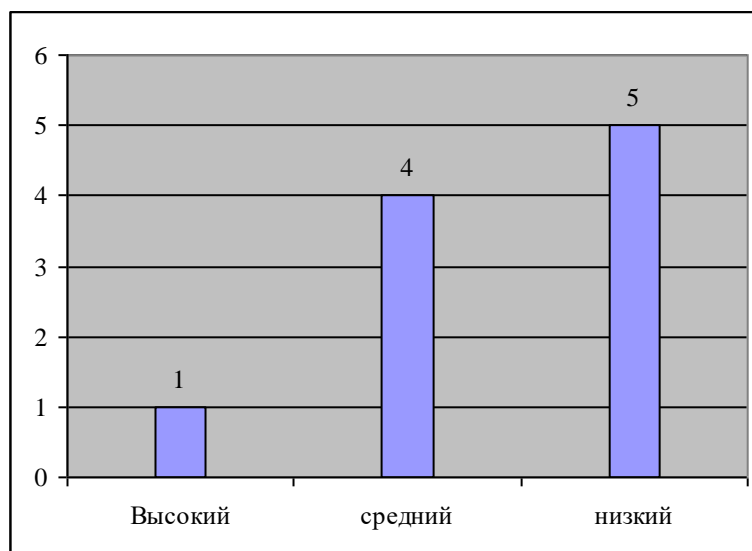


Рисунок 10. Уровни - плавность речи - экспериментальная группа

Как видим, уровень развития связанной речи у детей как в контрольной? Так и в экспериментальной группах не очень высокий. Проанализируем все задания в обследовании моторики у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. В 1 группе заданий на статичность отмечались определенные недостатки при выполнении проб на сохранение равновесия.

Дети сходили с места, опускались на пятки, производили сопутствующие движения руками. Выполняя задания на динамическую координацию дети не могли воспроизводить разные движения руками и ногами одновременно, затруднялись в прыжках на одной ноге. Во 2 группе заданий тонкие, дифференцированные движения пальцев рук представляли для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи большую трудность, отмечалась недостаточная координация движений, их неточность. В 3 группе при выполнении отдельных проб у детей отмечались синкинезии других мимических мышц (при прищуривании глаз губы растягивались в улыбку и т.п.). Оказались более трудными для выполнения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи задания, касающиеся движений языка – недостаточный объем движений языка, нечеткость, смазанность, невозможность удержания определенной позы, недостаточная дифференцированность движений, наличие сопутствующих движений. В 4 группе почти половина детей ритмический рисунок выполняла с ошибками, более упрощенно или с заданием не справлялись.

Вывод. 1. Обследование моторики дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи показало, что у данной категории детей процесс совершенствования двигательной сферы в онтогенезе по всем параметрам идет медленнее, чем в норме.

Таблица 18 - Анализ выполнения заданий (в %)

№	1 группа (общая моторика)		2 группа (тонкая моторика)	3 группа (речевая моторика)	4 группа (ритм)	Средний %
	Статич.коорд.	Динамич.коорд.				
0	20%	50%	20%	30%	25%	30
1	70%	40%	65%	60%	60%	60
2	10%	10%	15%	10%	15%	10

2. У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи было выявлено нарушение пропорциональности в развитии, обследованных компонентов двигательной сферы на конкретной возрастной ступени.

3. Из всех обследованных компонентов моторики у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи более других отстают в своем развитии

мелкая моторика пальцев рук, общая координация движений и речевая моторика.

Обследования речи.

По результатам проведенного обследования детей выявлено:

1) *при обследовании речевого аппарата* наблюдалось снижение подвижности языка и губ, более чем у половины наблюдается неправильный прикус, кончик языка чаще всего не может удержать заданную позу, воздушная струя чаще рассеяна.

2) *обследование звукопроизношения* показало, что у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи встречаются замены и искажения, иногда отсутствия звуков, чаще всего наблюдаются сигматизмы свистящих или шипящих звуков, параротацизмы, параламбдацизм.

3) *обследование фонематического восприятия* показало, что более чем у половины детей наблюдалось снижение фонематического восприятия, но в большинстве дети справлялись с заданиями.

4) *обследование словарного запаса* показало, что дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи допускали ошибки при назывании предметов, входящих в понятия «транспорт», «одежда», «обувь»; не дифференцировали понятия «овоци-фрукты», «птицы-насекомые», «одежда-обувь»; затруднялись назвать все части тела и лица; малознакомые предметы называли более упрощенно («самолет» вместо «спутника», «корабль» вместо «крейсера»). При образовании антонимов наблюдалось неточное употребление слов, более упрощенно подбирались пары слов («маленький» вместо «низкий», «тонкий»).

5) *обследование словообразования* показало, что половина детей выполняли задания с ошибками, наибольшее затруднение вызвало задание с использованием суффиксов. Почти половина детей сокращали количество слогов в многословном слове или переставляли слоги, искажая смысл слова. Самым сложным оказалось задание на повторение предложений со словами сложной слоговой структуры. Основная масса обследованных допускала

серьезные ошибки при образовании имен существительных множественного числа. При этом некоторые слова дети не образовывали вообще (то есть не предлагали никаких вариантов слова типа «еж», «яйцо», «окно», «дерево», «конь», «письмо»). Задание на образование уменьшительно-ласкательных суффиксов имен существительных выполняли с ошибками. Наиболее характерным было употребление суффиксов «ечк» вместо «еньк» (Шашечка, Олечка, Илечка). При обследовании слоговой структуры слов основная масса детей сокращали при повторении количество слогов в слове («регулевщик» вместо «регулировщик;», «милицанер» вместо «милиционер»), выпускали звуки или слоги или переставляли их («скоровода», «скоречник», «акварим»); полностью искажали смысл и структуру слова («регулечик», «густица»).

б) *обследование грамматического строя речи* показало, что большинство детей путали простые предлоги или не употребляли их вовсе, неправильно склоняли слова по падежам, встречались ошибки в согласовании слов. Наиболее простыми для выполнения оказались задания на выполнение действий по словесной инструкции, согласование местоимения с глаголом в числе и роде. Более сложными были задания на согласование существительных с прилагательными в числе, роде, сочетание существительных с числительными. Характерные ошибки детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи: - отсутствие дифференциации предлогов «на-в», «под-над»; неупотребление предлогов «за», «по»; упрощение сложных предлогов типа «из-за» («из»), «из-под» («под»); - неправильное склонение имен существительных в родительном, дательном, творительном падежах (например «- Нет чего? – пальто, окно, конь; - Подошел к чему? – к петуху, слон, утка, деревом; - Любуюсь чем? – грибами, жираф, расческах, чашком»); - ошибки при согласовании существительных с прилагательными в роде и числе (множественное число – 2 зубных щетках; 2 маленьких жеребейках; 2 пестрых теленок; горячая рука, горячая молоко, высокое небо, высокое деревья);

- неверное согласование существительных и числительных (3 петухи, 8 утков, 7 цыплятков, 10 девочек).

7) при обследовании фразовой речи почти у всех детей возникали проблемы с употреблением предлогов и согласованием слов в предложении. Обследование монологической речи показало, что у половины детей возникали проблемы при повторении рассказа: пропускали предложения, при составлении рассказа по серии предложенных картинок у детей наблюдалась бедность словарного запаса. Наиболее простыми оказались задания, где нужно было составить простое распространенное предложение. Самыми сложными оказались задания, где нужно было составить рассказ по серии картинок. При выполнении задания дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи не употребляли предлогов («Девочка делает зарядку ? .. костюме»), неверно подбирали глаголы («Мама делает лук»), опускали слова («Девочка занимается ...»). Характерной ошибкой при обследовании сложной фразы было неправильное употребление слов в предложении и неверное их согласование («Они растут в саду, в дерево»). Обследование монологической речи представляло большую сложность для 2/3 обследованных. Так при повторении рассказа большинство детей опускали 1-2 предложения; при составлении описательного рассказа ограничивались цветовой характеристикой и употребляли местоимения («Она растет на кусте. Она красная. Она бывает желтая – помидор»); доставление рассказов по серии картинок и на заданную тему характеризовалось бедностью словарного запаса и наличием аграмматизмов. Оценивались результаты также, как при обследовании моторики, что представлено в таблице №19.

Таблица 19 - Анализ выполнения заданий (в %)

Баллы	1 группа (звукопроизношение)	2 группа (фонематическое восприятие)	3 группа (словарный запас)	4 группа (словообразование)	5 группа (грамматический строй)	6 группа (фразовая речь)	Средний %
0	30%	20%	20%	40%	50%	30%	301%
1	30%	50%	40%	50%	40%	60%	40%
2	40%	30%	40%	10%	10%	10%	30%

По результатам обследования дети были разделены на 2 группы:

1) дети со средним уровнем развития фонематического восприятия – сюда вошли 9 детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи,

2) дети с низким уровнем развития фонематического восприятия – сюда вошли 3 детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи контрольной и 4 детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи экспериментальной групп.

Причём, изучение состояния фонематического восприятия у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи выявило что:

– У всех детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи имеются нарушения фонематического восприятия тех звуков, которые отсутствуют, заменяются или смешиваются в речи;

– Нарушение фонематического восприятия распространяется не на все звуки, которые отсутствуют, заменяются или смешиваются в речи конкретного ребенка;

– У 50% детей имеются нарушения фонематического восприятия только на звуки, которые отсутствуют, заменяются, искажаются или смешиваются в речи конкретного ребенка;

– У 50% детей, кроме того, имеют место нарушения фонематического восприятия звуков, которые правильно произносятся как в изолированном варианте, так и в речевом потоке, но различаются тонкими акустическими или артикуляторными признаками;

– В некоторых случаях имеет место завуалированный дефект фонематического восприятия. При относительном благополучии фонетического произношения оказывается нарушенным восприятие большого количества звуков. Однако в большинстве случаев имеется зависимость: чем больше звуков нарушено в произношении, тем больше их нарушено и в восприятии.

2.2 Характеристика комплекса коррекционно-развивающих занятий по коррекции ФФНР у дошкольников

По нашему мнению в нашем случае можно говорить об ОНР на фоне фонематической недостаточности, поэтому и коррекционную работу начинать именно с первичного нарушения.

Задачей второго этапа эксперимента (формирующий эксперимент) явилась разработка методики, способствующей формированию связанной речи в экспериментальной группе. включение в коррекционную логопедическую работу дополнительных занятий для преодоления фонетико-фонематического нарушения речи у детей.

В процессе беседы с воспитателями нами был предложен план по формированию связанной речи в процессе пересказа сказок детей дошкольного возраста с подключением родителей и воспитателей.

Для поставленной задачи был разработан комплекс из 12-ти занятий направленных формированию связанной монологической речи дошкольников (См. пример - Приложение 2,3).

Был составлен проект «Мир сказки». Всестороннее развитие ребенка - дошкольника - это формирование речевых навыков. Речь выполняет в жизни человека самые разнообразные функции - общения, передачи накопленного опыта, регуляции поведения и деятельности. Овладение родным языком, развитие речи – самые важные приобретения ребенка в дошкольном детстве.

Наблюдая за детьми в процессе игровой деятельности, мы пришли к выводу, что большинство детей дошкольного возраста имеют проблемы при построении связного высказывания, им сложно составлять распространенные предложения. Необходимо искать более эффективные методы обучения детей связному пересказыванию близко к тексту, не пропуская основных деталей предметов. Поэтому в проекте были поставлены не только задачи по развитию связанной речи, но и задачи – сделать этот процесс доступным для ребенка, поэтому он включал в себя понятия знакомые ребенку – семья, близкие,

родные, окружающий мир. Для этого были отобраны и специальные сказки - «Три сына бедняка», «Сорок сыновей Ауэз - хана», «Кунше, потерявшая сына», По сказкам об Алдаре-Косе. Важнейшая задача современного дошкольного образования — это гармоническое и всестороннее развитие личности, формирование ключевых компетентностей детей с учетом их возрастных и индивидуальных возможностей. Сказки – замечательный образец устного поэтического творчества казахского народа, страницы его истории, отражающие быт, обычаи, нравы и традиции степного кочевника, заключающие в себе драгоценные жемчужины народной мудрости, остроумия, находчивости, душевной щедрости. Во всех сказках высмеиваются тупость, алчность и беспредельная жадность, а прославляются мудрость, героизм и простота. И всегда добро одерживает победу над злом, всегда торжествует справедливость и правда. Поэтому, учитывались и такие вопросы, как воспитание нравственности, духовности, знаний об окружающем мире. Разработанный нами проект «Мир сказки» включал в себя следующие блоки (См. Приложение 4):

«Я и моя семья» – направлен на формирование нравственных представлений (послушание – непослушание, любовь – эгоизм и т. д., воспитание чувств уважения к окружающему миру. Воспитывает желание поступать по совести, развитие нравственного чувства сопереживания, чувства ответственности за другого человека. Заботы родителей и благодарности детей, воспитание уважительного отношения к своим родителям, дружной, согласной жизни с братьями и сестрами.

«Я и мир вокруг меня» – направлен на формирование поло - ролевой идентификации, воспитание в детях мужества и смелости. Учит детей дружить и помогать друг другу в сложных ситуациях. Способствует воспитанию у детей навыков трудолюбия, привычки к занятиям, несплодному проведению времени.

Как правило, занятие проектной деятельности посвящено какой-то определенной сказке «Три сына бедняка», «Сорок сыновей Ауэз - хана», «Кунше, потерявшая сына» и другие. Деятельностное включение семьи в круг

занятий и рекомендации родителям по использованию сказочной силы сказок в семейном воспитании даются по окончании каждого занятия посвященного конкретным темам воспитания определенных качеств у детей: благодарности, трудолюбию, и др. в виде продуктивной совместной деятельности детей и взрослых (выполнения домашней работы, изготовлении подарков, коллажей, рисунков, аппликативных и др. творческих работ).

Предлагаем несколько примерных тем из проекта «Мир сказки» (см. Приложение 5,6). Сказка является одним из самых доступных средств для духовно – нравственного развития ребенка, которая во все времена использовали и педагоги и родители. Прежде всего, эти приемы, помогают ребенку осознать процесс построения **текста** и осмыслить его содержание. Формируются также социальные качества личности ребёнка, такие, как коллективизм, доброта, способность к сопереживанию, потребность к общению со сверстниками, готовность оказывать помощь более слабым, неуверенным в своих силах товарищам, вырабатываются навыки согласованной совместной деятельности. **ВСЕ исправить!!**

Практика и поиск новых путей **повышения** результативности речевой работы, позволили определить в качестве средства оптимизации процесса речевого развития и метод наглядного моделирования, который дает возможность ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, текст, предложение, персонаж), научиться практическим действиям с ними. Это особенно важно для дошкольников, т. к. процесс решения мыслительных задач протекает у них с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. Использование моделирования в процессе развития речи имеет два аспекта:

- служит определенным методом познания;
- является программой для анализа новых явлений.

В ходе использования приема наглядного моделирования дети познакомились с графическим способом предоставления информации - моделью.

В качестве условных заместителей выступали символы разнообразного характера:

- геометрические фигуры;
- символические изображения предметов (условные обозначения, силуэты, контуры, пиктограммы);
- силуэтные и предметные картинки сказок и героев.

Наличие зрительного плана делает пересказы четкими, связными и последовательными.

Моделирование начинается с замещения одних объектов другими (реальных – условными). И при чтении художественной литературы замещаемые объектами будут герои детских сказок, например: зеленый треугольник – елочка, серый кружок – мышонок, три кружка коричневого цвета разной величины – три медведя. На последующих этапах дети выбирают заместители, без учета внешних признаков объекта. В этом случае они ориентируются на качественные характеристики объекту (злой, добрый, трусливый). На этапе активного формирования монологической речи мы использовали:

- рассказывание по схематичным зарисовкам;
- рассказывание по собственным рисункам;
- составление рассказа по конструктивной картине;
- путешествие в сказку;
- рассказывание по восприятию в сенсорной комнате.

