

Южно-Уральский государственный  
гуманитарно-педагогический университет

Южно-Уральский научный центр  
Российской академии образования (РАО)

Н. В. Бутенко, С. С. Рыкова

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ДИСЛАЛИЕЙ

Учебно-методическое пособие для студентов  
педагогических вузов и колледжей

Челябинск  
2023

УДК 371.9(021)

ББК 74.57.я73

Б93

Рецензенты:

кандидат пед. наук, доцент Л. А. Дружинина;

кандидат пед. наук, доцент А. Р. Исаичкина

**Бутенко, Наталья Валентиновна**

**Б93** Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с дислалией : учебно-методическое пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / Н. В. Бутенко, С. С. Рыкова ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. – 146 с.

ISBN 978-5-907538-00-9

В учебно-методическом пособии рассматриваются теоретические и методические основы психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с дислалией в условиях организации логопедической работы в ДОО. Содержание учебно-методического пособия раскрывает многоаспектные проблемы фонетико-фонематического недоразвития речи в старшем дошкольном возрасте и построено с учётом традиционного подхода к дислалии на основе коррекции звукопроизношения. В учебно-методическом пособии процесс психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с дислалией рассматривается с позиции использования дидактических игр как эффективного средства обучения и коррекции речи. Учебно-методическое пособие разработано для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов и училищ, его могут использовать логопеды-практики.

УДК 371.9(021)

ББК 74.57.я73

ISBN 978-5-907538-00-9

© Бутенко Н. В., Рыкова С. С., 2023

© Оформление. Южно-Уральский научный центр РАО, 2023

# Содержание

<i>Пояснительная записка</i> .....	5
.....	
<b>1 Современное состояние проблемы</b> психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дислалией .....	8
.....	
<b>1.1</b> Онтогенез формирования речевой деятельности в дошкольном возрасте .....	8
.....	
<b>1.2</b> Дислалия. Основные понятия .....	27
.....	
<b>1.3</b> Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с дислалией .....	43
.....	
<b>2 Дидактические игры как средство коррекции</b> звукопроизношения в старшем дошкольном возрасте в условиях психолого-педагогического сопровождения .....	54
.....	
<b>2.1</b> Использование дидактических игр в процессе коррекции дислалии у детей старшего дошкольного возраста .....	54
.....	
<b>2.2</b> Комплекс дидактических игр для коррекции звукопроизношения в старшем дошкольном возрасте .....	65
.....	

<b>3 Понятийно-терминологический словарь</b>	
по логопедии.....	79
.....	
<b><i>Список использованной литературы</i></b> .....	118
.....	
<b><i>Приложение А</i></b> «Картотека дидактических игр и упражнений по коррекции дислалии» (старший дошкольный возраст) .....	133
.....	
<b><i>Приложение Б</i></b> «Методика Г. В. Чиркиной «Обследование звукопроизношения дошкольников» .....	137
.....	
<b><i>Приложение В</i></b> «Консультация для родителей «Профилактика речевых нарушений в дошкольном возрасте» .....	141
.....	

## Пояснительная записка

Сила речи состоит в умении  
выразить многое в немногих словах.

*Плутарх*

Современное российское общество на законодательном уровне определило право детей на доступное образование (закон «Об образовании в Российской Федерации», ст. 2, п. 27), которое подразумевает активное вовлечение каждого ребёнка в процесс обучения, определяя необходимость реализации инклюзивного образования во всех образовательных организациях. Обеспечение возможности обучения детей с нарушениями развития (речи, слуха, зрения и пр.) позволит им успешно адаптироваться в социокультурной среде за счёт продуктивного взаимодействия со сверстниками и взрослыми, планомерно и качественно развивать каждого ребёнка, не нарушая естественный ход и не изменяя индивидуальную образовательную траекторию детского развития.

В условиях современного мира наблюдается значительное количественное увеличение детей дошкольного возраста, имеющих отклонения в речевом развитии, одним из которых является нарушение языковых средств общения (фонетико-фонематическое недоразвитие речи) в результате имеющихся дефектов восприятия и произношения фонем (дети дошкольного возраста — более 60 %, дети младшего школьного возраста — более 25 %), что актуализирует проблему психолого-

педагогического сопровождения в условиях дошкольной образовательной организации.

Овладение речью в период дошкольного детства – одна из самых сложных проблем детской психологии, связанная с формированием качественной и образной речи в процессе общения со сверстниками и взрослыми, что ведёт к совершенствованию фонетики детской речи, становясь средством мышления, «открывая» ребёнку совершенно новую форму человеческой жизни (вербальное и речевое мышление) с безграничными возможностями. Появление в речи ребёнка первых настоящих слов происходит в предметном сотрудничестве со взрослым в процессе ориентации на предмет, на взрослого и на слово.

Своевременная коррекция речи в дошкольном возрасте является основанием для общего психического развития ребёнка и связана с процессом изучения развития речи в дошкольном возрасте в онтогенезе. Требования к коррекционной работе, предъявляемые к теории и практике логопедии, актуализируют проблему поиска эффективных условий, технологий, форм и методов обучения для успешного освоения речи в дошкольном возрасте в опоре на нейрофизиологические и психолингвистические основы, влияющие на регуляцию нарушений речевой сферы.

В поиске эффективных средств коррекции детской речи специальная психология и педагогика всё больше ориентируется на логопедическое воздействие средствами дидактического обеспечения образовательного процесса с учётом вариативности развития психики ребёнка в целом. Практика ра-

боты с детьми показывает, что одним из эффективных средств коррекции речи является дидактическая игра, которая способна преобразовывать воспринимаемую игровую ситуацию в смысловую (действие от слова или от мысли), перестраивая всю психическую жизнь ребёнка.

Успешная коррекция в условиях психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дислалией осуществляется в процессе: индивидуализации обучения в условиях дошкольной образовательной организации; формирования звукопроизношения в комплексе развития фонематического восприятия, слухового внимания и памяти средствами дидактических игр; внедрения в практику работы логопеда комплекса дидактических игр для детей 5-6 лет по коррекции звукопроизношения.

В системе дошкольного образования важнейшим остаётся вопрос о своевременной коррекции звукопроизношения для формирования чистой и правильной речи как условие повышения общей культуры ребёнка, его интеллектуального, нравственного и эстетического развития, что имеет особое значение для успешного обучения ребёнка в школе и его практической жизнедеятельности.

# **1 Современное состояние проблемы психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с дислалией**

## **1.1 Онтогенез формирования речевой деятельности в дошкольном возрасте**

Модернизация отечественной системы коррекционного образования в условиях гуманизации социальных отношений характеризуется переходом от дефектологической парадигмы к социокультурному обоснованию построения системы специальной помощи детям с отклонениями в развитии, в том числе и с комбинированными речевыми нарушениями, которые в настоящее время составляют наиболее многочисленную группу детей дошкольного возраста, что актуализирует проблему обеспечения ранней, своевременной и эффективной логопедической помощи со стороны квалифицированных педагогов, медиков и родителей. Актуальность исследуемой проблемы психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с дислалией в процессе дидактической игры обусловлена обеспечением условий в дошкольной образовательной организации для успешного предупреждения и устранения речевых расстройств на научной основе.

Нормативно-правовое обеспечение коррекционного процесса предполагает создание специальных условий для детей с нарушениями речи на уровне реализации законода-



тельных актов, содержание которых носит социально-нравственный аспект, демонстрируя принципиально новые возможности педагогики и отражая степень зрелости социальной политики общества: Конвенция о правах ребёнка, 1975 г.; Конституция Российской Федерации 1993 г. (в редакции от 30.12.2008 года); Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» 2012 г.; «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 г. г.» 2012 г.; Приказ Минобрнауки России «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» 2013 г.; Распоряжение Минпросвещения России «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность» 2020 г.; Распоряжение Минпросвещения России «Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность», 2020 г. и др.

Теоретическое обоснование проблемы коррекции речи в логопедии предпринималось многими исследователями, которые изучали и решали психолого-педагогические и специальные задачи, связанные с преодолением трудностей в речевом развитии детей (Е. Ф. Архипова, Н. А. Власова, Л. С. Волкова, Б. М. Гриншпун, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, А. Р. Лурия, С. С. Ляпидевский, В. К. Орфинская, Т. Б. Филичева, М. Е. Хватцев, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская и др.) [3; 30; 56; 57; 58; 96; 102].

В современном мире наблюдается увеличение числа неговорящих детей, что обусловлено разными причинами, которые М. Е. Хватцев разделил на внешние и внутренние, подчеркнув их обусловленное взаимодействие [102, с. 54]. Под *причиной нарушений речи* в логопедии понимают воздействие на организм внешнего и внутреннего вредоносного фактора или их взаимодействия, которые определяют специфику речевого расстройства и без которых оно не может возникнуть [86].