Большой интерес у детей вызвали игры – они непосредственно побуждают детей к монологу и диалогу, для этого использовались различные виды театра: «Пузырь, соломинка и лапоть», «Три медведя», «Маша и медведь».

Были также проведены игры: Казахская национальная одежда, Национальный достархан. Цели каждой игры - каждое такое занятие ставит несколько целей: поисково-исследовательскую, развивающую, воспитательную. Например, игра: Казахская национальная одежда - в казахских

народных сказках. Цель: 1. поисково-исследовательская - ознакомить детей с образцами казахской национальной одежды, которую носили герои сказок; 2. развивающая - формирование умений и навыков выполнять эскизы казахской национальной одежды; 3. воспитательная – воспитывать внимательность, аккуратность, почтительное и уважительное отношение к национальной одежде.

Проводимая в течение формирующего этапа работа, включающая четко подобранные сказки для развития связанной речи, привела и к улучшению связанной монологической речи и к улучшению качества коммуникации у детей, формированию навыков совместной деятельности, развитию эмоционально-личностной сферы. У них появились отзывчивость, интерес к окружающим людям. Дети с удовольствием принимали участие в предложенных им занятиях, и легко справлялись с заданиями пересказывания, отвечали на поставленные вопросы.

Логопедическая ритмика

Логопедическая ритмика является одним из разделов логопедии и коррекционной педагогики. По мнению С.В. Барчуковой, важнейшей задачей, определяющей особую значимость логопедической ритмики как одного из звеньев логопедической коррекции, является формирование и развитие у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи сенсорных и двигательных способностей как основы воспитания, перевоспитания речи и устранения речевых нарушений. Во всех формах организации логоритмических занятий наше внимание направляется на всестороннее развитие ребенка, на его перевоспитание, устранение неречевых нарушений в двигательной и сенсорной сферах, на развитие или восстановление речи. Обращается внимание на овладение детьми двигательными навыками, на умение ориентироваться в окружающем, на понимание смысла предлагаемых заданий, на способность активно преодолевать трудности, проявлять в своей деятельности стремление к творчеству. Рассмотрим содержание первого звена логопедической ритмики.

1. Развитие восприятия, слухового внимания и слуховой памяти.

Игры на развитие слухового восприятия необходимы для совершенствования умения сосредоточиваться на звуке. Без этой способности нельзя научиться слушать и понимать речь. Данные игры включали в себя различные звуки. На начальном этапе это звуки природы: звуки, которые издают животные и птицы; звуки, которые издают предметы и материалы; звуки, которые издают детские игрушки и детские музыкальные инструменты. Для проведения таких игр использовались аудиозаписи. Например: «Послушаем звуки» (журчание воды, шум ветра, грохотание грома и т.д.), «Кто кричит?» (знакомили детей с домашними животными и птицами, учили соотносить звук с изображением), «Звуки дома», «Звуки улицы», «Музыкальный клоун» и др. Кроме того, для гармоничного развития ребенка в занятия включалось прослушивание различных музыкальных произведений. Развивая слуховое восприятие ребенка, важно обратить внимание на *развитие фонематического слуха*. В данном случае основная задача игр — открыть ребенку особый мир человеческой речи, сделать эти звуки привлекательными. Для развития фонематического слуха используются игры «Кто там?» (на различение звукоподражаний), «Покажи картинку» (на формирование умения правильно воспринимать и дифференцировать слова), «Съедобное — несъедобное» (на развитие умения внимательно слушать слова, мышления), «Слушай и выполняй» (на формирование умений воспринимать и выполнять словесную инструкцию), «Правильно — неправильно» (на развитие умения слушать слова).

2. Большая роль отводится *развитию дыхания и артикуляционного аппарата*. Здесь были использованы различные игры и упражнения для развития физиологического дыхания. В этих играх вспомогательным материалом послужили кусочки ваты, бумаги, листья и пр. Дети хорошо отрабатывают приемы дыхания на простейших игрушках, таких, как вертушка, воздушный шарик, китайский колокольчик «музыка ветра». Полезны также игра на дудочке, задувание свечки, выдувание мыльных пузырей и подобные. Также на занятиях с детьми использовался такой метод, как пение (сольно и хором). Органическим элементом песни является слово. Музыка и слово вырабатывают

чувство организованности. Ребенок подсознательно чувствует, что после одного звука и слога следует другой. Эффективным лечебным средством выступает пение хором: снимаются комплексы, легче преодолеваются речевые затруднения. Для развития речевого дыхания и артикуляционного аппарата важно пропевание гласных звуков [а], [о], [у], [и], [э], а также длительное произнесение некоторых согласных звуков ([с], [ж], [ф], [х], [з], [ш]), проведение игр «Весело поем», «Змейка», «Насос». Постепенно нужно включать в занятие игры на произнесение слогов и слов на одном выдохе («Веселое путешествие». «Веселая песенка», «Птички разговаривают»). 3. Одновременно с проведением *упражнений* и игр, *направленных на развитие дыхания*, желатель но использовать упражнения, *включающие элементы артикуляционной гимнастики*.

Таким образом, предлагаемые логоритмические игры и упражнения помогут не только развить общую моторику, но и сформировать речь детей.

Кроме указанного косвенного развития артикуляторной моторики, используются и специальные движения для мимических мышц и линии губ, языка, нижней челюсти, мягкого нёба.

Закрепление и совершенствование артикуляционной моторики.

Закрепить и совершенствовать артикуляционную моторику можно при помощи специальных упражнений.

В процессе проведения формирующего эксперимента были проведены такие занятия, как:

1. «Путешествие в сказочную страну птиц». Цели занятия:

Образовательные: Закрепить и совершенствовать артикуляционную моторику. Расширить и активизировать словарный запас по теме. Показать умение делить слова на слоги. Учить понимать и выполнять словесные инструкции и задания. Закрепить у детей знания о видах птиц, о прочитанных сказках, героями которых являются птицы.

Коррекционные: развивать устную фразовую речь, разговорную вопросо-ответную форму речи. Развивать общую моторику. Развивать интерес

к занятию через сюрпризные моменты. Развивать внимание, логическое мышление, сосредоточенность.

2. **«ДЕНЬ ВЕСЕЛОГО ЯЗЫЧКА»** (выполнение детьми при помощи зеркала артикуляционной гимнастики). **Образовательные:** Закрепить и совершенствовать артикуляционную моторику. Расширить и активизировать словарный запас.

Упражнение на развитие фонематического слуха, направленные на автоматизация произношения различных звуков в словах, словосочетаниях и предложениях, например звука [P] (Смотри Приложение 7):

- В домиках у гномиков хранились самоцветы, они их часто доставали и в «Звуковую мозаику» играли. Поиграем?

- Если услышишь звук [p], то черный камушек клади, не услышишь - белый.

- Если услышишь в слове звук [p], черный камушек клади, не услышишь - белый.

- Если в слове услышишь звук [p], то черный камушек клади, не услышишь - белый.

- Молодец! А теперь обратно камушки клади и звуки произноси, если черный, то звук [p] говори, если белый, то любой.

- А теперь не зевай и слоги называй.

-А теперь звуки в словах произноси. Молодец!

Повышение мотивации к логопедическим занятиям детей

Психологами доказано, что знания, усвоенные без интереса, не окрашенные положительными эмоциями не становятся полезными. Ребенок смотрит на мир широко открытыми глазами, постигает его, учится видеть, слышать, чувствовать, понимать. И мы, взрослые должны быть помощниками детям в этом. Яркие, радостные впечатления откладываются в детях на всю жизнь, во многом определяя дальнейшее развитие.

На формирующем этапе в работе составляя логопедические занятия детей-дошкольников, мы ориентировались на индивидуальные особенности и

потенциальные возможности детей, внося коррективы, когда составляю план работы. Основой любых достижений является системный подход во всех начинаниях, учет его психофизического состояния и положительная мотивация. Оценивали деятельность ребенка не только по конечному результату, но и по процессу его достижения. Очень трудно научить ребенка чему-то, что не вызывает у него интерес. Мы старались не употреблять слова «ты должен», «надо», заменив их на выражение «давай поиграем».

Игра влияет на «формирование всех психических процессов, от самых элементарных до самых сложных», в том числе и на формирование правильной речи, исправления ФФН речи.

Это игры на развитие связной речи: «Расскажи о животном» (составление рассказа по плану), «Рисуем картинку» (составление рассказа по опорным словам, картинкам). Игры на формирование лексики и словарного запаса: «Варим борщ», «Магазин», «Поиграем в профессию». Игры на формирование звуковой культуры речи: «Паровозики», «Рыбалка», «Кот - наоборот». Игры на развитие орфографической зоркости: «Письмо с ошибками», «Исправь ошибку» и т.д..

Опыт работы показал, что подобные игры не только повышают грамотность детей, но и оживляют логопедические занятия, делают их веселыми и интересными, вносят определенный соревновательный элемент, что повышает мотивацию к занятиям с логопедом.

Наиболее эффективной формой развития и поддержания интереса стал кукольный театр. Применение кукольного театра в логопедической работе усилило наглядность и тем самым повысило осознанность воспринимаемого материала. Динамичность, яркость кукольных героев вызывало у детей различные эмоциональные переживания, что в свою очередь, благоприятно влияло на познавательную деятельность и обогащало чувственную основу.

Логопедические занятия с *включением театра кукол* направлены на развитие всех компонентов речи, двигательной сферы, *ручной и артикуляционной моторики*.

Стопроцентный коррекционный результат от занятия можно получить только на положительном эмоциональном фоне. Организационный момент - это та часть занятия, в которой задается эмоциональный фон. Она должна содержать сюрпризный или игровой момент. Все положительные эмоции, которые вложены в организационный момент, вернутся в ходе занятия. И здесь очень уместно использование петрушксовых кукол.

В речевой работе важно отрабатывать не только чистоту произношения, но и интонационную выразительность речи. Достичь этой цели помогают диалоги, которые можно проговаривать с надетыми на руку петрушковыми куклами. Метод работы с куклой позволяет каждому ребенку почувствовать свою успешность, развивает связную речь, способствует формированию просодической стороны речевого развития. На формирующем этапе интересно прошло занятие по развитию речи - *«Составление рассказа – описание куклы в казахском национальном костюме»*.

Программное содержание: учить детей составлять описательный рассказ по образцу логопеда; закрепить знания о Дне Независимости РК, закрепить в речи практическое использование предлога на; закрепить умение согласовывать прилагательные с существительными, учить составлять словосочетания прилагательное + существительное. Развивать зрительное внимание, мелкую моторику рук. Воспитывать любовь к своей стране, патриотизм.

Большую ценность для умственного и речевого развития представляют загадки. Загадки не случайно стали использоваться при коррекции системного нарушения речи. Они не только уточняют, но и расширяют представления о каком-то предмете или явлении и развивают наблюдательность, учат думать, мыслить, подмечать характерные признаки предметов, то есть способствуют речевому и умственному развитию. Загадка - это ожидание сюрприза, это удовольствие, которое ребенок получает от поиска отгадки. Загадки - особый, веселый, интересный и загадочный мир. На формирующем этапе в логопедической работе загадки нашли широкое применение. Так *на подгрупповых занятиях по коррекции звукопроизношения и формирования*

фонематического слуха были включены загадки, которые помогают ребенку в отгадке четко и правильно произносить поставленные звуки, контролировать свое звукопроизношение. а затем определять место заданного звука в словах-отгадках. Прежде всего это традиционные загадки и загадки по типу «Доскажи словечко» и т.д. Формирование аналитико-синтетической деятельности происходили с применением загадок-ребусов, в которых отгадка «зашифрована», и её можно увидеть в комбинации фигур, букв, символов или знаков. С этой же целью были использованы загадки типа «Составь слово», всевозможные шарады, «загадки-путаницы».

Таким образом, ведущим принципом системы коррекции ФФН речи дошкольников с ОНР считаю взаимосвязь разных речевых задач - обогащение и активизация словаря, формирование грамматического строя речи, воспитание звуковой культуры речи, содержание которых на каждом возрастном этапе выглядит по-разному, так как от группы к группе идет постепенное усложнение материала внутри каждой задачи.

2.3 Эффективность методов коррекции ФФНР у дошкольников

На III этапе исследования осуществлён контрольный эксперимент. Для оценки эффективности проведенных нами мероприятий был проведен контрольный эксперимент, в котором также участвовали две группы: экспериментальная группа, участвующая в формирующем эксперименте и контрольная группа, которая обучалась по обычной методике. Проведены обобщение и систематизация результатов педагогического эксперимента, их теоретическая интерпретация и апробация. Контрольный эксперимент представлял собой констатацию изменений после проведения намеченной в данной группе работы. Здесь производился анализ соответствия полученных результатов ожидаемым, выявлялись факторы, влияющие на результат.

Методика выявления уровня развития связной речи детей состояла в проведении диагностики с использованием метода «Пересказа»

дошкольниками экспериментальной группы (5 детей) до проведения эксперимента - констатирующий этап. Для этого мы использовали занятия – «Пересказ русской народной сказки «Лисичка-сестричка и волк» (Приложение 8). Все пересказы детей записывались и анализировались по тем же показателям, что и в начале исследования:

- понимание текста сказки – правильное формулирование основной мысли;

- умение детей точно пересказывать текст сказки;

- умение детей последовательно рассказывать текст сказки;

- умение детей использовать лексику текста сказки;

- умение детей плавно передавать содержание текста сказки;

- умение детей правильно строить предложения текста сказки.

Каждый показатель оценивался отдельно.

Итоги представлены в Таблицах 20-32, Рисунки 11-20:

Таблица 20 - Понимание текста – контрольная группа

Уровни понимания текста	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	3	4,95
средний	6	2,83
низкий	1	6,4

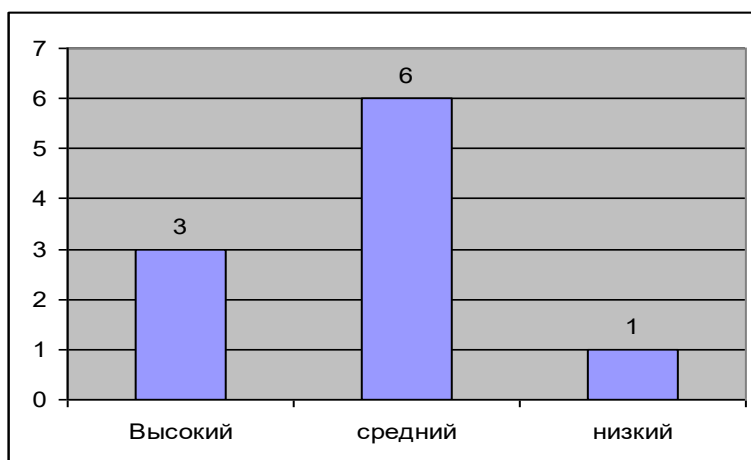


Рисунок 11. Понимание текста – контрольная группа

Таблица 21 - Понимание текста – экспериментальная группа

Уровни понимания текста	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	8	1,41
средний	2	5,66
низкий	0	-

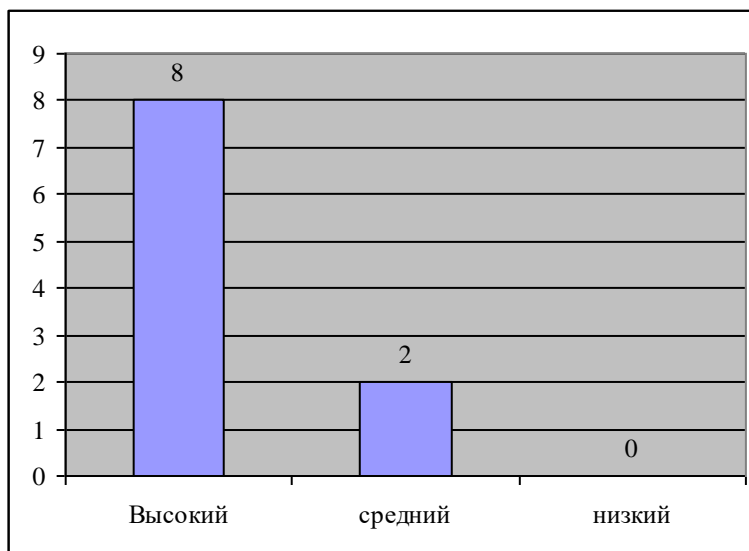


Рисунок 12. Понимание текста - экспериментальная группа

Таблица 22. Структурирование текста – контрольная группа

Уровни структурирование текста	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	3	4,95
средний	6	2,83
низкий	1	6,4

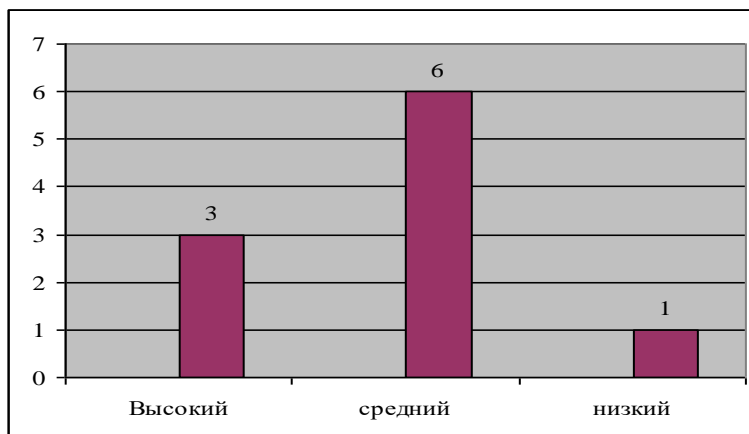


Рисунок 13. Структурирование текста – контрольная группа

Таблица 23 - Структурирование текста - экспериментальная группа

Уровни структурирование текста	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	7	2,12
средний	3	45,95
низкий	0	0

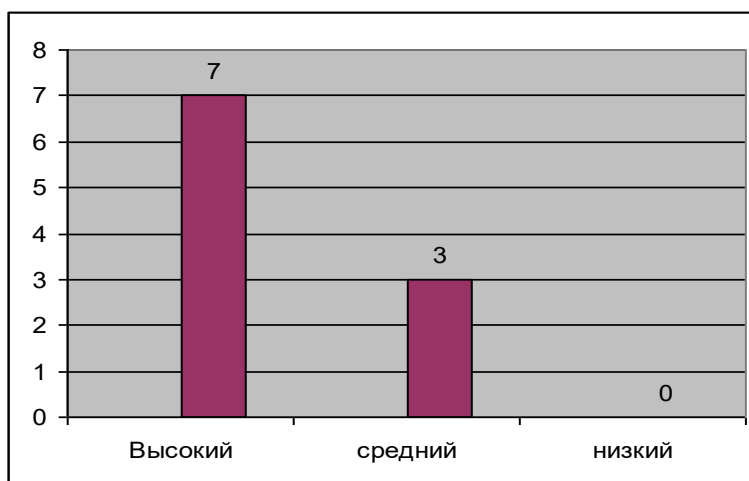


Рисунок 14. Структурирование текста - экспериментальная группа

Таблица 24 -Лексика – контрольная группа

Уровни лексики	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	3	4,95
средний	6	2,83
низкий	1	6,4

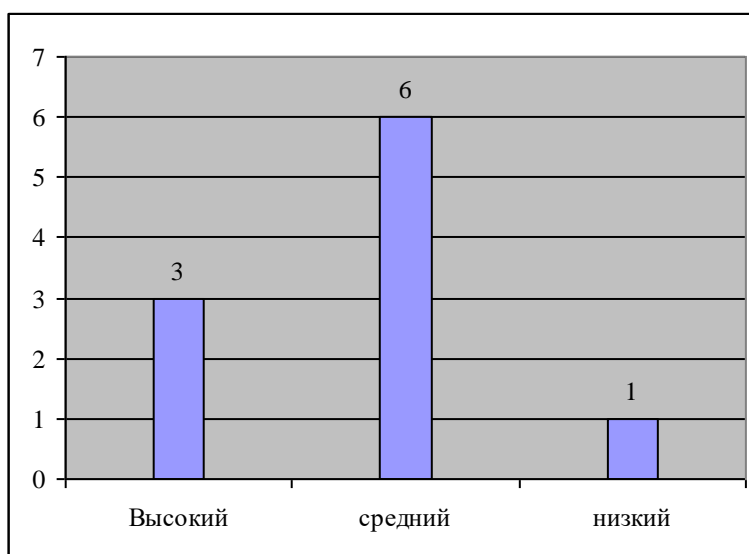


Рисунок 15. Уровни лексики – контрольная группа

Таблица 25 -Лексика - экспериментальная группа

Уровни лексики	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	8	1,41
средний	2	5,66
низкий	0	-

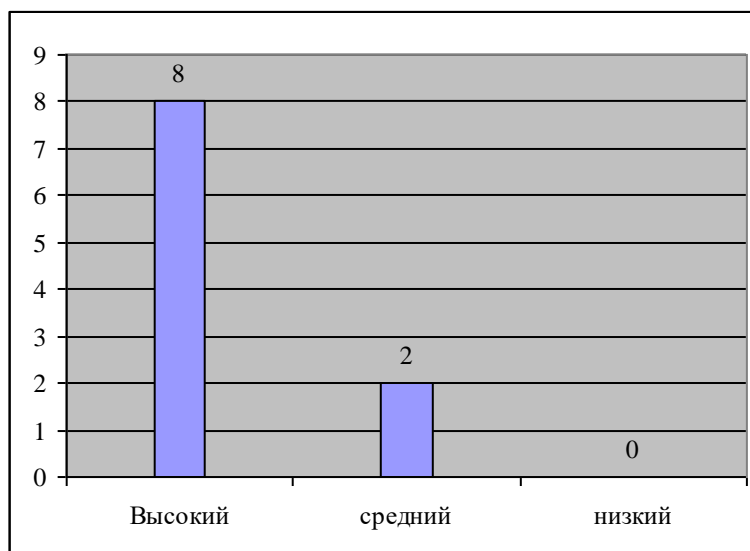


Рисунок 16. Уровни лексики - экспериментальная группа

Таблица 29 -Грамматика – контрольная группа

Уровни грамматики	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	4	4,24
средний	4	4,24
низкий	2	5,66

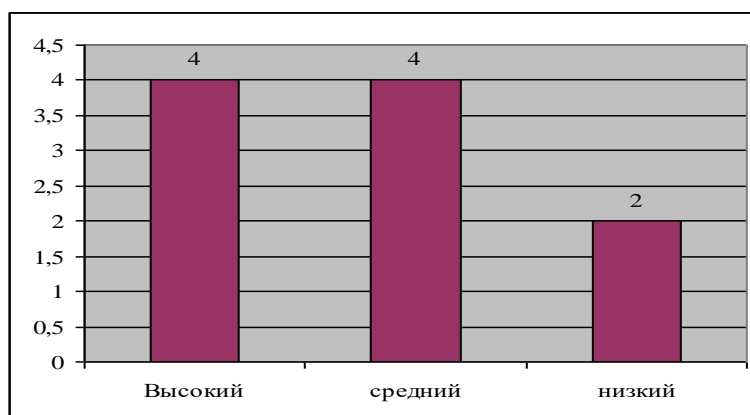


Рисунок 17. Уровни грамматики – контрольная группа

Таблица 30 -Грамматика - экспериментальная группа

Уровни грамматики	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	8	1,41
средний	2	5,66
низкий	0	-

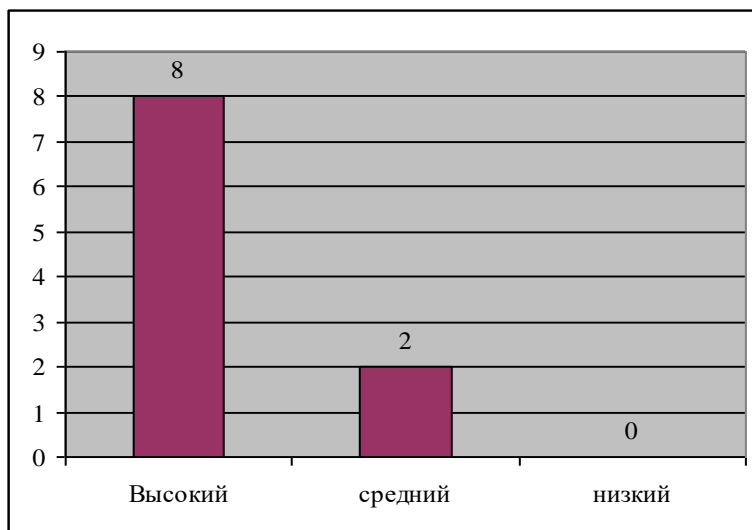


Рисунок 18 -Уровни грамматики - экспериментальная группа

Таблица 31 -Плавность речи – контрольная группа

Уровни - плавность речи	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	3	4,95
средний	7	2,12
низкий	0	-

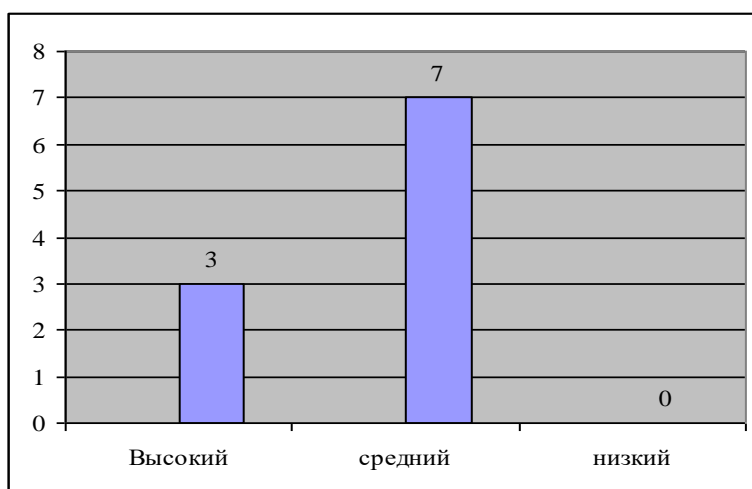


Рисунок 19. Уровни - плавность речи – контрольная группа

Таблица 32 -Плавность речи - экспериментальная группа

Уровни - плавность речи	Кол-во детей	Квадратичное отклонение
Высокий	7	2,12
средний	3	4,95
низкий	0	-

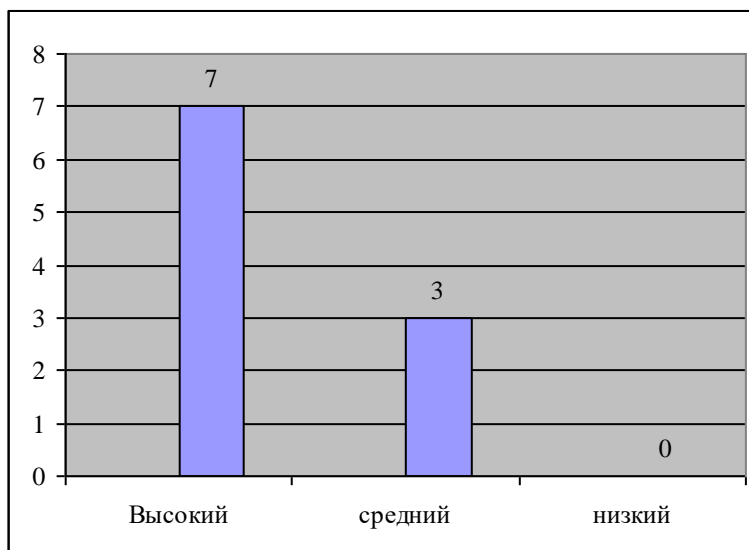


Рисунок 20. Уровни - плавность речи - экспериментальная группа

Как видим, уровень развития монологической связанной речи у детей как в контрольной, так и в экспериментальной группах вырос. Но в экспериментальной группе он более высокий, чем в контрольной

Дети из экспериментальной группы использовали те знания и практически опыт, которые они получили на занятиях в формирующем эксперименте.

Уровень развития связанной речи у детей экспериментальной группы значительно вырос.

Таким, образом, в процессе исследования нами было доказано, что если развитием монологической речи проводить с использованием народных сказок, то можно повысить эффективность связанной речи.

Для обследования использовались те же задания, что и при первоначальном обследовании.

Обследование моторики.

Обследование моторики детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи проводилось по тому же принципу, что и при первоначальном обследовании и включало в себя исследование:

- 1) общей произвольной моторики
- 2) речевой моторики
- 3) тонкой моторики
- 4) ритма

Все пробы оценивались, как и в первоначальном случае, по трехбалльной шкале:

0 баллов – если ребенок не справлялся с заданием;

1 балл – если ребенок выполнял задание, но не укладывался во временные рамки, либо не выполнял нужный объем задаваемых движений, либо выполнял движения асинхронно;

2 балла – если ребенок выполнял все задания в строго определенные временные рамки, в нужном объеме, синхронно.

Анализируя полученные результаты мы выявили:

1) После занятий логопедической ритмикой состояние произвольной моторики почти у всех детей сравнялось с возрастной нормой;

2) Артикуляторная моторика характеризовалась незначительными ошибками при выполнении заданий. У детей проявлялась недостаточная плавность движений, редко встречалась нечеткость движений. В целом почти все дети справились с заданиями, что позволяет судить о том, что состояние речевой моторики значительно улучшилось;

3) По результатам обследования тонкой моторики качество выполняемых движений значительно улучшилось по сравнению с первоначальным обследованием.

4) При повторном обследовании детей замечались ошибки в ритмическом рисунке, но по количеству и качеству значительно меньше, что позволяет судить о положительной динамике после занятий логопедической ритмикой.

Проценты выполненных детьми заданий представлены в таблице №33.

Таблица 33 - Анализ выполнения заданий (в %)

Баллы	1 группа (общая моторика)	2 группа (речевая моторика)	3 группа (тонкая моторика)	4 группа (ритм)	Средний %
0	0%	10% (1)	0%	10% (1)	10%
1	40% (4)	40% (4)	40% (4)	40% (4)	39%
2	60% (6)	50% (5)	60% (6)	50% (5)	55%

2 балла выставляется за последовательное и точное построение пересказа; использование слов текста сказки и своих слов-замен; полное отсутствие ненужных пауз; использование разных типов предложений; полное отсутствие грамматических ошибок.

1 балл – незначительные отклонения от текста сказки; отсутствие нарушений логики текста сказки; отсутствие грамматических ошибок текста сказки; преобладание простых предложений при пересказе; отсутствие ненужных пауз при пересказе; небольшое количество подсказок со стороны воспитателя.

0 баллов – неверное воспроизведение текста сказки; нарушение структуры текста, большое количество подсказок со стороны воспитателя.

В процессе тестирования было выявлено, что:

- моторика детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи после занятий по логопедической ритмике значительно улучшилась;

- в результате дополнительных занятий стирается резкая грань между нормой и фонетико-фонематическим недоразвитием речи, что было явным при первоначальном обследовании;

- общий уровень состояния моторики после занятий по логопедической ритмике значительно выше по качеству, чем до занятий.