К *органическим причинам* были отнесены поражение и недоразвитие мозга во внутриутробном периоде, в родах или после рождения, а также органические нарушения периферических органов речи (поражение мозга, органов слуха, расщепление нёба и морфологические изменения артикуляционного аппарата). *Функциональные причины* объясняются учением И. П. Павлова о нарушениях соотношения процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе. К *причинам психоневрологического характера* относятся: нарушения памяти и внимания, умственная отсталость и множество других расстройств психических функций. *Социально-психологические причины* обусловлены неблагоприятными влияниями окружающей среды, в том числе социальными условиями и факторами, препятствующими или способствующими возникновению расстройств речи.

Современные проблемы логопедической работы связаны с формированием правильной речи и функциональных систем у детей с речевой патологией, коррекции их поведения в условиях специально организованного образовательного

го процесса, обеспечивая качественное развитие, не нарушая индивидуальной образовательной траектории каждого ребёнка на всех этапах дошкольного детства.

Психофизиологическую и теоретическую основу изучения процесса речевого развития составляют:

– учение о второй сигнальной системе и исследования о пластичности нервной системы, её способности к развитию (И. П. Павлов);

– концепция о целостности процесса влияния рефлексов на осуществление психической деятельности (И. М. Сеченов);

– теория о единстве закономерностей в развитии нормального и аномального ребёнка (Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, С. Л. Рубинштейн);

– теория деятельностного подхода в развитии и формировании личности (П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, Н. Н. Поддьяков и др.);

– концепция развития сознания у детей (Ж. Пиаже);

– современные исследования по нейропсихологии речевой деятельности в дошкольном возрасте и др. [21; 68; 71; 82; 87].

Теоретико-методологическую основу коррекции речевых нарушений у детей дошкольного возраста составляют принципы как исходные теоретические положения, которыми руководствуется педагог в коррекционной и диагностической деятельности. Основу классификации речевых нарушений составляют:

– *дидактические принципы обучения* (научность, систематичность, доступность, наглядность, индивидуализация и др.);

– *психофизиологические принципы*: квалификации дефекта, опоры на сохранные анализаторы в процессе обучения и сохранные психические функции, взаимодействующие с пострадавшей; контроля, обеспечивающего своевременную коррекцию допускаемых в речи ошибок и др.;

– *педагогические принципы*: от простого к сложному, учёта сложности вербального материала и его эмоциональной составляющей и др.;

– *принципы логопедического воздействия* как научно обоснованные методы предупреждения и коррекции речи в дошкольном возрасте (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева, М. Е. Хватцев, Н. А. Чевелёва, Г. В. Чиркина и др.).

Рассмотрим более подробно ведущие принципы логопедического воздействия, которые будут способствовать более чёткой дифференциальной диагностике и комплексному анализу речевых расстройств в дошкольном возрасте.

*Принцип развития* основан на эволюционно-динамическом анализе возникновения речевого дефекта с учётом возрастного развития ребёнка, что предполагает изучение условий и предпосылок, влияющих на качество речевого развития ребёнка.

*Принцип онтогенеза* обусловлен процессом индивидуального развития психики ребёнка, влияющей на освоение содержания коррекции речи: усвоение знаково-символической системы речевой деятельности и общения, на основе которых формируется целостная личность ребёнка.

*Принцип системности* опирается на своевременное выявление осложнений в формировании различных сторон речи ребёнка в условиях системной работы специалистов ДОО и

профессиональное коррекционное воздействие на все стороны речевой функциональной системы.

*Принцип комплексности* необходим для правильного составления логопедического заключения на основе проведенной дифференциальной диагностики, включающей комплекс результатов всестороннего обследования ребёнка (психолого-педагогическое, логопедическое и др.) с учётом особенностей детского развития (когнитивные особенности, эмоционально-мотивационная и поведенческая сферы).

*Принцип психического развития и речи* предполагает, что речь, формы поведения, способности и психические функции не даны ребёнку от рождения, а формируются в условиях целенаправленного обучения и воспитания. Речь перестраивает все психические процессы и с её участием восприятие приобретает общественный характер.

*Принцип единства биологического и социального* проявляется во взаимосвязи индивидуальной нейрофизиологической организации с высшей нервной деятельностью в совокупности психических состояний ребёнка, определяемых окружающей социальной средой.

Многообразие выделенных взаимосвязанных и взаимообусловленных принципов широко используется в коррекции речевых дефектов в дошкольном возрасте, что позволяет качественно осуществлять полноценное логопедическое воздействие и окажет положительное влияние на успешное обучение ребёнка в школе.

Для изучения проблемы речевого развития в дошкольном возрасте необходимо рассмотреть понятие «онтогенез»,

который Л. П. Крысин рассматривает в контексте «... индивидуального развития живого организма, охватывающего все изменения, претерпеваемые им от рождения до смерти», указывая что основанием онтогенеза является не «созревание» организма в целом, а целостное формирование личности, сознания и психики в условиях целенаправленного воздействия (обучение, воспитание, развитие) [50, с. 488].

В изучении речи отечественная психологическая наука исходит из положения о единстве сознания и языка. В историческом процессе формирование сознания связано с зарождением и развитием общественно-трудовой деятельности людей, которые благодаря языку могли не только воздействовать друг на друга, но и передавать опыт, накапливавшийся предыдущими поколениями. На всех этапах развития человека, благодаря речи, он познавал самого себя как субъекта деятельности и как субъекта общения. Освоение языка качественно изменило все взаимоотношения человека с окружающим миром, перестроило познавательную и практическую деятельность, а также общение с другими людьми.

Речевая система ребёнка дошкольного возраста формируется и функционирует в неразрывной связи с развитием сенсорной, сенсомоторной, интеллектуальной и аффективно-волевой сфер (Л. С. Выготский, А. А. Люблинская, В. С. Мухина, Н. Н. Поддьяков, А. А. Реан, Е. О. Смирнова и др.) [20; 62; 71; 77; 88]. Речь тесно связана с психическими процессами (восприятие, запоминание, воспроизведение и др.), а её существенная роль выражается в формах проявления: представлений, мышления, воображения, речевой практики,

собственных эмоций и регуляции поведения. С позиций А. Н. Гвоздева, Н. И. Жинкина, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурия и др., речь является специфически человеческим способом формирования и формулирования мыслей с помощью языковых средств и использования языковых знаков, основу которых составляет язык в контексте: 1) системы вербальных знаков, служащей целью коммуникации, формулирования мыслей, усвоения и передачи общественно-исторического опыта, 2) своеобразной формы познания мира, регулирующей поведение людей, 3) средства активизации каналов восприятия (зрительное, тактильное, слуховое, эстетическое и др.) [26; 35; 54; 58].

Развитие речи в дошкольном возрасте осуществляется в процессе овладения ребёнком родного языка, умения пользоваться языком как средством познания окружающего мира, усвоения опыта жизнедеятельности, эффективным средством саморегуляции и познания самого себя, средством общения. Предпосылкой в развитии речи в дошкольном возрасте является накопление ребёнком впечатлений в процессе освоения разных видов детской деятельности (игровая, речевая, трудовая, познавательная, изобразительная, физическая и пр.), которые создают благоприятные условия для усвоения значений слов и формирования их связи с образами предметов окружающей действительности.

Освоение речи, которое происходит в раннем детстве, производит «революцию» в психической жизни ребёнка, перестраивая все психические процессы: восприятие, мышление, память, чувства, желания, потребности и пр. Ребёнок

дошкольного возраста усваивает язык в процессе общения со взрослыми и учится грамотно пользоваться им в собственной речи. Овладевая языком, ребёнок осваивает знаковую систему (слово – это знак), которая становится мощным орудием мышления, общения и управления собой, что предполагает развитие словесного значения (реагирование на знакомое слово наблюдается к концу 1 года жизни ребёнка).

В XX в. исследованиями физиологов и психологов (З. И. Барбашова, Н. И. Красногоров, А. Р. Лурия, И. Б. Познанская, Н. Х Швачкин и др.) было доказано, что чувствительность к звукам в младенческом возрасте развивается очень быстро, а различение ребёнком слов и слогов требует от него не только остроты звуковой чувствительности, но и развития *специального речевого* или *фонематического* слуха, ведь выделение младенцем слова как специального сигнала – длительный во времени процесс. Постепенно, после 6 месяцев слово начинает «высвобождаться» от действия различных сопутствующих компонентов привычных для ребёнка ситуаций. Сначала упрощается значение стато-кинестезического компонента, т. е., позы, с которой у младенца связан приём пищи. Затем отпадает значение зрительного компонента (внешний вид обстановки и окружающих ребёнка людей, которые произносят сигнальные слова). Долше всего сохраняется значение звукового сигнала и интонаций, с которыми взрослые произносят слова.

Довольно длительное время ребёнок безразличен к смысловому значению слова и лишь к концу первого года жизни он реагирует на знакомые слова уже независимо от



наличия остальных компонентов ситуации. Родившийся ребёнок застает родной язык в «готовом» виде, постепенно осваивая полноту и правильность отражения предметов, образов, явлений и пр., закреплённых в словах, которые качественно изменяются в процессе детского развития (например, в младшем возрасте ребёнок относит слово «мама» только к своей маме, школьник соотносит это слово с животным-матерью: жеребёнок – лошадь, а в старшем возрасте ему становится понятно выражение: «мать – сыра земля»). Л. И. Божович, А. А. Люблинская, Т. Б. Филичева и др. отмечают, что активное развитие речи в период дошкольного детства происходит в процессе естественного, повседневного общения ребёнка с окружающими людьми (родители, сверстники, педагоги, другие взрослые) и специально организованного коррекционного обучения [10; 96]. Для нормального речевого развития ребёнка-дошкольника общение должно быть эмоционально-значимым с положительным фоном, побуждая его к ответу. С возрастом значительную роль в общем и специально-речевом развитии ребёнка играют специфические формы речевой деятельности: чтение, беседы, слушание, споры, рассуждения и пр., в процессе которых ребёнок активно осваивает речь как средство воздействия на самого себя и других.

В исследованиях Т. В. Волосовец, С. Н. Шаховской и др. выделены *критические периоды*, когда происходит наиболее интенсивное развитие звеньев речевой системы ребёнка, в связи с чем появляется повышенная ранимость нервных механизмов речевой функции и риск возникновения определённых экзогенных вредностей.

*Первый период (1-2 год жизни)* характеризуется формированием предпосылок речи и началом речевого развития, когда складываются основы коммуникативного поведения. В этот период (14-18 месяцев) происходит наиболее интенсивное развитие корковых речевых зон (зона Брока).

*Во втором критическом периоде (3 года)* интенсивно развивается связная речь ребёнка и происходит переход от ситуационной речи к контекстной, что связано с активной работой центральной нервной системы (внимание, память, произвольность, речедвигательный механизм и др.). На данном этапе может возникнуть некоторая рассогласованность в работе центральной нервной системы, что приводит к изменению поведения ребёнка, возникает упрямство, негативизм, которые определяют большую «ранимость» речевой системы (возникновение мутизма и заикания, отставание речевого развития) и в процессе отказа ребёнка от речевого общения в форме появления реакции протеста на завышенные требования взрослых.

*Третий критический период (6-7 лет)* связан с появлением и развитием письменной речи (овладение грамматикой и орфографией), в процессе чего значительно возрастает нагрузка на центральную нервную систему ребёнка. В этот период при предъявлении взрослыми повышенных требований к ребёнку могут происходить «срывы» центральной нервной системы ребёнка и появится заикание.

В специальной литературе (Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. А. Логинова, Т. В. Волосовец, С. Н. Шаховская и др.) выделены виды речевой деятельности: внешняя (служит глав-

ным образом средством общения) и внутренняя (непроизносимая речь, которая играет важную роль в процессах мышления, сознания и самосознания). Устная речь может быть диалогической или ситуативной (разговорной) и монологической (высказывание одного человека, не прерываемое репликами длительное время), которая по своей структуре схожа с письменной речью [53; 55; 57]. Разговорная речь у детей и взрослых обычно бывает беднее понимаемой речи, а в дошкольном возрасте в процессе овладения языком это расхождение проявляется наиболее резко. Речь может быть громкой – внешней и скрытой – внутренней (речь-думание). Выделяется и осязательная речь, т.е. речь, воспринимаемая слепыми или слепоглугоными при чтении шрифта по Брайлю, или при восприятии дактильной речи (своеобразная кинетическая форма словесной речи, построенная на движениях пальцев рук в воздухе).

Отметим, что какой бы вид речи мы не изучали, на каком бы уровне её развития не находился ребёнок, особенности речи раскрываются только через её отношение к мышлению и к тому содержанию, которое человек обобщённо отражает посредством языка.

Содержательную сторону выделенных видов речи рассмотрим во взаимосвязи их функционального значения (рисунок 1).

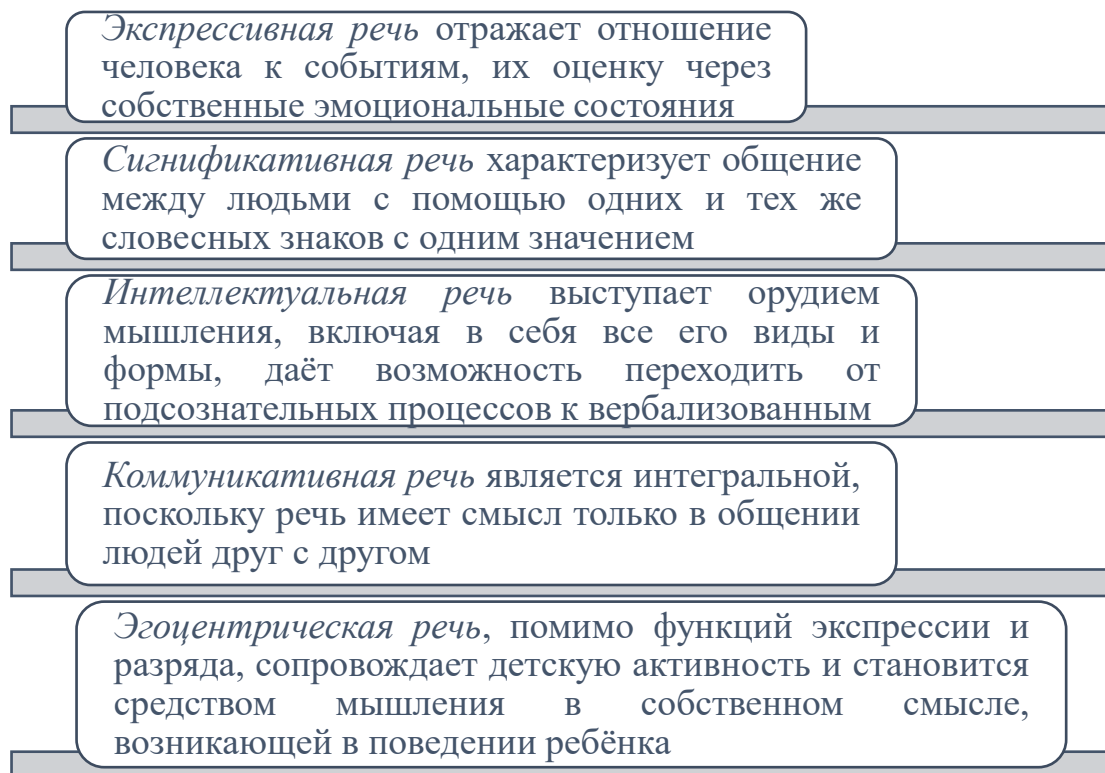


Рисунок 1 — Виды речи в их функциональном значении

Современная логопедия во взаимодействии с другими науками (нейролингвистика, физиология, языкознание, психология, социология и др.) в опоре на общие принципы дефектологии рассматривает речь как системное многофункциональное образование, влияющее на психическое развитие ребёнка, который начинает осваивать слова с раннего возраста в процесса активной деятельности и общения, саморегуляции собственного поведения и эмоций (Н. М. Борозинец, В. П. Глухов, В. Г. Каменская, А. А. Леонтьев, Н. Н. Поддъяков, Ф. А. Сохин и др.) [12; 22; 44; 66; 71; 90].

Анализ отечественных психологических исследований (Л. С. Выготский, Р. Е. Левина, А. Р. Лурия, М. И. Лисина, Е. О. Смирнова и др.) позволил установить, что развитие

компонентов речевой деятельности в дошкольном возрасте обуславливается подвижным взаимодействием биологических и социальных предпосылок, что определяет динамику смены периодов речевого онтогенеза, способствуя усвоению новых средств общения.

Практика работы с детьми показывает, что в дошкольном возрасте задачи речевого развития осуществляется в трёх направлениях: 1) в естественном, повседневном общении ребёнка к окружающими сверстниками и взрослыми, 2) в процессе специально организованного обучения в ДОО, 3) в условиях семейного воспитания. Отметим, что развитие речи ребёнка в каждый возрастной период зависит от условий, речевой среды, содержания, характера и методов естественного и специального обучения, влияния социального окружения.