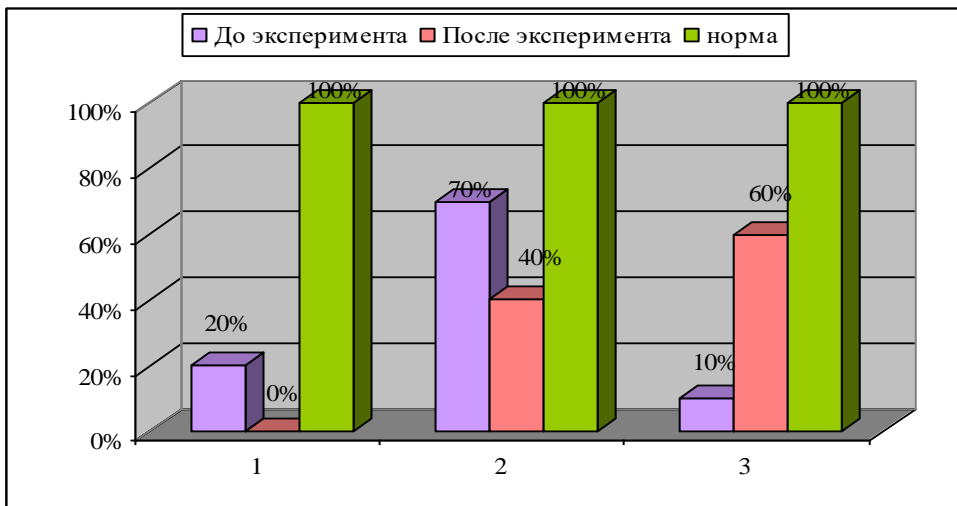


Рисунок 21. Сравнительные результаты обследования общей моторики

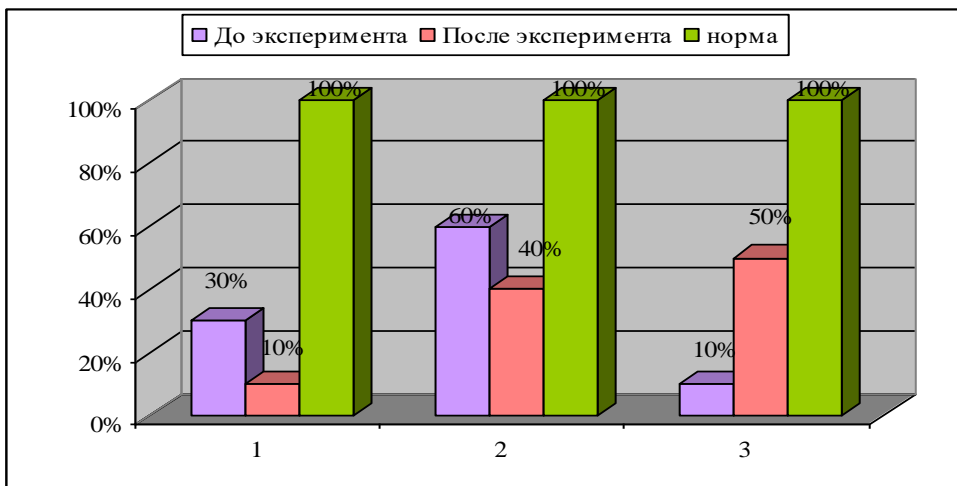


Рисунок 22. Сравнительные результаты обследования речевой моторики

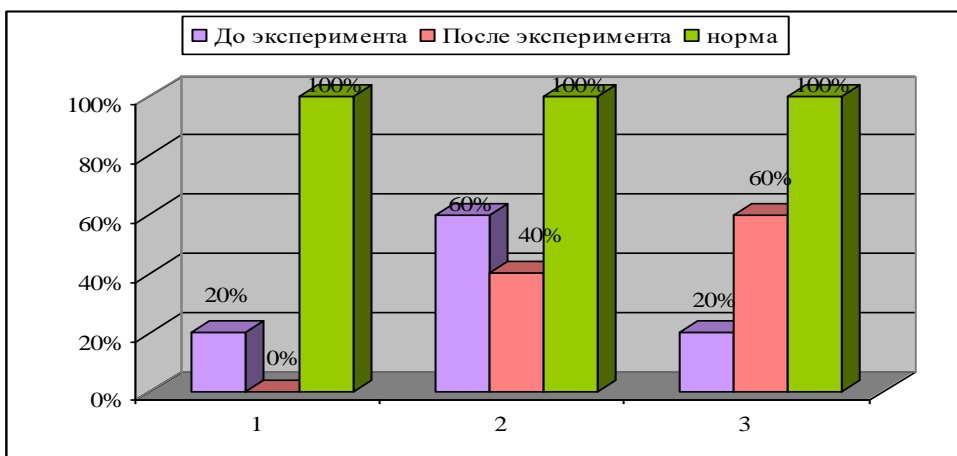


Рисунок 23. Сравнительные результаты обследования тонкой моторики

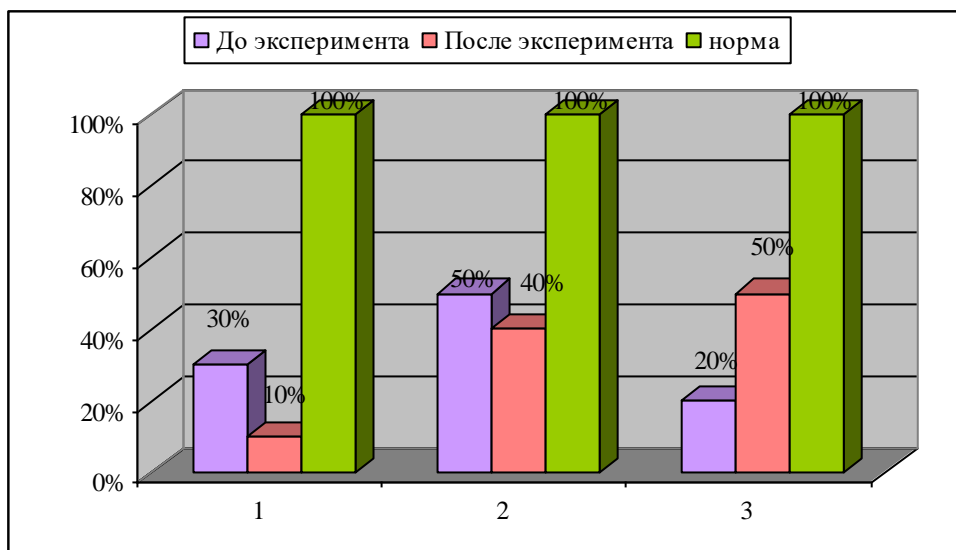


Рисунок 24. Сравнительные результаты обследования ритма

Обследование речи.

После курса проведенных дополнительных занятий в группе детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи было проведено повторное речевое обследование по первоначальной схеме.

Результаты оценивались по трехбалльной шкале, как при выполнении заданий по обследованию моторики, и заносились в таблицу (см. таблицу №4).

Речевое обследование затрагивало те же компоненты речевого развития, что и при первичном обследовании: звукопроизношение, фонематическое восприятие, словарный запас, словообразование, грамматический строй, фразовая речь.

Обследование звукопроизношения показало, что произношение заметно улучшилось. У некоторых детей осталось нарушенным звукопроизношение по типу искажения (ротацизм, межзубный сигматизм свистящих), остались элементы звукового недоразвития речи (отсутствие или замены во фразовой и спонтанной речи). Нарушения более 1 группы звуков нет ни у кого из обследованных. Таким образом, после курса проведенных занятий звукопроизношение приближается к норме.

Обследование фонематического восприятия. Если при первоначальном обследовании фонематическое восприятие было снижено более, чем у половины детей, то при повторном обследовании практически все дети

полностью справились с заданием. Лишь 2 человека с первичным диагнозом фонетико-фонематическое недоразвитие речи не смогли точно определить наличие звука в слове, допускали ошибки в определении последовательности звуков в слове. Таким образом, у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи фонематическое восприятие приближается к норме.

Итак, обследование произносительной стороны речи и фонематического восприятия позволяют сделать вывод, что после дополнительных занятий, включенных в коррекционно-логопедическую работу, звукопроизношение и фонематическое восприятие приближается к норме.

Ошибки допускались при назывании предметов, входящих в понятие «грибы» и «насекомые»; не было четкой дифференциации при сравнении птиц и насекомых; более упрощенно назывались малознакомые предметы; неточно подбирались пары антонимов. Практически не встречались ошибки при обследовании глагольного словаря и при описании предметов по величине, цвету, форме.

Обследование словообразования – при повторении слов наблюдались искажения или переставления слогов, но в целом отмечалась положительная динамика после занятий логопедической ритмикой.

Обследование грамматического строя – основными ошибками у детей были: упрощение сложных предлогов, путали падежные формы имен существительных, согласование прилагательных с существительным и в числе, аграмматизм в склонении имен существительных в родительном падеже. С простыми заданиями дети справлялись легко, а более сложные все же вызывали затруднения.

Обследование фразовой речи – характерными ошибками детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи были: ошибочное построение сложных предложений, неправильное употребление предлогов, пропуски слов в предложении при обследовании монологической речи. После дополнительных занятий количество ошибок у детей уменьшилось, при составлении рассказа по предложенным картинкам описание стало более развернутым, наблюдалась

тенденция к увеличению словарного запаса, что свидетельствует о положительной динамике.

Таблица 34 Анализ выполнения заданий (в %)

Баллы	1 группа (звукопроизношение)	2 группа (фонематическое восприятие)	3 группа (словарный запас)	4 группа (словообразование)	5 группа (грамматический строй)	6 группа (фразовая речь)	Средний %
0	10%	15%	20%	30%	20%	20%	19%
1	30%	40%	30%	40%	45%	40%	37,5%
2	60%	45%	50%	30%	35%	40%	43%

Таблица 34. Сравнительные результаты обследования звукопризнания

Баллы	До эксперимента	После эксперимента	норма	Квадратичное отклонение После эксперимента
0	30% (3)	10% (1)	100% (10)	6,36
1	30% (3)	30% (3)	100% (10)	4,95
2	40% (4)	60% (6)	100% (10)	2,82

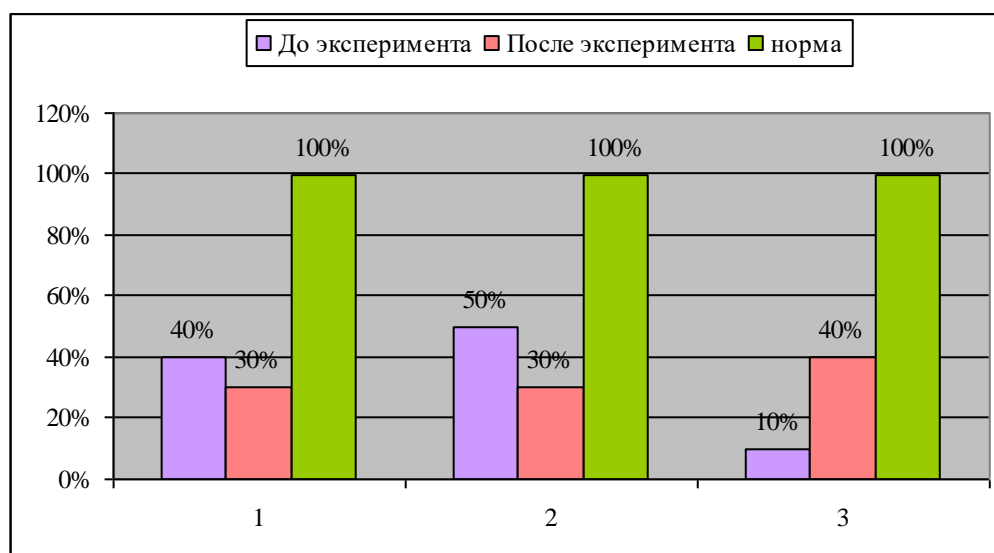


Рисунок 25 Сравнительные результаты обследования звукопризнания

35 - Сравнительные результаты обследования фонематического восприятия

Баллы	До эксперимента	После эксперимента	норма	Квадратичное отклонение После эксперимента
0	20% (2)	20% (2)	100% (10)	5,66
1	50% (5)	40% (4)	100% (10)	4,24
	30% (3)	40% (4)	100% (10)	4,24

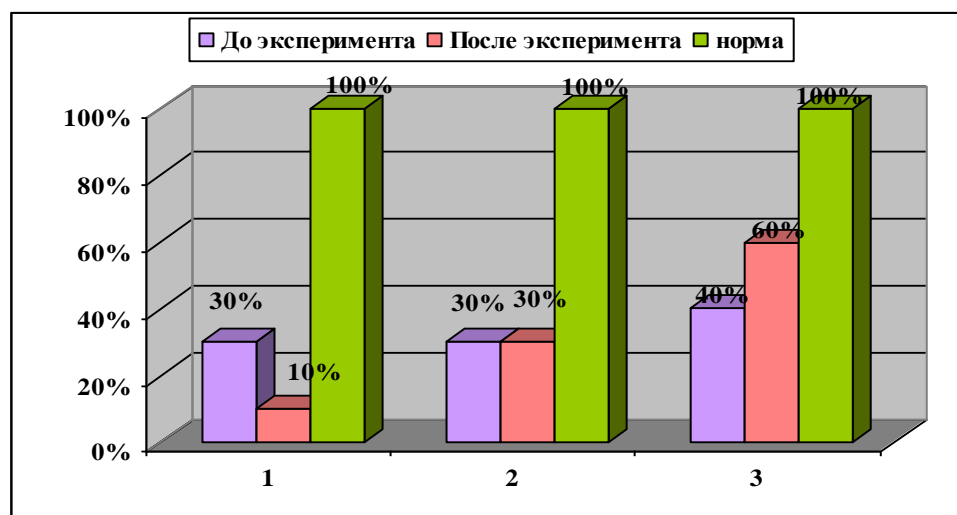


Рисунок 26. Сравнительные результаты обследования фонематического восприятия

Таблица 36-Сравнительные результаты обследования словарного запаса

Баллы	До эксперимента	После эксперимента	норма	Квадратичное отклонение
0	20% (2)	20% (2)	100% (10)	5,66
1	40% (4)	30% (3)	100% (10)	4,95
2	40% (4)	50% (5)	100% (10)	3,54

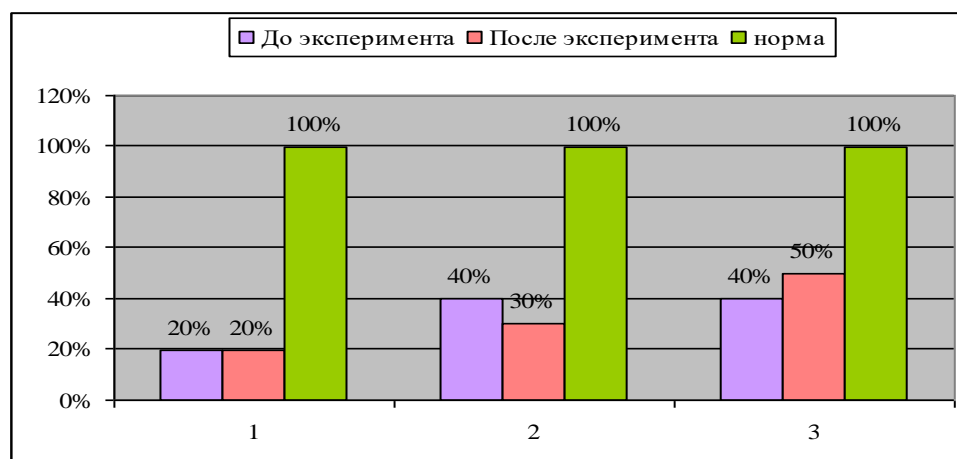


Рисунок 27. Сравнительные результаты обследования словарного запаса

Таблица 37- Сравнительные результаты обследования словообразования

Баллы	До эксперимента	После эксперимента	норма	Квадратичное отклонение После эксперимента
0	40% (4)	30% (3)	100% (10)	4,95
1	50% (5)	40% (4)	100% (10)	4,24
2	10% (1)	30% (3)	100% (10)	4,95