В научных исследованиях Л. С. Выготского, А. Н. Гвоздева, Г. Л. Розенгарда-Пупко, А. Н. Леонтьева, А. А. Реана и др. выделяют различное количество этапов в становлении детской речи в разных возрастных границах, которые мы рассмотрим с учётом онтогенеза детского развития более подробно [21; 54; 77].

Подготовительный этап (рождение – 1 г.) рассматривается как доречевой период развития и подготовки словесной речи, первоначально характеризующийся: слушанию окружающих звуков (2-3 недели); голосовыми реакциями новорождённого в форме хныканья, что к 3-4 неделям переходит в лепет (проявление отрывистых редких звуков); реакциями ребёнка на голосовые интонации взрослого, появлением активного гуления и лепета (2-3 мес.), способствующих развитию и формированию произносительной стороны речи.

Первые признаки речевого общения младенца со взрослым проявляются в 3-х месячном возрасте, когда ребёнок способен искать глазами знакомый голос взрослого в форме «слухового сосредоточения» (С. Н. Карпова). В 4-5 месяцев наблюдается образование специальных слухоречедвигательных ассоциаций для овладения разговорной речью, ребёнок начинает произносить отдельные слоги с помощью подражания (5-6 мес.) и реагирует на определённые словосочетания (дай-дай, прыг-прыг, топ-топ, хлоп-хлоп и т.п.). На 6-м месяце ребёнок способен ориентироваться на интонационно-эмоциональную речь взрослого, на фоне чего возрастает «фонетическая организованность» (собственные звуковые проявления ребёнка).

Вторая половина 1 года жизни ребёнка характеризуется проявлением специфических реакций на жестикование взрослых с использованием слов. С 7-го месяца звукопроизношение в речи ребёнка становится более точным и он более ясно произносит отдельные слоги слов, которые чаще всего слышит и которые в последствии составят «заготовки» будущих полноценных слов. В 7–9 месяцев ребёнок повторяет и подражает за взрослым разнообразные звуковые словосочетания, которые он не употреблял до этого, у него появляются реакции на слова, независимо от ситуации и интонации взрослого (9-11 мес.). Появлению первых слов у ребёнка (11–12 мес.) способствует его стремление к настойчивому подражанию за взрослым и до конца 1 года у него сохраняется ситуативность в восприятии понимаемой речи, усвоении семантики многообразия слов. До 1 года у ребёнка сохраня-

ется «ситуативность в восприятии понимания речи взрослого» (А. А. Люблинская), чаще всего в форме подражательных действий в ответ на сигнал («поиграй в ладушки», «дай ручку», «покажи, где у киски носик?», «где Катя?» и пр.). На 12–13 месяце формируется «стадия слов-предложений» (А. А. Реан), которая продолжается до 1,5 лет.

Преддошкольный этап (или речевой период от 1 до 3 лет) — этап становления активной речи ребёнка, когда он проявляет особое внимание к артикуляции говорящих. Данный этап характеризуется многократным повторением ребёнка за говорящими и самостоятельное произношение слов с их путаницей и перестановкой, а первыми словами ребёнка являются слова, которые носят обобщённо-смысловой характер (1–1,5 г.). С этого периода у ребёнка появляется ситуационная речь, сопровождающаяся жестами и мимикой, а слова приобретают обобщённый характер.

В период от 1 г. 6 мес. до 2 лет 6 мес. в речи детей наблюдаются значительные индивидуальные различия в объёме словаря. Ребёнок 2-х лет часто обобщает однородные слова, обозначающие разные предметы: в их функциональном значении («апа» — шапка, кепка, шляпа, косынка и пр.), по местонахождению («аболя» — яблоко, тарелка и пр., т. е. всё что лежит на столе), по внешнему сходству («кх» — кошка, мех, пушистый воротник и пр.), по звукоподражанию («ла-ла-ла» — музыка, радио, пение и пр.). В условиях целенаправленного обучения и воспитания у ребёнка постепенно формируется активный словарь, который он осваивает ежегодно в пределах 700 слов (1–2 года), а к 3-м годам осваивает до 1000 слов.

Развитие речи ребёнка 2-5 лет часто характеризуется воспроизводством отдельных слов с резким искажением их фонетического образа, пропуском или перестановкой разных звуков, что свидетельствует о недостаточности чёткой и тонкой дифференцировке ребёнком произносимых и слышимых звуков (например: «чуклы»-«чулки», «кабласа»-«колбаса», «тилижо»-«тяжело» и пр.).

В 4 года форма высказываний ребёнка выражается простыми и сложными предложениями, постепенно уточняется, быстро увеличивается и обогащается его словарный запас (к 6 годам активный словарь достигает около 4000 слов) и автоматизируется звуковой ряд благодаря: взаимодействию звуковых и двигательных раздражителей, слушания речи окружающих и наблюдения за артикуляцией взрослого, что позволяет ребёнку уточнять своё слуховое внимание и собственную артикуляцию. Данный период характеризуется активным усвоением морфологической системы, когда формы становятся устойчивыми и формируется опыт речевого общения со сверстниками и взрослыми (чувство языка, способность к словотворчеству).

Освоение разговорной речи невозможно без внимания педагога к тому, чтобы ребёнок чётко, точно и правильно произносил слова, не искажая их звуковую сторону. В противном случае такие недостатки в речи станут серьёзным препятствием в освоении грамотного письма в младшем школьном возрасте. С помощью слов взрослый формулирует правила поведения ребёнка, используя для подкрепления действий слова-сигналы («можно», «нельзя», «надо» и пр.),



обобщающий характер которых предоставляет ребёнку возможности управления собственным поведением.

В 5–6 лет ребёнок начинает свободно использовать в речи сложноподчинённые и сложносочинённые предложения, что формирует умение составлять короткие рассказы и пересказывать сказки. Развитие активного словаря ребёнка происходит на синтаксическом и морфологическом уровнях как основы формирования грамматической и овладения монологической речью. К концу дошкольного возраста в разговорно-бытовом стиле речи ребёнка наблюдается высокий уровень овладения языком и языковыми средствами.

Период от 7 до 17 лет (школьный этап) связан с обучением грамоты и сознательным усвоением речи ребёнком, звукового анализа и грамматических правил высказываний. На данный этап приходится усвоение элементов литературного языка на основе освоения письменной речи (освоение графических символов для передачи речевых звуков в письме), которая является для ребёнка более сложной, потому что связана с освоением процесса «декодирования» письменных символов, требует от него знаний правил орфографии, грамотного изложения мыслей и логического построения речевых фраз. Результатом данного этапа является формирование достаточного уровня психического, интеллектуального и речевого развития ребёнка.

Резюмируя вышеизложенное, отметим следующее. Речь является сложным, специфическим образованием, которое формируется как средство познания, общения, развития и регуляции поведения во всех видах деятельности ребёнка. Ре-

чевая деятельность ребёнка формируется и функционирует в тесной взаимосвязи всех психических процессов, которые протекают в разных сферах (сенсорная, интеллектуальная, аффективно-волевая и др.). Направление и содержание работы с детьми по формированию речевой деятельности в разные возрастные периоды определяются принципами обучения (общедидактические и специфические). Становление грамотной речи с помощью освоения слов придаёт действиям ребёнка человеческую разумность и действенную направленность, которые к 3-м годам приобретают произвольный характер, что вносит значительные качественные изменения в его взаимоотношения с миром людей и самим собой. Теоретические знания педагогом закономерностей речевого развития в онтогенезе необходимы для правильной диагностики и устранения речевых нарушений в процессе коррекционно-педагогического воздействия на ребёнка.

### **Контрольные вопросы для самопроверки:**

1. Перечислите законодательные акты, регулирующие нормативно-правовое обеспечение коррекционного процесса в российском образовании.
2. Назовите авторов научных исследований по речевому развитию детей дошкольного возраста.
3. Перечислите и кратко охарактеризуйте причины нарушения речи в дошкольном возрасте.
4. Какие теории и концепции составляют методолого-теоретическую основу коррекции речевых нарушений в дошкольном возрасте?

5. Кратко охарактеризуйте ведущие принципы логопедического воздействия и коррекции речи в дошкольном возрасте.

6. Что представляет собой речевая система ребёнка?

7. С какими психическими процессами связана речь?

8. Какие специфические формы речевой деятельности играют значительную роль в общем и речевом развитии ребёнка?

9. Назовите и кратко охарактеризуйте критические периоды развития речевой системы ребёнка.

10. Перечислите виды речи в их функциональном значении.

11. Кратко охарактеризуйте этапы становления речи в дошкольном возрасте.

## **1.2 Дислалия. Основные понятия**

Родной язык обладает уникальными возможностями для выражения в слове разных понятий, представлений и чувств человека. Умение выражать собственные мысли правильно и убедительно является важнейшим качеством речи, точность и ясность которой обеспечивается запасом собственных представлений ребёнка и его активным словарём, овладением грамматическими формами речи и осмыслением содержания, вкладываемого в речь. Осваивая родной язык, дети дошкольного возраста успешно усваивают богатство его выразитель-

ных средств, многообразии интонаций речи и её ритмические особенности.

Обучение детей дошкольного возраста точности речи имеет большое жизненное значение для формирования навыков точного употребления слов и их правильного согласования, которые формируются в беседах, высказываниях детей об окружающем мире, явлениях и образах. Формирование умения говорить выразительно в дошкольном возрасте влияет на глубину смыслового восприятия речи, затрагивая мысли, воображение и чувства слушателя .

Так как речь является особой высшей психической функцией, которая обеспечивается головным мозгом, то для нормального формирования речевой функции в дошкольном возрасте необходимы: определённая зрелость коры головного мозга, сохранность слуха, сформированность артикуляционного аппарата и полноценная речевая среда с первых дней жизни ребёнка.

Период дошкольного детства является периодом усиленного формирования звуковой системы языка как условие повышения речевой культуры ребёнка и его разностороннего развития в содержательных видах деятельности (дидактические и творческие игры, специальные логопедические занятия, повседневное общение со сверстниками и взрослыми и пр.).

Анализ проблемы исследования по формированию правильного звукопроизношения в дошкольном возрасте обуславливает теоретическое изучение и обоснование *дислалии* как разновидности речевого нарушения (от греч. «dis» – частичное расстройство, «lalió» – говорю, речь), которая связана с произ-

носительной стороной речи, включающей фонетико-фонематическое развитие речи в комплексе формирования речедвигательных навыков [55, с. 86]. Понятие «дислалия» введён в научную литературу в 1827 г. И. Франком (врач Вильнюсского университета), а позднее это понятие содержательно раскрывался в исследованиях Л. С. Волковой, Г. Гутцмана, О. В. Правдиной, Р. Шультеса, М. Е. Хватцева и др.

Рассмотрим понятие «дислалия», которое в научной литературе трактуется по-разному (таблица 1).

Таблица 1 — Трактовка понятия «дислалия» в научной литературе

Ф. И. О. учёных	Трактовка понятия «дислалия»
1	2
И. Франк	– все нарушения речи с ведущими недостатками фонологической составляющей
Г. Гутцман, Р. Шульте	– нарушения произношения фонем, обусловленные нарушениями строения органов артикуляции
В. Олтушевский	– случаи нарушения произношения, не обусловленные анатомическими дефектами речевого аппарата
Л. С. Волкова	– нарушения произношения фонем, обусловленные нормальным функционированием других операций высказывания
Т. Б. Филичева	– самый распространённый дефект речи в дошкольном возрасте, характеризующийся нарушением звукопроизношения при сохранной инервации речевого аппарата и нормальном слухе
Б. М. Гришпун	– нарушения фонетической стороны речи, обусловленные отсутствием органических поражений в области строения артикуляционного аппарата (задержка психического развития, позднее развитие речи и др.)
В. И. Селивёрстов	– нарушение звуковой или произносительной стороны речи, часто проявляющейся в дошкольном возрасте при условии сохранной инервации речевого аппарата

*Продолжение таблицы 1*

1	2
О. А. Токарева	– нарушения произношения фонем, связанные с нарушением нейродинамики мозга функциональной или органической природы, которые могут быть обусловлены моторной, сенсорной и сенсомоторной недостаточностью
Б. Г. Мещеряков	– неправильное произношение звуков речи, которое выражается в их замене или искажении

Обобщая содержательную трактовку понятия «дислалия», отметим что коррекцию речевых нарушений при дислалии необходимо рассматривать на нейрофизиологическом, лингвистическом и психологическом уровнях.

В научной литературе (Г. А. Волкова, Т. В. Волосовец, Т. Б. Филичева, М. Е. Хватцев и др.) выделяют следующие формы дислалии [56; 65; 96; 102] (рисунок 2).





Рисунок 2 — Формы дислалии

Охарактеризуем особенности механической и функциональной дислалии.

*Механическая дислалия* является следствием генетически обусловленных, врождённых или приобретённых речевых органов, чаще всего по причине: укороченной подъязычной уздечки, которая затрудняет движение языка; дефектов строения зубов и челюсти (короткая уздечка верхней губы, промежутки в зубном ряду, аномальное строение нёба или его расщепление); непропорциональных размеров самого языка, что также может способствовать неправильному звукопроизношению.

*Функциональная дислалия* характеризуется отсутствием центрально обусловленных или периферически органических нарушений. В специальной литературе (Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина и др.) указываются общепризнанные *причины функциональной дислалии*:

- неправильное воспитание ребёнка в семье («сюсюканье» взрослых, которое способствует задержке развития правильного звукопроизношения);
- двуязычие в семье (ребёнок «переносит» особенности одного языка на другой);
- по подражанию (речевое общение с малолетними детьми с несформировавшейся речью);
- педагогическая запущенность (взрослые не исправляют неправильную речь ребёнка, не демонстрируют образцы правильного звукопроизношения) [96, с. 33 ].

Ю. В. Прилепко, О. Д. Сальникова и др. отмечают, что для детей с функциональной дислалией характерны: актив-

ность и подвижность детей, которые способны без особого труда переключится с одного вида деятельности на другой; отсутствие нарушений темпо-ритмической организации и фонационных расстройств речи, дискоординации дыхания и голосообразования [76].

Отметим, что спровоцировать возникновение дислалии могут любые дефекты психического развития ребёнка, но на занятиях у таких детей настроение и поведение, в основном, соответствует норме, они охотно занимаются с логопедом, стараясь избавиться от речевого дефекта.

Функциональная дислалия классифицируется по следующим основаниям (рисунок 3).

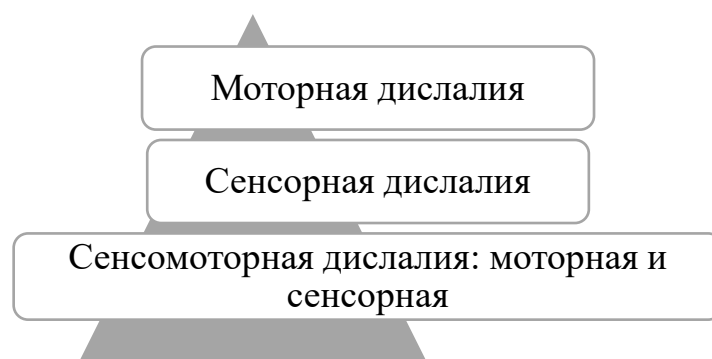


Рисунок 3 — Классификация функциональной дислалии

*Моторная дислалия*, возникающая на уровне нейродинамических изменений, характеризуется недостаточной дифференцированностью артикуляционных органов по причине моторной недостаточности, в результате чего у ребёнка формируются дефектные звуки. Моторная дислалия часто наблюдается у детей с сохранным слухом и нормальным умственным развитием, но моторная готовность по разным причинам не формируется своевременно.

*Сенсорная дислалия* связана с нарушениями в области речеслухового анализатора (слуховое неразличение звуков, которые схожи по произношению) и вызванная сенсорной недостаточностью, проявляющаяся «слабостью» и нарушениями речевого анализатора. При сенсорной дислалии ребёнок не способен к правильной дифференциации звуков, что свидетельствует о несформированности целостной фонетической системы.

Совокупность *сенсомоторной дислалии* составляет моторная и сенсорная дислалия, проявляющаяся в речи ребёнка заменой и искажениями звуков. Такая классификация дислалии обуславливает полноценную коррекцию механизма речи в дошкольном возрасте.

В логопедии важным основанием является определение признаков нарушения, влияющих на умственное развитие ребёнка, существенных для конкретного логопедического воздействия при выявлении дефекта (фонетический или фонематический) и их своевременного устранения в дошкольном возрасте.

Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская и др. выделяют основные формы дислалии [57] (рисунок 4).

*Акустико-фонематическая форма* (недостаточная сформированность фонематического слуха и переработки фонем по акустическим параметрам, дефекты звукооформления и пр.)