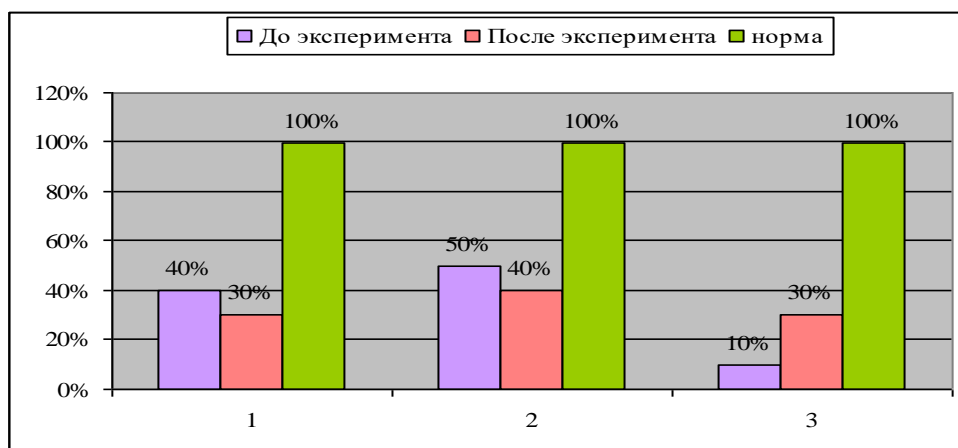


Рисунок 28. Сравнительные результаты обследования словообразования

Таблица 38-Сравнительные результаты обследования грамматического строя

Баллы	До эксперимента	После эксперимента	норма	Квадратичное отклонение После эксперимента
0	50% (5)	20% (2)	100% (10)	5,66
1	40% (5)	50% (5)	100% (10)	3,54
2	10% (1)	30% (3)	100% (10)	4,95

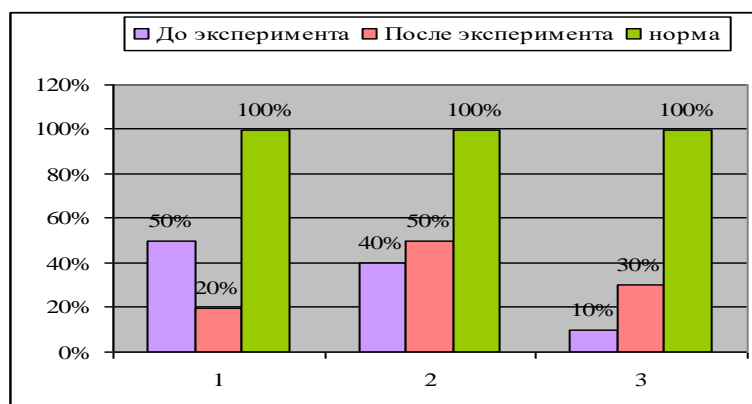


Рисунок 29. Сравнительные результаты обследования грамматического строя

Таблица 39 - Сравнительные результаты обследования фразовой речи

Баллы	До эксперимента	После эксперимента	норма	Квадратичное отклонение После эксперимента
0	30% (3)	20,% (2)	100% (10)	5,66
1	60% (6)	40% (4)	100% (10)	4,24
2	10% (1)	40% (4)	100% (10)	4,24

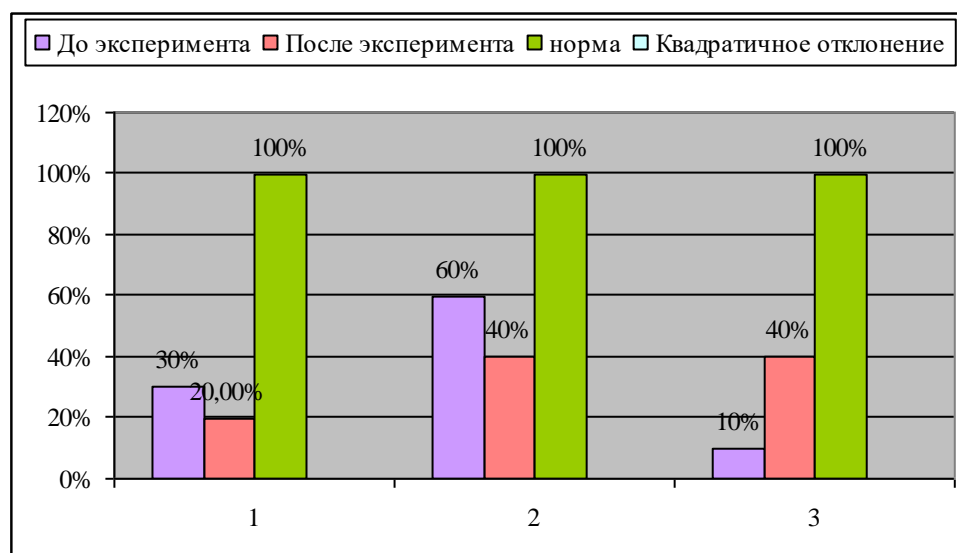


Рисунок 30. Сравнительные результаты обследования фразовой речи

Итак, результаты изучения моторики и речи у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи показали, что включение в коррекционную логопедическую работу дополнительных занятий оказывает положительное влияние на двигательную, эмоционально-волевою и речевую активность, что приводит к положительной динамике при преодолении фонетико-фонематического нарушения речи у детей.

Обследование моторики нам показало:

В 1 группе заданий на состояние произвольной моторики наблюдались недостатки при выполнении заданий (не сохраняли равновесие в заданный временной промежуток, производили сопутствующие движения руками, не могли выполнить задания по прыжкам на одной ноге и т.п.).

Во 2 группе заданий на мелкую моторику представляли для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи большую трудность, дети выполняли задания неточно, с затруднением.

В 3 группе при выполнении заданий для движений языка дети плохо справлялись с поставленной задачей (не удерживали долго позу, прищуривали глаза, наблюдалась смазанность движений).

В 4 группе при обследовании ритма дети с заданием справлялись плохо или не справлялись вовсе.

По результатам обследования речи выявлено контрольной группы детей:

1. в звукопроизношении контрольной группы детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи встречаются замены, искажения, иногда отсутствия звуков.
3. фонематическое восприятие у половины детей несколько снижено.
4. обследование словарного запаса показало, что дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи допускали ошибки при назывании предметов, малознакомые предметы называли более упрощенно, допускали ошибки в описании предметов.
5. обследование словообразования показало, что половина детей выполняли задания с ошибками, переставляли слоги, искажали смысл слова, путались в числах имен существительных, пропускали слоги.
6. при обследовании грамматического строя речи у большинства детей возникли проблемы с предлогами, склонением по падежам, согласованием слов в предложении.
7. при обследовании фразовой речи наблюдались бедность словарного запаса, неправильное употребление слов в предложении, представляло сложность самостоятельное составление рассказа.

Результаты исследования, показали, что процент выполненных заданий экспериментальной группы, в которой дополнительные занятия были включены в коррекционно-логопедическую работу, превосходит процент выполненных заданий контрольной группы, в которой дополнительные занятия не проводились, что позволяет судить о положительном влиянии дополнительных занятия на состояние моторики и речи детей с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Таким образом, на основании исследования необходимо отметить следующее: Овладение связной речью является высшим достижением речевого развития дошкольников. Успешное развитие детей в данном направлении зависит от нескольких факторов, прежде всего от условий речевой среды, социального окружения, индивидуальных особенностей ребенка и его познавательной активности. Однако, в процессе исследования нами было доказано влияние пересказывания сказок на развитие связанной монологической речи. Текст сказки расширяют словарный запас дошкольников, помогает верно строить диалоги, а следовательно влияют на развитие связной монологической речи. Наша работа показала, что проведение комплекса специальных логопедических занятий со старшими дошкольниками с ФФНР позволяет эффективно корректировать имеющиеся недостатки фонематических процессов и их развития.

Рекомендации логопедам, воспитателям по вопросам развития связанной монологической речи у дошкольников

В настоящее время о сказках как произведениях искусства написано очень много. Меткость, краткость, точность, образность языка сказок, который удивительно выразителен и красив, воспеты поэтами. «Что за прелесть эти сказки! Каждая есть поэма!» - пишет Александр Пушкин, который был ценителем, знатоком и создателем сказок. О значении сказок говорят педагоги и психологи, которые убедительно доказали, что сказки положительно влияют и на формирование связанной монологической речи, и на общее развитие ребенка-дошкольника. К сожалению, как в дошкольных образовательных учреждениях, так и в семьях все реже слышны сказки. Дома детям почти перестали рассказывать сказки в связи с массовым появлением телевизоров, т.е. в самом конце 1970-х—начале 1980-х годов. Поэтому сейчас многие дошкольники на вопрос: «А тебе читали эту сказку?» - уверенно отвечают: «Я смотрел этот мультфильм». А особо «продвинутые» (обратите внимание, характеристика дана в кавычках!) пожимают плечами: «У меня нет такой игры в компьютере». Все эти проблему и результаты нашего исследования подтверждают актуальность темы и необходимость использования сказки в

дошкольном образовательном учреждении в частности в развитии связанной монологической речи ребенка. От пяти до шести лет монологическая сторона речи дошкольника совершенствуется в процессе обучения связной речи и рассказыванию. Возрастает удельный вес предложений простых, распространенных, сложносочиненных, сложноподчиненных. Широко используется прямая речь.

Опираясь на приобретенные словообразовательные навыки, нужно постепенно формировать у детей умение подбирать однокоренные слова, которые пригодятся ребенку не только в устной речи но и в дальнейшем, при поступлении в школу при обучении грамоте. К приемам, которые может использовать воспитатель, в первую очередь следует отнести задание по образованию слова от заданного, например: «Образуйте слова от слова лес,- говорит педагог. - Как называется тропинка - в лесу, какая она? Как называются люди, которые ухаживают за лесом, оберегают его? Как называется сказочный человек, который живет в лесу?...! от сколько разных слов-родственников мы назвали, - обобщает воспитатель, - лесная, лесок, лесничий, лесовичок».

В среднем и старшем дошкольном возрасте работа по формированию монологической формы речи усложняется. Вначале используется в основном рассказывание по наводящим вопросам воспитателя. Затем предлагается совместное рассказывание: взрослый задает схему высказывания, а ребенок наполняет ее своим содержанием. Позже ведущим приемом обучения становится план, например: «Давайте сначала подумаем: что делали дети на улице? Как можно сказать по-другому? Что с ними случилось дальше? Чем закончилась история?». На этапе активного формирования монологической речи мы используем: рассказывание по схематичным зарисовкам; рассказывание по собственным рисункам; составление рассказа по конструктивной картине; путешествие в сказку; рассказывание по восприятию в сенсорной комнате. Рассказывание, как правило, сопровождается схематичными зарисовками педагога. По ходу повествования отражающая начало повествования картинка дополняется изображением сюжетных перипетий.

Картинку можно рисовать мелом на доске или маркером на большом листе бумаги. Так, рассказ взрослого («Вова и Саша пошли в лес за грибами. Мальчики нашли грибную поляну. Ребята набрали полную корзину грибов и хотели идти домой. Тут из-под куста выбежал ежик. Заметил мальчиков и свернулся в клубок. Саша и Вова хотели взять ежика в руки, но укололись. Тогда мальчики высыпали грибы из корзины и осторожно закатили в нее ежика. Ребята принесли его домой и напоили молоком») иллюстрируется поэтапно: сначала на мольберте изображаются мальчики и тропинка в лесу, затем появляются грибная полянка, полная корзина грибов, куст, под ним ежик; потом ежик, свернувшийся в клубок, пустая корзина, вокруг нее грибы; далее ежик в корзине и блюдце с молоком. Так получается картинка-рассказ.

А еще рассказывание может завершиться инсценировкой. Роли распределяются между детьми, каждый ребенок описывает себя в роли, перевоплощается в персонажа и действует в соответствии с ролью. Например: «Я ежик. Я колючий (показывает колючки пальчиками), я увидел мальчиков, испугался и свернулся в клубок (показывает)». Рассказывают дети и по собственным рисункам. В свободное от обязательных занятий время рисуют сюжетную картинку на заданную тему («Как я помогаю маме», «В цирке», «Мой день рождения» и т.п.). Затем воспитатель вместе с ребенком рассматривает ее. Ребенок описывает, что он нарисовал, а воспитатель предлагает рассказать, что предшествовало данному событию и что было потом. Можно составить рассказ по конструктивной картине. По ходу повествования воспитатель к основному фону с прорезями (лес, море, город и т.п. - по контексту) прикрепляет фигурки персонажей. В качестве фона можно использовать фланелеграф, магнитную доску. Пример работы с рассказом «Волк зимой»: основной фон - зимний лес, а по ходу рассказывания в прорези вставляются фигурки волка, зайца, белки, изображения морковки, шишек. И получается рассказ. «Голодный злой волк бегал по зимнему лесу. Увидел волк зайца. Дал заяц волку морковку. Не ест волк морковку. Побежал волк дальше. На высокой елке увидел волк белсчку. Бросила белка шишку волку.

Попробовал волк шишку, не понравилась волку шишка. Сел волк и завыл. Плохо волку зимой в лесу: холодно и голодно». «Красная Шапочка» героиня становится хитрой и злой, а волк - добрым и доверчивым. «Сказочный коктейль» - дети объединяют героев разных сказок в одну новую сказку и рассказывают ее. Например, Золушка пришла в гости к Красной Шапочке, детям предлагается развить данный сюжет. «Сказка, придуманная нами» - дети по очереди отвечают на вопросы воспитателя, которые по сути представляют план сказки, воспитатель записывает ответы, читает их, предлагает самостоятельно сформулировать мораль сказки, проиллюстрировать ее и рассказать зрителям, которыми могут быть родители или другие дети. Рассказывание можно организовать в сенсорной комнате. Так, на основе ощущений и восприятий у ребенка развивается мышление и воображение. А главное, ребенок сопровождает действия словами, называя предметы и рассказывая о них, поэтому обогащается его словарный запас, развивается монологическая речь.

Выводы по второй главе

В результате опытной работы нами были решены поставленные в исследовании задачи и сделаны следующие выводы:

На первом этапе эксперимента – было проведено исследование с целью определения уровня сформированности ФФНР детей КГУ «Костанайская коррекционная школа».

В ходе эксперимента разработаны критерии, показатели, определены диагностические методики, необходимые для оценки результативности выделенных нами показателей. Диагностический инструментарий включал в себя методы измерения, контроля и оценки ролвдимых исследований. При первичном обследовании детей с фонетико-фонематическим недоразвитием были выявлены особенности развития моторики и речи у детей подготовительной к школе группы. Данные, полученные на констатирующем этапе эксперимента, продемонстрировали преимущественно низкий и средний уровень развития связанной речи.

В ходе констатирующего эксперимента было выяснено, что у детей с ФФНР имеются нарушения всех фонематических процессов, которые подвергались исследованию. Качественный анализ результатов показал, что старшим дошкольникам с ФФНР сложно составлять слова из звуков, данных в правильной и нарушенной последовательности. В результате проведения дополнительных занятий с детьми с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, в процессе которых у детей вырабатывались определенные двигательные навыки, выявлены потенциальные возможности развития речи. Показано, что в экспериментальной группе у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте при проведении дополнительных занятий, учитывающих особенности состояния речи и моторики данной группы, мотивацию, можно добиться более быстрой и эффективной положительной динамики в состоянии произносительной стороны речи, а также развития общей моторики в целом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

На основании проведенного исследования были получены следующие сведения:

Анализ литературы показал, что актуальность проблемы определяется не только ее малой разработанностью, но и большой теоретической и практической значимостью для формирования гармоничной личности ребенка.

Фонетико-фонематическое недоразвитие (ФФН) – это нарушение процесса формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Определяющим признаком фонематического недоразвития является пониженная способность к анализу и синтезу речевых звуков, обеспечивающих восприятие фонемного состава языка.