*Артикуляторно-фонематическая форма* (дефекты звукового оформления речи, выраженные неполной сформированностью артикуляции; смешение звуков при их недостаточной дифференциации и неправильному употреблению в речи)

*Артикуляторно-фонетическая форма* (дефекты звукового оформления речи, обусловленные неправильно сформировавшимися артикуляторными позициями; искажения в произношении переднеязычных и невзрывных согласных)

*Смешанная форма* (нарушение фонематического слуха на основе дефектов смешения, замены и искажения звуков)

Рисунок 4 — Формы дислалии

В исследованиях Г. В. Чиркиной, Н. А. Чевелёвой, Т. Б. Филичевой и др. отмечается, что по количеству неправильного звукопроизношения дислалия делится на простую, включающую до 4-х речевых дефектов и сложную, представленную 5-ю и более дефектами. Нарушение звукопроизношения одной артикуляционной группы относится к *мономорфной дислалии*, но если речевой дефект наблюдается в 2-х и более артикуляционных группах, то это характерно для *полиморфной дислалии*.

Рассмотрим основные виды дислалии, характеризующие дефекты произношения в дошкольном возрасте (рисунок 5).



Рисунок 5 — Виды дислалии

Процесс коррекции речевых нарушений у старших дошкольников с дислалией связан с онтогенезом речевого развития, имеющим сложную организацию в формировании правильного звукопроизношения (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) [21; 54; 82]. В. И. Селивёрстов трактует понятие «*звукопроизношение*» как «... целостный процесс образования речевых звуков, который осуществляется регуляцией центральной нервной системы отделами речевого аппарата (энергетический – дыхательный, генераторный – голосообразовательный, резонаторный – звукообразовательный)» [86].

Усвоение звукопроизношения детьми старшего дошкольного возраста, по мнению Л. Г. Парамоновой, осуществляется в процессе системной работы ДОО с учётом возрастных «своеобразий», проявляющихся «детским косноязычием», что выражается определённым уровнем недостаточной зрелости речевого аппарата ребёнка, не связанного с патологией [69, с. 13].

В исследованиях И. Ю. Кондратенко, О. В. Правдиной и др. выделены уровни нарушения звукопроизношения у детей дошкольного возраста [23] (рисунок 6).



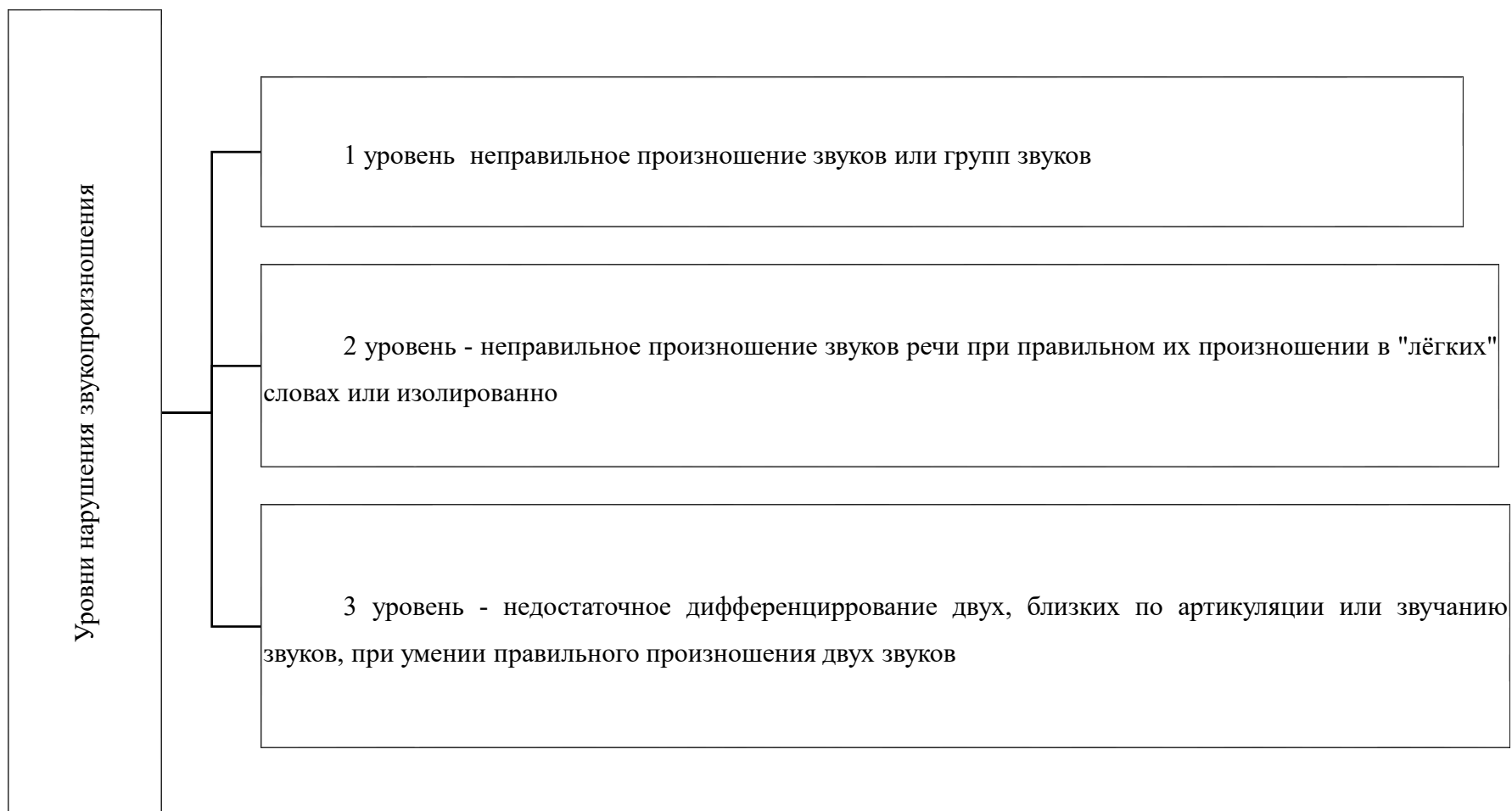


Рисунок 6 — Уровни нарушения звукопроизношения в дошкольном возрасте

Подведём итоги вышеизложенного. Важность устранения дислалии в дошкольном возрасте обусловлена тем, что именно в дошкольный период детская речь наиболее гибка и подвижна, развивается интенсивно; является непременным условием успешного обучения ребёнка в школе, так как сложные нарушения звукопроизношения могут повлиять на проявление речевых и письменных дефектов.

Дислалия определяется как нарушение речи фонем, обусловленное причинами социально-психологического характера и анатомо-физиологического характера. На основе патологических и индивидуальных особенностей у некоторых детей к 5 годам наблюдаются несовершенства правильного произношения звуков, которые принимают характер стойкого дефекта, называемого дислалией, которая определяется в контексте нарушения звукопроизношения при сохранной иннервации речевого аппарата и нормальном слухе. Функциональная дислалия классифицируется по основаниям моторной, сенсорной и сенсомоторной дислалии, характеризующих особенности речедвигательного и речеслухового аппаратов. У детей с дислалией, имеющих индивидуальные психолого-педагогические особенности, не наблюдаются нарушения психических процессов, а фиксируются нарушения внимания и памяти, напрямую связанные с неправильным звукопроизношением. Коррекция речи в процессе обучения старших дошкольников с дислалией для формирования правильного звукопроизношения оказывает положительное и значительное влияние на язык, что делает осуществимой задачу перехода ребёнка в школу с чистой речью.

### **Контрольные вопросы для самопроверки:**

1. Какое значение имеет родной язык для развития речевой деятельности в дошкольном возрасте?
2. Раскройте понятие «дислалия».
3. Перечислите учёных, изучающих проблему дислалии в дошкольном возрасте.
4. Назовите формы дислалии и кратко охарактеризуйте их.
5. Укажите причины функциональной дислалии.
6. Назовите основные виды дислалии, характеризующие дефекты произношения в дошкольном возрасте.
7. По каким основаниям характеризуется функциональная дислалия?
8. Перечислите уровни нарушений звукопроизношения в дошкольном возрасте.

### **1.3 Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с дислалией**

В истории развития российского образования проблема психолого-педагогического сопровождения активно изучалась в 90-е гг. XX в. в процессе создания психолого-педагогических служб и психолого-медико-педагогических центров, оказывающих комплексную помощь субъектам образования (дети, родители, педагоги) в решении проблем, связанных с профилактикой и коррекцией детского развития. Такие центры объединяли профессиональные усилия соци-

альных педагогов, психологов, медиков и педагогов для сопровождения ребёнка с проблемами развития в условиях психокоррекционной работы.

Сегодня в российском образовании на всех уровнях актуализирована проблема психолого-педагогического сопровождения (дошкольное, начальное общее, профессиональное), которая успешно реализуется в практике инклюзивного образования, в том числе и в дошкольной логопедии. Проблема психолого-педагогического сопровождения дошкольников с недостатками речевого развития изучалась в научных исследованиях Г. А. Волковой, Т. Н. Волковской, А. Н. Гвоздева, Е. М. Мастюковаой, С. А. Мироновой, О. В. Правдиной, С. Н. Шаховской и др. в период становления дошкольной логопедии как составной части логопедической науки, основу которой составляли идеи разработки целостной системы помощи и поддержки детям с нарушениями речи средствами коррекционного воспитания и обучения [17; 18; 55].

В современных научных источниках (К. В. Адушкина, Н. В. Басалаева, Л. А. Дружинина, О. О. Монгуш, Л. Б. Осипова, Л. И. Плаксина, Е. В. Плотникова, О. А. Подольская, А. А. Сергеева, Л. М. Шипицина, С. Г. Щербак и др.) описывается многообразие видов сопровождения как синонимов, а для большинства авторов понятие «психолого-педагогическое сопровождение» рассматривается как обобщающее [1; 6; 33; 61; 78; 105]. В рамках нашего исследования целесообразно рассмотреть понятие «сопровождение», которое по-разному трактуется в научной литературе (таблица 3).

Таблица 3 — Трактовка понятий в научной литературе, связанных с «сопровождением»

Понятие	Учёный	Трактовка понятия
Сопровождение	М. М. Семаго	– поддержание функционирования ребёнка в условиях оптимальной амплификации образовательных воздействий и недопустимости его дезадаптации
Психолого-педагогическое сопровождение в коррекционном образовании	С. Г. Щербак	– предупреждение возникновения проблем в развитии ребёнка, преодоление проблем социализации, освоение программ обучения, формирование психолого-педагогической компетентности родителей
Психолого-педагогическая поддержка	О. С. Газман	– в дошкольном возрасте основывается на решении индивидуальных проблем ребёнка, связанных с трудностями физического и психического развития на фоне жизненного самоопределения, коммуникации и обучения
Комплексное сопровождение	Т. Н. Волковская	– предполагает работу психолога, призванного обеспечить учёт индивидуальных особенностей и возможностей детей, содействовать созданию оптимальных условий для полноценного личностного развития каждого ребёнка

В логопедической науке определена теоретико-методологическая основа психолого-педагогического сопровождения детей с дислалией, включающая в себя особенности организации процесса коррекции речи в условиях ДОО, которые мы рассмотрим более подробно.

Основу онтогенетического развития человека (Л. С. Выготский, В. И. Лубовский, И. М. Сеченов и др.) составляет анализ речевого развития человека в разных возрастных периодах с установлением причин возникновения дефекта на основе общих закономерностей (речи, зрения, движения и пр.). В рефлексорной теории И. М. Сеченова было доказано:

1) значение тормозных центров (локализованные в таламической области мозга нервных центров), раздражение которых способствовало у человека задержке двигательной активности;

2) ведущее значение рефлекса как физиологической и механической реакций – целостного акта, связывающего организм со средой, выступающего механизмом регуляции психической деятельности человека;

3) функционирование мозга человека на основе регуляции процессов возбуждения и торможения;

4) сходство психического процесса и рефлекса, т. к. психический процесс организуется во внешнем воздействии, продолжается центральной деятельностью и завершается движением, поступком и речью [87, с. 22].

Таким образом получил научное объяснение процесс волевой регуляции поведения человека как умение сдерживать нежелательные импульсы и противостоять раздражителям.

В контексте психолого-педагогического сопровождения в дошкольном возрасте рассмотрим особенности коррекционного процесса в ДОО, который представляет собой целостную многомерную систему речевого развития детей (Т. В. Ахутина, Л. С. Выготский, Т. Н. Ланина, С. Д. Кацнельсон, А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова и др.), основан на изучении речезыковой деятельности в рамках целостной, функциональной и динамической структуры, представленной на глубинно-семантическом, операционально-техническом и сенсомоторным уровнях, формирование и функционирование которых происходит в тесной взаимосвязи на основе ведущего качества речевого онтогенеза – сензитивного звена [21; 58].

Преодоление временных речевых нарушений возможно только при системном изучении детей и разработке целостной системы коррекционных мероприятий с учётом глубоких знаний о врождённых свойствах ребёнка, динамических тенденций его психического развития и способности к саморазвитию, что обеспечивает своевременное устранение причин и источников нарушений речи как успех, базирующийся на результатах грамотного диагностического обследования.

В коррекционной педагогике важна *дифференциация обучения* детей с отклонениями в развитии (по характеру интеллектуальных, сенсомоторных и речевых нарушений), что нашло отражение в исследованиях Р. М. Боскиса, Т. А. Власовой, Л. С. Волковой, О. С. Глухоедовой, И. А. Денисовой, Р. И. Лалаевой, Е. А. Логиновой, Р. С. Салаватулиной, С. Н. Шаховской и др. [53; 55; 85]. Согласно дифференциации обучения, активизация речи в дошкольном возрасте осу-

ществляется с учётом состояния психофизических и психофизиологических процессов, развития вербальных и невербальных компонентов речи, уровня восприятия и воспроизведения ребёнком собственной речи и др. Логопед должен уметь дифференцировать речевые нарушения у ребёнка от возрастных особенностей его речи, связанных с социокультурными и территориально-диалектными факторами.

В теории сопровождения указывается на то, что «носителем» развития ребёнка является он сам, родители, педагоги и его ближайшее социальное окружение. В современной логопедической науке определены *задачи психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи*: создание единого коррекционного пространства для раннего выявления и устранения речевых нарушений; профилактика возникновения проблем в развитии ребёнка (психическое, интеллектуальное, познавательное и др.); формирование психолого-педагогической компетентности родителей как условие успешной социализации ребёнка в общество.

В исследованиях М. Р. Битяновой, О. А. Подольской, Л. М. Шипициной и др. указывается, что процесс психологического сопровождения ребёнка с проблемами психического развития является сложным, в связи с тем, что «носителем» проблемы такого ребенка является он сам и его ближайшее окружение (родители, педагоги, психологи и др.). Авторы выделяют основные *принципы психолого-педагогического сопровождения*: «на стороне ребёнка» (ребёнок в содружестве со специалистами системы сопровождения), *непрерывность сопровождения* (сопровождение на всех этапах помощи ре-



бёнку в устранении проблемы), *мультидисциплинарность сопровождения* (согласованные действия команды специалистов) [9; 105]. О. А. Подольская, А. А. Сергеева и др. выделяют в процессе психолого-педагогического сопровождения разнообразие форм, различающихся по предмету, объекту и направленности: сопровождение ребёнка в критических ситуациях, с трудностями в обучении и пр., сопровождение педагога в процессе образовательной деятельности (молодые специалисты), сопровождение детско-родительских отношений и др. [72].

В рамках проведённого исследования, интерпретируя научные позиции К. В. Адушкиной, Л. А. Дружининой, О. В. Лозгачёвой, О. А. Подольской, М. А. Поваляевой, А. А. Сергеевой, Е. В. Шереметьевой, С. Г. Щербак и др., рассмотрим содержательный аспект создания единого коррекционно-образовательного пространства в ДОО в контексте логопедического воздействия при дислалии.

Преодоление речевых нарушений в контексте психолого-педагогического сопровождения мы рассматриваем как комплексную педагогическую деятельность всех специалистов ДОО (Т. Н. Волковская, Р. Е. Левина, С. С. Ляпидевский, Ф. А. Рау, Т. Ю. Таращук и др.), которая включает в себя: 1) знания научно-теоретических исследований в различных отраслях науки (медицина, психолингвистика, языкознание, физиология речи, психология, педагогика и др.) для разработки координированных практических действий специалистов по коррекции речи; 2) нормализацию всех сторон речи ребёнка в совокупности развития моторики и познава-

тельных психических процессов, воспитание целостной личности и оздоровление детского организма в целом; 3) проведение диагностики по обследованию речи, что соответствует реальной практике взаимодействия логопеда с представителями смежных дисциплин и направлено на всестороннее тщательное обследование и оценку особенностей развития ребёнка [18; 79].

Практика работы с детьми показывает, что успешная коррекция речи при дислалии возможна в условиях реализации интегрированных связей между специалистами ДОО и др. субъектами образования (рисунок 6).