ФФН объединяет: артикуляторно-фонематическую и акустико-фонематическую дислалию, дизартрию, ринолалию.

Определяющим признаком фонематического недоразвития является пониженная способность к анализу и синтезу речевых звуков, обеспечивающих восприятие фонемного состава языка. В речи ребенка с фонетико-фонематическим недоразвитием отмечаются трудности процесса формирования звуков, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками.

Несформированность произношения звуков крайне вариативна и может быть выражена в речи ребенка различным образом:

- заменой звуков более простыми по артикуляции;
- трудностями различения звуков;
- особенностями употребления правильно произносимых звуков в речевом контексте.

Ведущим дефектом при ФФН является несформированность процессов восприятия звуков речи. В последние годы все чаще выявляются дети, у

которых произношение звуков исправлено в процессе краткосрочных логопедических занятий, но не скорректировано фонематическое восприятие.

В основу коррекционно-развивающей работы положен комплексный подход, направленный на решение взаимосвязанных задач, охватывающих разные стороны речевого развития – фонетическую, лексическую, грамматическую и на их основе – задачу развития связной речи.

Овладение связной речью – одна из главных задач речевого развития дошкольника и владение связной монологической речью – высшее достижение речевого воспитания дошкольников.

Метод работы со сказкой имеет многовековую историю. Сегодня этот метод является одним из наиболее широко освещаемых в современной литературе и одним из самых перспективных.

Достоинство и роль этого метода сегодня в работе с детьми неоспоримы: это образность языка, его метафоричность, психологическая защищенность. Во время работы над сказкой, дети обогащают свой словарь, идет работа над автоматизацией поставленных звуков и введение их в самостоятельную речь. Текст сказки расширяют словарный запас дошкольников, помогает верно строить диалоги, а следовательно влияют на развитие связной монологической речи. Следовательно, сказка – эффективное развивающее, коррекционное и психотерапевтическое средство в работе с детьми.

Опираясь на приобретенные словообразовательные навыки, нужно постепенно формировать у детей умение подбирать однокоренные слова, которые пригодятся ребенку не только в устной речи но и в дальнейшем, при поступлении в школу при обучении грамоте.

В нашем исследовании принимало участие 20 детей. Возрастной диапазон детей от 5 до 6 лет. Данные, полученные на констатирующем этапе эксперимента, продемонстрировали преимущественно низкий и средний уровень развития связанной речи. При первичном обследовании детей с фонетико-фонематическим недоразвитием были выявлены особенности развития моторики и речи у детей подготовительной к школе группы. В ходе

констатирующего эксперимента было выяснено, что у детей с ФФНР имеются нарушения всех фонематических процессов, которые подвергались исследованию. Качественный анализ результатов показал, что старшим дошкольникам с ФФНР сложно составлять слова из звуков, данных в правильной и нарушенной последовательности.

В процессе беседы с воспитателями нами был предложен план по формированию связанной речи в процессе пересказа сказок детей дошкольного возраста с подключением родителей и воспитателей. Был составлен проект «Мир сказки». Всестороннее развитие ребенка - дошкольника - это формирование речевых навыков. Проводимая в течение формирующего этапа работа, включающая четко подобранные сказки для развития связанной монологической речи, привела и к улучшению связанной монологической речи и к улучшению качества коммуникации у детей, формированию навыков совместной деятельности, развитию эмоционально-личностной сферы. У них появились отзывчивость, интерес к окружающим людям. Дети с удовольствием принимали участие в предложенных им занятиях, и легко справлялись с заданиями пересказывания, отвечали на поставленные вопросы.

В результате проведения дополнительных занятий с детьми с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, в процессе которых у детей вырабатывались определенные двигательные навыки, выявлены потенциальные возможности развития речи. Показано, что у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в старшем дошкольном возрасте при проведении дополнительных занятий, учитывающих особенности состояния речи и моторики данной группы, мотивацию, можно добиться более быстрой и эффективной положительной динамики в состоянии произносительной стороны речи, а также развития общей моторики в целом.

На III этапе исследования осуществлён контрольный эксперимент. Проведены обобщение и систематизация результатов педагогического эксперимента, их теоретическая интерпретация и апробация. Разработка рекомендаций педагогу, психологу, родителям.

Контрольный эксперимент представлял собой констатацию изменений после проведения намеченной в данной группе работы. Здесь производился

анализ соответствия полученных результатов ожидаемым, выявлялись факторы, влияющие на результат.

В процессе исследования нами было доказано, что если развитием монологической речи проводить с использованием народных сказок, то можно повысить эффективность связанной монологической речи.

Для выявления эффективности логопедической работы по развитию фонематических процессов у старших дошкольников с ФФНР мы провели повторную диагностику. В результате повторного обследования всех компонентов фонематической системы были выявлены особенности развития фонематических процессов.

Данные, полученные в ходе исследования, позволили сделать следующие выводы. Сформированы навыки звукослогового анализа и синтеза, т.е. умения проводить последовательный анализ, обратные операции (синтез), способность оперировать результатами фонематического анализа (фонематические представления); обогатился словарный запас детей (при ответах они используют более вариативные ответы). У большинства старших дошкольников с ФФНР показатели состояния фонематического восприятия по всем заданиям регистрируются на разных уровнях, в том числе и на высоком, что также говорит об эффективности проделанной работы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акентьева, Е. А. Комплексно-игровой метод на занятии для дошкольников с ОНР [Текст] / Е.А. Акентьева // Логопед. – 2014. – № 3. – С. 96-100.
2. Акиньшина, Е. Б. Активизация речевого общения у старших дошкольников / Елена Борисовна Акиньшина [Текст] / Е.Б. Акиньшина // Логопед. – 2016. – №1. – С. 33-35.
3. Акрамова, О. В. Многофункциональное игровое пособие «Звуковая полянка»: [для развития речи] [Текст] / О.В. Акрамова // Логопед. – 2014. – № 2. – С. 50-59.
4. Акчурина, О. А. Дружные звуки [с] - [з]: Логопедическое занятие для детей 4-6 лет [Текст] / О.А. Акчурина // Логопед. – 2016. – № 5. – С. 30-33.
5. Акшонова, М. Ю. Развитие речевого дыхания у ребенка [Текст] / М.Ю. Акшонова // Логопед. – 2013. – № 9. – С. 82-84.
6. Александрова, И. В. Что тебе и мне поможет звуки все произносить?: Исследовательский проект для детей 6-7 лет [Текст] / И.В. Александрова // Логопед. – 2016. – № 3. – С. 30-34.
7. Алексеева, Г. Ю. В стране волшебных звуков: [коррекция звукопроизношения у детей в детском саду] [Текст] / Г.Ю. Алексеева // Логопед. – 2013. – № 7. – С. 69-73.
8. Алексеева, М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высших и сред. пед. заведен. / М.М. Алексеева. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 400 с.
9. Алешанова, Л. В. Дидактический синквейн в развитии речи детей 5-6 лет [Текст] / Л.В. Алешанова // Логопед. – 2016. – № 3. – С. 16-20.
10. Алтынник, Е. В. Поиграем с непоседой: картотека игр для детей 4-5 лет [Текст] / Е.В. Алтынник // Логопед. – 2015. – № 4. – С. 110-115.
11. Алтынник, Е. В. Путешествие в Страну Добра: интегрированное занятие для детей 5-6 лет [Текст] / Е.В. Алтынник // Логопед. – 2016. – № 3. – С. 49-54.

12. Альшаева, Л. И. Домашние животные. Занятие по развитию речи в старшей группе [Текст] / Л.И. Альшаева // Логопед. – 2015. – № 9. – С. 28-31.
13. Аминова, М. Е. Путешествие в Волшебный город: занятие по развитию звукопроизношения для детей 6-7 лет [Текст] / М.Е. Аминова // Логопед. – 2015. – № 10. – С. 32-34.
14. Андреева, М. Б. Приемы развития мелкой моторики у дошкольников с нарушением речи [Текст] / М.Б. Андреева // Логопед. – 2015. – № 7. – С. 92-99.
15. Антонова, О. А. Логопедическая работа с ребенком в домашних условиях : родительское собрание [Текст] / О.А. Антонова // Логопед. – 2015. – № 7. – С. 56-65.
16. Артемьева, И. В. Развивающие игры на занятиях для детей 4-5 лет с нарушением речи [Текст] / И.В. Артемьева // Логопед. – 2015. – № 7. – С. 31-35.
17. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей: Кн. для воспитателей дет. сада. М: Мозаика-Синтез, 1999. – 344 с.
18. Ахмадеева З. Р. Детско-родительский клуб «Академия звука» [Текст] / З.Р. Ахмадева // Логопед. – 2016. – № 1. – С. 84-94.
19. Ахутина, Т. В. Теория речевого общения в трудах М. М. Бахтина и Л. С. Выготского [Текст] / Т. В. Ахутина // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1984. – №3. – с. 4-13
20. Балашова, Г. В. Авторские многофункциональные пособия и игры для коррекционной работы со старшими дошкольниками: [коррекция речевых нарушений] [Текст] / Г.В. Балашова // Логопед. – 2013. – № 2. – С. 49-57.
21. Барсукова, Л. А. Логопедия для учителей, психологов, родителей [Текст] / Л.А. Барсукова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. – 316 с. : ил.
22. Барчукова, С. В. Логоритмические занятия и упражнения в коррекции задержки речевого развития детей [Текст] / С.В. Барчукова // Логопед. - 2016. - № 3. - С. 118-120.
23. Благодатских, Е. П. Метод моделирования при разучивании песен и стихотворений детьми 5-7 лет с ЗПР [Текст] / Е.П. Благодатских // Логопед. – 2015. – № 1. – С. 13-15.

24. Блинова, Ю. Н. Сказка о зайчонке Тошке: подгрупповое занятие по автоматизации звука [ш] для детей 5-6 лет [Текст] / Ю.Н. Блинова // Логопед. – 2015. – № 10. – С. 35-37.
25. Болдырева, А. П. Артикуляционные модели в коррекции звукопроизношения старших дошкольников [Текст] / А.П. Болдырева // Логопед. – 2014. – № 4. – С. 40-45.
26. Болонина, Л. В. Индивидуально-коррекционная программа для детей с ФФНР старшего дошкольного и младшего школьного возраста [Текст] / Л.В. Болонина // Логопед. – 2015. – № 3. – С. 32-38
27. Борбикова, М. А. День рождения Рычалочки: Пособие по автоматизации звука [р] для старших дошкольников [Текст] / М.А. Борбикова // Логопед. – 2016. – №2. – С. 67-73.
28. Бородина, Г. П. Скоро в школу: Итоговое занятие для детей подготовительной к школе группе с ФФНР [Текст] / Г.П. Бородина // Логопед. – 2016. – № 4. – С. 48-52.
29. Бородич, А.М. Методика развития речи детей: Учебное пособие / А.М. Бородич. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1981. – 255 с.
30. Брандес, М. П. Стилистика текста. Теоретический курс [Текст] /М.П. Брандес. – М.: Инфра-М., 2004. – 416 с.
31. Бухбиндер, В. А. Устная речь как процесс и как предмет обучения [Текст] / В. А. Бухбиндер // Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках. – 2000. – № 4. – С.19-21
32. Величенкова, О.А. Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников [Текст] / О.А. Величенкова, М.Н. Русецкая. – М.: Национ. книжный центр, 2015. – 391 с.
33. Логопедия: Учебник / под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 703 с.: ил.
34. Власюк А.С., Жулина Е.В. Развитие фонематических процессов у старших дошкольников с ФФНР [Текст] / А.С. Власюк, Е.В. Жулина // Логопед. – 2017. – № 3. – С.14-18

35. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник . – 4-е изд., стереотип. - М.:Академия, 1999. – 456 с.
36. Волкова, Л.С. Методическое наследие. Книга 5. Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Пособие для логопедов и студ. дефектол. / Л.С. Волкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 658 с.
37. Гаврилова, А. С. Логопедические игры [Текст] / А.С. Гаврилова. – Москва: ООО «ИКТЦ «Лада», 2010. –168 с.
38. Голубева, Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников: Метод, пособие / Г.Г. Голубева. – СПб., 2000. –192 с.
39. Гомзяк, О.С. Говорим правильно. Конспекты занятий по развитию связной речи в подготовительной к школе логогруппе [Текст] / О.С. Гомзяк. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2017. – 128 с.
40. Горчакова, А. М. Пути преодоления фонематического недоразвития у дошкольников [Текст] / А. М. Горчакова // Практическая психология и логопедия. – 2006. – № 5. – С. 5-12.
41. Гриншпун, Б. М. Дислалия // Логопедия [Текст] / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. – М., 1997. – Т. 1.
42. Жовницкая, О. Н. Фонетико-фонематическое восприятие у младших школьников [Текст] / О. Н. Жовницкая // Начальная школа. – 2001. – № 11. – С. 41-46.
43. Зайцева, Л. А. Нарушения произносительной стороны речи и их коррекция: Учеб.метод. пособие / Л. А. Зайцева, И. С. Зайцев, С. Ф. Левяш, И. Н. Ясова. – Мн.: БГПУ им. М. Танка, 2001. – 74 с.
44. Идилова, Т.С., Попова, Т.Н. Развитие речи: методическое пособие для обучения детей по программе дошкольной подготовки / Т.С. Идилова, Т.Н. Попова. – Алматы: ТОО «Алматы кітап», 2006. – 48 с.
45. Казмирчук, Н.А. Разработка занятия «Кто пучины повелитель, грозный царь соленых вод?» [Текст] / Н.А. Казмирчук // Дошкольное образование в Казахстане. –2014. – № 2(45) . – С.54-56
46. Каше, Г.А. Программа воспитания и обучения детей с фонетико-

фонематическим недоразвитием речи (седьмой год жизни) [Текст] / Г.А. Каше, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Министерство Просвещения СССР научно-исследовательский институт дефектологии АПН СССР, 1986. – 46 с.

47. Корнев, А. Н. О структурном подходе к фонологии артикуляторной апраксии у детей [Текст] / А. Н. Корнев. – М., 1991. –

48. Котелевская, В. В. Дошкольная педагогика. Развитие речи и интеллекта в играх, тренингах, тестах. Серия «Мир вашего ребенка» [Текст] / В.В. Котелевская, Т.Б. Анисимова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 256 с.

49. Крупа-Шушарина, С. В. Логопедические песенки: для детей дошкольного возраста на стихи О. Крупенчук-Вознесенской [Текст] / С.В. Крупа-Шушарина. – изд. 2-е. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. – 101 с.

50. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. 200 развивающих игр для детей. Бесплатные материалы для проведения занятий [Текст] / Р.И. Лалаева. – М.: Владос, 2001. – (Коррекционная педагогика).

51. Лефарова, Н. Использование режима относительного молчания в преодолении нарушений темпо-ритмической стороны речи [Текст] / Н. Лефарова // Логопед. – 2016. – № 1. – С. 35-37.

52. Логопедия. Методическое наследие: В 5 кн. Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов. Кн. 5: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью / [под ред. Л. С. Волковой] . – Москва: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2017. – 479 с.

53. Логопедия: практ. пособие / [авт.-сост. В. И. Руденко] . – изд. 11-е. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2014. – 287 с.

54. Логопедия: практ. пособие / авт.-сост. В. И. Руденко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. – 287 с.

55. Логопедия: учеб. для вузов / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва: Владос, 2012. – 677с.

56. Лукина, Н.А. Научи меня слышать (Развитие слухового восприятия, внимания и памяти) [Текст] / Н.А. Лукина, И.И. Никшнен. – СПб.: Паритет, 2003. – 83 с.

57. Меркульева, Л. И. Роль речевых игр в развитии речи ребенка [Текст] / Л.И. Меркульева // Дошкольное образование в Казахстане. –2014. – № 2 (45). – С. 12-15
58. Мультимедийное оборудование на занятиях с дошкольниками с ОНР [Текст] / С. В. Абдулаева [и др.] // Логопед. – 2013. – № 9. – С. 26-31
59. Нагасимова, Д.Ю. Развитие связной речи детей через использование приема моделирования [Текст] / Д.Ю. Нагасимова // Дошкольное образование в Казахстане. – 2012. – № 1 (37). – С.15-16
60. Парамонова, Л. Г. Логопедия для всех [Текст] / Л. Г. Парамонова. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2010. – 416 с.: ил.
61. Парфорова, Е.В., Бескрестнова, Е.И. Коррекция фонематических нарушений у дошкольников [Текст] / Е.В. Парфорова, Е.И. Бескрестнова // Воспитатель. – 2009. – № 8. – С.25-29
62. Поддьяков, Н.Н. Мышление дошкольника [Текст] / Н.Н. Поддьяков. – М.: Педагогика, 1977. – 262 с.
63. Попенко, Г.А., Духовно-нравственное воспитание детей дошкольного возраста путём развития способностей словесного творчества при освоении фольклорных форм – загадок [Текст] / Г.А. Попенко // Дошкольное образование в Казахстане. – 2013. –№ 4 (45). – С.2
64. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада / Под ред. Ф.А. Сохина. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 1979. – 223 с.
65. Развитие речи и воображения. Старшая группа / Автор-сост. И. В. Гуреева. – Волгоград: ИТД «Корифей» . –112 с.
66. Рябова, В. К. Разработка занятия «Пересказ рассказа «Азиз» Ш. Бейшеналиева» [Текст] / В.К. Рябова // Дошкольное образование в Казахстане. –2014. – № 2 (45) . – С.51-53
67. Самарцева, Н. П. Обучение и воспитание детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста с проблемами фонетико-фонематического развития [Текст] / Н. П. Самарцева // Практическая психология и логопедия. – 2008. – № 1. – С. 8-15.

68. Смирнова, Н.Р., Феоктистова, А.Л. Использование информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе с детьми со стертой формой дизартрии [Текст] / Н. Р. Смирнова, А.Л. Феоктистова // Дошкольное образование в Казахстане. –2015. – № 4. – С.31-33

69. Стадниченко, Н.П., Логодомик: многофункциональное пособие для работы с детьми 5-7 лет с ФФНР [Текст] / Н.П. Стадниченко // Логопед. –2017. –№ 4. –С.64-69

70. Ткаченко, Т. А. Логопедические упражнения [Текст] / Т.А. Ткаченко / [ил. Т. Ляхович]. – Москва: Эксмо, 2012. – 88 с. : ил.

71. Ткаченко, Т.А. Коррекция фонетических нарушений у детей. Подготовительный этап: пособие для логопеда [Текст] / Т. А. Ткаченко. – М: ВЛАДОС, 2005. – 112 с.

72. Тютрина, Г. А. Школа для родителей: информирование и консультирование / Г. А. Тютрина, Е. А. Юнусова [Текст] // Логопед. – 2017. - № 6. – С. 84-88.

73. Ушакова, О.С, Струнина, Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. Учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.

74. Филипович, Е. И. «Фонетико-фонематическое недоразвитие речи». Тема 1. Теоретические основы изучения проблемы ФФН: Лекции по дисциплине [Текст] / Е.И. Филипович. – М.: ВПО «Московский социально-гуманитарный институт», 2014. –14 с.

75. Хватцев, М. Е. Логопедия. В 2 кн. Кн. 1 / под науч. ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – Москва: Владос, 2009. – 272 с.: ил.

76. Ходунова, Г.Ж. Дифференциация звуков [С-Ш] в слогах, словах, фразах. Лексическая тема «Зима» [Текст] / Г.Ж. Ходунова // Логопед. – 2016. – №5-6. – С. 71-72.

77. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных

классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д. п. н., проф. Г. В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2015 – 240 с.

78. Чиркина, Г.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи [Текст] / Г.В. Чиркина . – М.: Просвещение, 2009. – 187 с.

79. Шабаева, Е.В. Разработка занятия «В гостях у русской народной сказки» [Текст] / В. Шабаева // Дошкольное образование в Казахстане. – 2013. – № 1 (43) . – С. 26

80. Шашкина, Г. Р. и др. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И.А.Зими́на. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.

81. Шестакова, Н. А. Для чего ребенку фонематический слух? [Текст] / А. Н. Шестакова // Начальная школа плюс До и После. –2007. – № 9. – С. 34 -38

82. Шик, Н. С. Диагностика состояния просодических компонентов речи у дошкольников с ФФНР и нарушения зрения [Текст] / Н.С. Шик // Логопед. – 2014. – № 1. – С. 34-42.

83. Шорохова, О.А. Играем в сказку: Сказкотерапия и занятия по развитию связной речи дошкольников [Текст] / О.А. Шорохова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 208 с.

84. Шохамбекова, А.С., О Некоторых приемах в логопедической работе в условиях реабилитационного центра на современном этапе [Текст] / А.С. Шохамбекова // Дошкольное образование в Казахстане. – 2013. – № 3. – С.22-25

85. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б Эльконин // <http://log-in.ru/books/>

86. Юдина, И.В.. Разработка занятия «В мире казахской сказки» (старшая группа) [Текст] / И.В. Юдина // Дошкольное образование в Казахстане. – 2014. – № 3 (51) . – С.33-34

Приложения

Приложение 1

Тема. Пересказ сказки И. Алтынсарина.

«Паук, муравей и ласточка».

Цель. Учить пересказывать текст последовательно, дословно передавая его содержание; обогатить словарь глаголами: ползти, плести, расставлять (паутину), употреблять (комаров, мух), искать пищу, строить гнездо, трудиться, бездельничать, привыкать к труду.

Ход занятия.

1. Знакомство с писателем Ыбраем Алтынсариним. Чтение сказки Ы. Алтынсарина. «Паук, муравей и ласточка». Вопросы:

О чем говорится в сказке?

Кого встретили в пути отец и сын?

Что делал (а) паук?... муравей?... ласточка?

Для чего паук расставляет паутину?

Зачем муравей бежит с крошкой во рту?

Для чего ласточка собирает траву?

Зачем нужно привыкать к труду?

2. Повторное чтение рассказа.

3. Обучение пересказу с использованием глаголов: ползет, плетет, бежит, летит, держит, ловит, собирает, трудится, привыкать.

4. Дети рассматривают рисунки в азбуке-тетради и выполняют к ним задание.

- Что делал паук?

- Плел паутину. (Рисуют паутину).

- Что делал муравей?

- Несет крошку своим детям. (Рисуют крошку).

- Что делала ласточка?

- Несла травинку. (Рисуют травинку).

5. Воспитатель спрашивает:

- Как вы понимаете смысл пословиц?

«Кто трудится, тот и сыт»? «Сперва потрудись, потом хвались, радуйся и веселись».

- Почему так говорится в пословицах?

- А вы умеете трудиться? Расскажите.

Посмотрите на следующую страницу азбуки-тетради. О чем рассказывает рисунок древних людей?

Дети должны сказать, что древние люди трудились, собирали грибы и ягоды.

6. В чистоговорке, которую мы сейчас проговорим, курочка тоже трудилась, заботилась о своих детках.

Дети проговаривают чистоговорку с воспитателем тихо, громко.

7. **Итог занятия.**

Комплексное занятие по развитию монологической речи

Занятия «В мире казахской сказки» (*старшая группа*)

Программное содержание

Обобщение знаний детей о культуре казахского народа. Продолжать знакомить детей с жанрами казахской литературы, вспомнить героев произведений, учиться их характеризовать. Вспомнить пословицы и поговорки казахского народа, обычаи, традиции, игры. Закрепить знания государственного языка. Воспитывать доброжелательность, радушие. Воспитывать уважение к культуре казахского народа, воспитывать нравственные качества через народную педагогику. Развивать память, мышление, активизировать и обогащать речь. Развитие монологической речи с использованием пересказа сказки

Ход занятия:

Воспитатель: Доброе утро. Мы спокойны и добры, приветливы и ласковы. Я улыбнусь вам, а вы возьмитесь за руки, и скажите:

Собрались все дети в круг

Я - твой друг и ты мой друг,

Крепко за руки возьмемся,

И друг другу улыбнемся.

Воспитатель предлагает детям побродить по белу свету, ума-разума набраться. Звучит казахская мелодия. Дети видят - сидит аксакал. Они подходят к нему, здороваются, спрашивают о здоровье аксакала, его семьи, детей. Выражают свои пожелания: удачи, успеха, мира, хорошего табуна, хорошего пастбища.

Аксакал: Куда вы путь держите?

Дети: По свету побродить, ума-разума набраться.

Аксакал: За уважительное уважение к старшим я вам помогу. Я подарю вам путеводные знаки, они приведут вас куда надо.

Дает детям конверт с элементами казахского орнамента, на полу наклеено уже по одной детали, дети находят одинаковые и составляют узор. Называют элементы казахского орнамента (гул, болта, мушз). Получилась тропинка, которая ведет к сундуку. На сундуке надпись: «Кто народной мудростью владеет, оез труда замок сей одолеет». Дети называют пословицы и поговорки, замок падает. Воспитатель достает из сундука большую книгу «Волшебный мир».

Книга: Не простая книга я,

Здесь живут мои друзья. Если с ними ты знаком. Посетят они твой дом.

В.: Надеюсь, вы узнаете героев этой книги. Открываю первую страницу (на ней *Ал-дар Косе*). Вы узнали его? Кто он? Какие вы знаете сказки про Алдара Косе? Какой же он, Алдар Косе? Скажите по-казахски (*айлакер, акылды, КОНі.ndij*). (Воспитатель незаметно перелистывает книгу на пустую страницу) Ой! А где же Алдар Косе?

Алдар Косе: А я здесь, вы так меня расхвалили, так много обо мне знаете, что я не смог оставаться в книге, мне очень захотелось и о вас узнать. Давайте знакомиться! Вы из какого детского садика? В каком городе ваш садик? Что вы знаете о своем городе? Назовите свой адрес. Вдруг мне захочется прийти к вам в гости домой? Как называется республика, в которой вы живете? Я был очень рад с вами познакомиться. Я с радостью еще к вам приду, стоит только прочитать эту книгу (*дарит книгу «Сказки Алдара Косе» и уходит*).

Шумовое сопровождение: цокот копыт, позвяквание уздечки.

В.: Ребята, что вы запомнили из сказки, кто может пересказать текст?

Дети пересказывают сказку.

Воспитатель открывает второй рисунок.

В.: Кто это?

Дети рассказывают обряд «Посвящение в наездники».

Батыр: Ну что ж, молодцы, а мне пора прощаться с вами.

Пронзается и уходит. Воспитатель открывает третью страницу.

В.: Кто это?

Дети: Айжс.

В.: А в каких произведениях мы с ней встречались?

Входит Айлее.

Айже: Здравствуйте! Вы уже много путешествуете, наверное, устали. Я приглашаю вас в юрту. У казахов есть такой обычай: какой предмет гостю понравится, тот он и получит в подарок.

Дети называют предметы быта, посуду, инструменты, угощения по-казахски: тостаган, ожау, сандык, корне, торсык, бауырсак, кымыз.

В.: Ребята, загостились мы уже. Пора и честь знать, возвращаемся в детский сад. Понравилось ли наше путешествие? С кем мы сегодня встретились? Что общего у всех героев?

Дети: Доброта, гостеприимство.

Тема. Гусеница Цыпа (логопедическая сказка). Воспитание звуковой культуры речи, развитие монологической речи.

Цель. Учить обозначать звук «ц» (хлопком, поднятием карточки и т.д.), развивать дифференциацию звуков на слух.

Закрепить произношение звука «ц». **Ход занятия.**

1. Воспитатель читает сказку «Гусеница Цыпа», дети поднимают карточку, когда слышат слово со звуком «ц». Гусеница Цыпа. (Количество звука ц-31).

2. **Вопросы и задания.**

- Произнесите слова из сказки со звуком «ц». Что любят есть все цыплята? Как зовут цыпленка - героя сказки? Как зовут гусеницу? Почему цыпленок решил защитить гусеницу? От кого он ее защищал? Что был согласен есть цыпленок, чтобы гусеница осталась целой и невредимой?

3. Повторное чтение сказки.

4. Воспитатель предлагает сыграть роль гусеницы. Представь, что ты гусеница, расскажи о цыпленке, поблагодари его. Спросить 3-4 детей.

5. Реши кроссворд.

По горизонтали: 1. Овощи, которые согласен есть Цыпленок. 2. Окраска гусеницы Цыпы. 3. Конфеты, которые Цыпленок согласен есть. 4. Как звали гусеницу? По вертикали: 1. Кого отказался есть Цыпленок? 2. Кто отказался есть гусеницу? Ответы: По горизонтали: 1. Огурцы 2. Разноцветная 3. Леденцы 4. Цыпа. По вертикали: 1. Гусеница 2. Цыпленок

6. Определение звука Ц в словах. Дети рассматривают картинки и схемы в азбуке-тетради. Почему в схемах одна клеткам закрашена зелёным цветом? В первой схеме звук Ц слышен в начале слова, во второй - в середине, в третьей - в конце слова. Дети называют предметы, изображенные на картинках, определяют место звука в словах и соединяют картинку с нужной схемой.

Я и моя семья			
	Тема	Задачи	Совместная деятельность детей и. родителей
1	«Три сына бедняка»	На примере сказки дать детям такие понятия как: смирение - гордость, бескорыстие - жадность, послушание - своеобразие, неблагодарность, грубость.	Вместе с родителями придумать и нарисовать заветное желание всей семьи.
2	«Сорок сыновей Ауэз хана»	Дать нравственно-этические представления о стойкости и мужестве, любви и верности.	Родителям подвести детей к пониманию того, что в жизни нет мелочей и никем нельзя пренебрегать. Подобрать иллюстрации, фото,
3.	«Кунше, потерявшая сына»	Воспитывать желание поступать по совести, развивать нравственные чувства сопереживания, чувства ответственности за другого человека.	С помощью родителей ответить на следующие вопросы: Как можно исправить злые дела? Кто может помочь, если трудно самому удерживать...
Я и мир вокруг меня			
1.	«Три мудрых совета»	Развивать понимание детей нравственных категорий и качества личности, такие как : добро-зло, приветливость — грубость	С родителями найти пословицы о взаимопомощи, о труде послушании

2.	«Счастье Кадыра»	Способствовать развитию милосердного, внимательного, отношения к людям. Воспитывать у детей навыки трудолюбия,	С помощью родителей нарисовать дерево своих добрых дел и
3.	«Трудно обмануть умного, а глупец сам себя обманет» По сказкам об Алдаре - Косе: «Обманутый толстяк», «Алдар Косе и скупой друг», «Жадный бай и Алдар - Косе», «Алдар -Косе и пахарь» и др.	Дать детям понять, что нужно довольствоваться тем, что есть (не желать слишком многого). Воспитывать желание детей подражать герою сказки в добродетелях взаимопомощи и благодарности.	С помощью родителей составить рассказ о знакомом человеке, доброта которого тебя поразила

Комплексное занятие по развитию монологической речи с использованием мнемотехники

«Пересказ русской народной сказки «Лисичка-сестричка и волк»

Мнемотехника - это система приёмов, облегчающих дошкольникам запоминание и увеличивающих объём памяти путём образования ассоциаций. Без памяти невозможно усвоение детьми обществен-ного опыта, знаний об окружающем их мире. У дошкольников память носит произвольный характер. Но к старшему возрасту она становится произвольной, ребёнок учится управлять процессом запоминания и воспроизведения сведений, событий, текстов.

Использование мнемотаблиц в работе с дошкольниками в настоящее время становится всё более актуальным. В своей работе с детьми учим их находить взаимосвязи с событиями, предметами, учим обозначать реальный образ, предмет каким - либо символом, составлять вместе с педагогом мнемотаблицы. Мнемотаблица - это схема, в которую заложена определённая информация или содержание. Пересказ - один из самых сложных видов занятий по развитию речи с дошкольниками. А с помощью мнемотаблиц любой рассказ, сказка пересказывается детьми с удовольствием и без особых затруднений, так как опорным в мнемотаблице является изображение главных героев сказки, предметов, событий, через которые ребёнок пересказывает произведение последовательно.

Персонажи сказки, явления природы, некоторые действия изображаются схематично, но так, чтобы нарисованное было понятно детям.

Программное содержание

Закрепить содержание сказки. Учить рассказывать сказку по мнемотаблице, выделяя и характеризуя главное, устанавливая связи и отношения между героями сказки. Учить понимать намерения и мотивы действий персонажей, их отношение к окружающему. Учить соблюдать последовательность изложения. Подводить детей к освоению

причинно-следственных зависимостей, отвечая на вопросы педагога (зачем? когда? что было дальше?), употреблять конструкции «потому, что».

Закрепить направления (слева, справа, впереди, сзади, вверху). Уточнять, закреплять правильное произношение детьми гласных звуков, отличать от согласных звуков, правильно, чётко произносить все звуки. Продолжать знакомить с терминами «звук», «буква», «слово», учить понимать их смысл.

Развивать голосовой аппарат детей, речевой слух, фонематическое восприятие, речевое дыхание. Развивать воображение, память, мышление.

Воспитывать желание запомнить и пересказать сказку, помочь товарищу составить предложение, продолжить рассказ.

Словарная работа: сани, рогожка, прорубь, кадка, славный.

Билингвальный компонент: лиса-тулю, волк- каскыр, дом- уй, дорога- жол, сани- шана.

Материал и оборудование:

мнемотаблица к сказке, сундучок. Аромосвечи, иллюстрации к сказке, капроновый занавес, декорация сказочного дома, набор гласных звуков, пластилин,

доски для лепки, приглашение в сказку, салфетки для графического диктанта, картон для рельефа, буквы, магнитофон или CD-проигрыватель.

Ход занятия:

Дети сидят на ковре в два полукруга в позе алмаза: ноги полностью касаются пола коленями, пятками, голова и туловище прямые.

Воспитатель: Ребята, к нам пришли гости. Поприветствуйте их просто, без слов, движением тела (*дети кивают, посылают воздушный поцелуй машут рукой...*). А теперь передайте своё хорошее настроение нашим гостям, друг другу...

Звучит медитативная музыка.

Воспитатель: Ребята! Закройте глаза.. Руки положите на колени.

Визуализация: Представьте, что вы сидите в удивительно красивом, сказочном вагоне, в котором пол из травки, сиденья - из цветов, а окна похожи на небольшие солнышки. В вагончике светло-светло, тихо, пахнет ароматом цветов ... А рельсы, по которым покатятся наши вагончики ... А рельсы ... из

шоколада, а сверху политы карамелью. Но куда мы едем? Не знаем. А как узнать? Я сижу рядом с вами, а в руках у меня вот такой необыкновенный сундучок: Сундучок, сундучок.../И в горошек-то бочок!/А какая крышка!/Медная задвижка.../ Что хранит наш сундучок?/1-2-3-4-5.../ Можно крышку открывать!

Воспитатель: *(заглядывает в сундучок, вытаскивает приглашение)*. Нас приглашают в гости., в деревню Сказкино. Едем? Конечно! Вагончики, вагончики по рельсам тарахтят./Везут в деревню Сказкино компанию ребят!

Воспитатель: Приехали. А не скажите мне, кто живет в этой деревне? Верно, здесь в каждом домике, на каждой улочке живут сказки! А улицы называются тоже необычно. Давайте пройдем вон на ту улочку. Как же она называется? Не написано. Но на первом домике висит картинка-загадка: Ходит по лесу она,/Щурит хитрые глаза./ Ищет, чем бы поживиться ./Это улица... (лисицы). Значит, на этой улице живут сказки, героями которых является лисица. Давайте же быстрее зайдём в какой-нибудь домик и послушаем хорошую сказку! Но домики такие маленькие, как мы в них войдем? *(дети предлагают свои варианты)*. Я знаю волшебный секрет: надо выполнить упражнения и мы на некоторое время станем такими же маленькими...

Воспитатель: *(показывает как делать упражнение «Очистительное дыхание»)* Выдохнем через нос. Втянем в себя живот, грудную клетку. Полный вдох, выпячивая живот. Задержим дыхание. Сквозь сжатые губы с силой выпустим воздух несколькими отрывистыми выдохами. Вот и стали мы маленькие, как все жители этой сказочной деревни. Входим в дом. Ребята, смотрите, сколько здесь картин! И на всех на них лиса: одна, с другом Волком...

Дети по вопросам воспитателя восстанавливают содержание сказки «Лисичка-сестричка и волк»: Кто едет в санях? (дед)

- Где он был? (в лесу, на реке рыбу ловил)
- Как к нему в сани лиса попала?
- Что делает волк у проруби? Какое у него настроение? Почему?
- Что делают люди в лесу?
- Чем закончилась сказка? Как выль волк?

Воспитатель: А вот какой-то листочек, а на нем ладошка. Что это? Да это же игра-массаж «Ладошки». Мы её знаем. Давайте поиграем, заодно и отдохнём. *Проведение самомассажа «Ладошки»* Вот у нас игра такая

Хлоп ладошка, хлопок другая
Правой левую ладошку
Мы похлопаем немножко.
А потом ладошкой левой
Ты хлопки погромче делай.
А потом- потом- потом
Даже щечки мы побьём.
Вверх ладошки хлоп-хлоп-хлоп
По коленкам шлёп-шлёп-шлёп.
По плечам теперь похлопаем
По бокам себя пошлёпаем.
Можем хлопать за спиной
Хлопанем перед собой.
Справа - можем, слева - можем
И крест-на-крест, руки сложим.
И погладим мы себя,
Вот какая красота!

Воспитатель: Вот у меня здесь есть буквы, вон их сколько. Все красного цвета, красивые. Почему? *(Дети называют последовательно гласные буквы и произносят звуки, обозначающие эти буквы).*

Воспитатель: *(показывает букву «У»)* Какой звук она обозначает? Из каких элементов состоит? Пишем её в воздухе,... из палочек выкладываем, ...на доске графический диктант.... Лепим из пластилина на доске букву «У». Ребята смотрите, смотрите, иллюстраций так мало к сказке, а нам так хочется её воплотить и рассказать ребятам и гостям, всем, кто её ещё не слышал. Как же быть? Где найти подсказку? Мне мой волшебный сундучок подсказывает, что там недалеко лежит необычный сверток, на котором спряталась вся эта сказка. Развернём его. Действительно. Какие-то части предметов, отдельные части тела

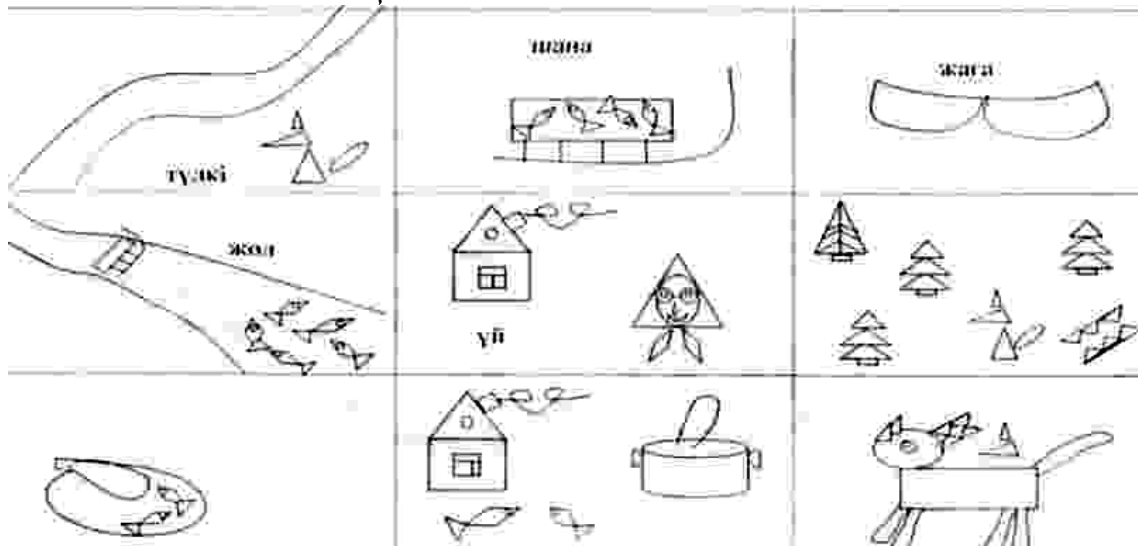
животных. Мы попробуем рассказать сказку по этой волшебной схеме-таблице. Итак, начинаем. Сказка называется «Лисичка-сестричка и волк».

Дети последовательно рассказывают сказку, (см. схему-мнемотаблицу)

Воспитатель: Молодцы, ребята, вот какую замечательную сказку мы рассказали. Но наше время путешествия по деревне Сказкино закончилась. Нам пора возвращаться к себе в группу. Закрыли глазки. Вы снова едете в поезде:

Вагончики-вагончики по рельсам тарахтят!/Везут детишек наших, обратно в детский сад! Приехали. Я думаю, что вам понравилось наше сегодняшнее путешествие в деревню Сказкино. Мы еще вернемся туда не раз, чтобы познакомиться с новой сказкой!

Схема – мнемотаблица



Чтение русской народной сказки « Лисица и журавль» в стихах по ролям

Цель: продолжать работу по развитию речевых способностей детей, воспитывать любовь к литературным произведениям, прививать умение их анализировать и делать выводы о поступках героев; учить читать стихотворные тексты по ролям.

Персонажи: Лиса, Журавль, Рассказчик

Подготовка к игре: чтение сказки, анализ содержания, разучивание ролей.

Ход игры:

Рассказчик: Повстречал журавль лисицу

На пригорке как-то раз.

Лиса: Как завидую я птицам! Вот бы тоже мне сейчас

Лапами взмахнуть, и в небе Словно горлица парить.

Пригодилось это мне бы...

Журавль: Да уж, что и говорить. Я всю жизнь, лиса, летаю,

Как хочу и где хочу. Все премудрости я знаю

И в два счета научу!

Рассказчик: Посадил журавль на спину

Гордую собой лису.

Взмыл под облака да скинул.

Журавль: Буду ждать тебя в лесу.

Ну а чтобы вниз не падать,

Чаще крыльями маши!

Рассказчик: А лисица бы и рада,

Только нечем. В камыши

Рухнула она, и чудом

Из нее не вышел дух.

Лиса: Все равно летать я буду!

Я лиса, а не петух!

Рассказчик: Вот журавль к лисе спустился.

Журавль: Научилась ты летать?

Лиса: Научиться – научилась.

Ой, не сесть мне и не встать!

Очень больно приземляться –

Еле ноги волочу...

Журавль: Надо больше упражняться!

Лезь на спину, прокачу!

Рассказчик: Взмыл с лисой он в поднебесье,

Выше туч и облаков.

Журавль: Каждый день бываю здесь я!

Лиса: Ты давай без дураков!

Как удачно приземлиться,

Мне подробно расскажи.

Журавль: Вот тебе совет, лисица –

Чаще крыльями маши!

Рассказчик: Снова вниз лиса упала,

В землю с головой ушла.

Только через месяц встала.

Лиса: Еле кости собрала!

По земле ходить привычней,

Птицей мне уже не стать!

Говорит мой опыт личный,

Вредно по небу летать!

Конец.

Занятие «Автоматизация звука [Р] в словах, словосочетаниях и предложениях»

Программное содержание: закреплять правильное произношение звука [р] в словах, словосочетаниях и предложениях. Развивать умение слышать звук [р] в слогах, словах; определять позицию звука в слове. Закреплять умение подбирать антонимы. Формировать навык определения смысловой основы предложения, упражнять в согласовании слов в предложении. Уточнить написание буквы Р. **Развивать фонематический слух, мелкую моторику, зрительное внимание, мышление.**

Воспитывать познавательный интерес к занятиям.

Оборудование: песочница с песком (манкой), игрушки - гномики из киндер-сюрприза, предметные картинки на звук [р], мнемотаблица, природные камни белого и черного цвета, карточки для «Звуковой мозаики», почтовые открытки, влажные салфетки.

ХОД ЗАНЯТИЯ: Психогимнастика

- Какой сегодня чудесный день! Давайте улыбнемся друг другу. Мы спокойны и добры, мы приветливы и ласковы. Мы здоровы. Сделай глубокий вдох носом и вдохни в себя свежесть, доброту и красоту этого дня. А выдохни через рот все обиды и огорчения (вдох и выдох три раза). Сегодня мы совершим удивительное путешествие в сказочный город и познакомимся с его жителями.

- Итак, в некотором царстве, в одном волшебном городе текла река (логопед проводит по манке рукой).

- На берегу реки жили братья-гномики (ставятся игрушки гномики).

Жили эти гномики

Дым из неё валил всегда.

В чудесном домике

Было и окно,

В доме том была труба,

Нарисуй, какое оно (ребенок на манке рисует дом, трубу, дым, окно).

Жили гномы, не грустили,

Друг за другом бегали,

Прыгали, скакали, весело играли (ребенок выполняет пальчиковую гимнастику по тексту).

- Однажды братья узнали, что злой волшебник Буквоед спрятал в городе клад и забыл куда. Давай поможем братьям отыскать сокровища.

Ты сокровища ищи, Из песка доставай,

Что нарисовано, называй (ребенок отыскивает в манке картинки, в названии которых есть звук [р] и называет их). - Какой общий звук в этих словах? (Звук [р])

- Позиция звука [р] в словах. (Звук [р] в начале слова, в середине, в конце)

Характеристика звука [р] с опорой на мнемо-таблицу:

- Что нам помогает говорить правильно и красиво? (Органы артикуляции) Как работают органы артикуляции, когда мы произносим [р]? (Ребенок характеризует звук, опираясь на мнемотаблицу)

Положение губ: раскрыты, зубы: разомкнуты положение языка: широкий кончик языка поднят вверх голос: работает воздушная струя: холодная

Звук	Губы	Зубы	Кончик языка	Голосовые складки	Струя выдыхаемого

Упражнение на развитие фонематического слуха:

- В домиках у гномиков хранились самоцветы, они их часто доставали и в «Звуковую мозаику» играли. Поиграем?

- Если услышишь звук [р], то черный камушек клади, не услышишь - белый.

- Если услышишь в слове звук [р], черный камушек клади, не услышишь - белый.

- Если в слове услышишь звук [р], то черный камушек клади, не услышишь - белый.

- Молодец! А теперь обратно камушки клади и звуки произноси, если черный, то звук [р] говори, если белый, то любой.

- А теперь не зевай и слоги называй.

- А теперь звуки в словах произноси. Молодец!

Динамическая пауза

Игра с мячом «Скажи наоборот» Плохой -хороший Злая - добрая
Веселый - грустный Белое - черное Узкий - широкий Длинная - короткая Враг -
друг Утро - вечер **Игра «Подарки»** Гномики очень подарки любили И часто
подарки друг другу дарили: Я тебе подарю грушу. Я за грушу подарю тебе
розу. Я за розу подарю тебе карандаши. И т.д.

- Чьи карандаши? Чья роза? Чей телевизор? **Игра «Почта»**

- Наши гномики очень любопытные. Любят гномики все узнавать,
В открытках друзьям об этом писать.

Но гномики так спешили,

Что много ошибок допустили.

Давай гномикам поможем исправить ошибки.

- В открытке написано «Дровами рубят топор». А как
правильно сказать?

Сахар грызёт Иру. Забор красит Рому. Рыба поймала рыбака. Мусор
убирает Рому (ребенок исправляет предложения).