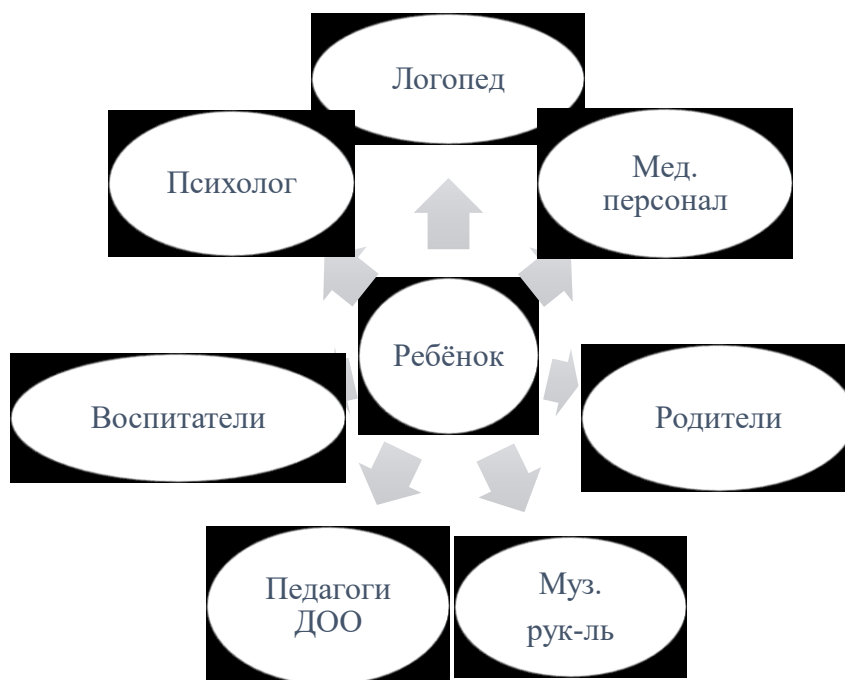


Рисунок 6 — Единое коррекционно-образовательное пространство дошкольной образовательной организации

Практика работы с дошкольниками показывает, что интегрированные связи специалистов в едином коррекционно-

образовательном процессе ДОО реализуются в рамках осуществления педагогической деятельности:

1) логопеда и воспитателя (проводят логопедические занятия, релаксацию, разные виды гимнастик, ставят и автоматизируют слух ребёнка, доводят звуки до автоматизма и пр.);

2) психолога совместно с логопедом и воспитателями (проводят диагностику психического развития ребёнка и тренинги по коррекции его поведения, выявляют компенсаторные возможности и трудности в развитии интеллектуально-познавательной деятельности, знакомят родителей с технологиями оказания помощи в социальной адаптации ребёнка и пр.);

3) медицинского персонала (совместно с родителями осуществляют физио-, фармако- и фитотерапию);

4) музыкального руководителя (проводит логоритмические занятия, подбирает музыкальные произведения для артикуляционной гимнастики, индивидуально-групповую работу по постановке голоса, диафрагмально-речевого дыхания и пр.);

5) педагогов и родителей (информирование об успехах и трудностях в работе с детьми, в доступной форме разъяснять основные отклонения в речевом развитии, причины их возникновения и возможности устранения дефекта).

Итак, содержание психолого-педагогического сопровождения по коррекции речи ориентировано на актуальный уровень развития ребёнка и опережающее усложнение среды его жизнедеятельности с учётом его индивидуального развития, что обеспечивается совокупностью лечебно-профилактических и педагогических мероприятий в условиях положительных социальных воздействий. В контексте коррекции речи психоло-

го-педагогическое сопровождение детей с дислалией целесообразно рассматривать как целенаправленный, специально организованный процесс оказания квалифицированной помощи детям с нарушениями речи в условиях единого коррекционно-образовательного пространства ДОО с учётом индивидуальных особенностей ребёнка для его полноценного психического развития, способствующего прогрессу в преодолении речевых нарушений средствами дидактических игр.

Раннее целевое сопровождение развития речевой деятельности в дошкольном возрасте является необходимым элементом коррекционного образования и гарантом права ребёнка на полноценное развитие. Коррекция и устранение дислалии у старших дошкольников успешно осуществляется в процессе выстраивания интегративных связей между всеми участниками образования (дети, родители, педагоги, медики и др. специалисты).

### **Контрольные вопросы для самопроверки:**

1. Раскройте понятие «психолого-педагогическое сопровождение».
2. Кратко охарактеризуйте рефлексивную теорию И. М. Сеченова. Какое значение она имеет в онтогенезе развития человека и как связана с речевой деятельностью.
3. В чём заключается отличие психолого-педагогического сопровождения от психолого-педагогической поддержки ребёнка в коррекционном образовании?
4. Охарактеризуйте процесс дифференциации обучения в коррекционной педагогике.

5. Каковы особенности комплексного сопровождения ребёнка с проблемами речевого развития?

6. Перечислите основные задачи психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с нарушениями речи.

7. Кратко охарактеризуйте комплексную педагогическую деятельность специалистов ДОО по преодолению речевых нарушений у детей в контексте психолого-педагогического сопровождения.

8. Что включает в себя единое коррекционно-образовательное пространство ДОО?

## **2 Дидактические игры как средство коррекции звукопроизношения в старшем дошкольном возрасте в условиях психолого-педагогического сопровождения**

### **2.1 Использование дидактических игр в процессе коррекции звукопроизношения в старшем дошкольном возрасте**

Важное значение в коррекции звукопроизношения имеет учёт индивидуальных особенностей ребёнка. Согласно закона Российской Федерации «Об образовании» (2013 г.), сегодня каждый ребёнок с осложнёнными формами нарушения речи может получать образовательные услуги в учреждениях общего и коррекционного назначения, если в них созданы необходимые кадровые, материально-технические, ресурсные и др. условия с учётом индивидуальных особенностей, возможностей и потребностей каждого ребёнка [4].

Индивидуализацию обучения в коррекционной работе мы связываем с этапами логопедического воздействия, выделенными в исследованиях Л. С. Волковой, Г. А. Каше, О. В. Правдиной, О. А. Токаревой, Ф. Ф. Рау, М. Е. Хватцева, С. Н. Шаховской и др., которые рассмотрим применительно к устранению дислалии у старших дошкольников («Этапы логопедического воздействия при дислалии с учётом индивидуализации обучения» по Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской).

*Этап включения ребёнка в логопедический процесс связан:*

– с установлением логопедом индивидуальных доверительных отношений с ребёнком на основе тактичности и доброжелательности с учётом особенностей психического развития ребёнка и характера индивидуального дефекта;

– формированием восприятия, артикуляционной базы, правильного звукопроизношения с помощью системы специальных упражнений (для губ и языка).

Реализация *этапа формирования первичных произносительных умений и навыков* осуществляется с учётом логопедом и педагогами закономерностей онтогенетического овладения ребёнком произносительной стороны речи; включает в себя постановку звуков до автоматизации и их дифференциации в речи.

На *этапе формирования коммуникативных навыков и умений* особое внимание уделяется выстраиванию общения ребёнка со сверстниками и взрослыми, что способствует появлению в речи ребёнка обозначений предметов, их качеств, действий, связей, моральных понятий, эстетических суждений и оценок поведения.

Опираясь на научные исследования Т. Б. Филичевой, Н. А. Чевелевой, Г. В. Чиркиной, на основании выделенных этапов логопедического воздействия при дислалии с учётом индивидуализации обучения, обозначим *общие требования по исправлению недостатков звукопроизношения* в старшем дошкольном возрасте [96].

В современных научных исследованиях Л. В. Михайловой-Свирской, Е. В. Резниковой, Е. С. Будниковой, Т. Ю. Фе-

досов, О. В. Щелкуновой и др. отмечается, что *в процессе индивидуальных занятий* с ребёнком логопед осуществляет коррекционную работу в зависимости от механизма речевого нарушения в строго определённой последовательности [59; 80; 93;104].

При реализации этапов работы над произношением ребёнка логопед обязан учитывать:

1) индивидуальные особенности логопата – податливость различных дефектов речи к устранению;

2) необходимость качественной постановки звуков, которая осуществляется в процессе проведения индивидуальных занятий с каждым ребёнком, а содержание коррекции в дальнейшем составляет часть групповых занятий;

3) целесообразность имитация логопедом искажённого произношения с чередованием правильной речи, для того, чтобы ребёнок воспроизводил нужный вариант;

4) взаимосвязь качества речи с дидактическим и лексическим материалом с учётом его смысловой доступности, который использует логопед в работе с ребёнком;

5) качественное исправление неправильно произносимых ребёнком звуков, которое предполагает переход изучения от простого материала к сложному (например, нельзя одновременно корректировать те звуки, для артикуляции которых характерен противоположный уклад речевых органов или «трудных звуков»).

Многообразие речевых стратегий близкого взрослого проявляется в рамках изменения форм общения (ситуативно-личностное, ситуативно-деловое, внеситуативно-позна-



вательное). В психологических исследованиях А. В. Запорожец, М. И. Лисиной, А. А. Люблинской, В. С. Мухиной, Н. Н. Поддъякова, А. А. Реана, С. Л. Рубинштейна, Е. О. Смирновой и др. подчёркивается, что важнейшим фактором развития речи ребёнка выступает общение, которое присутствует во всех видах детской деятельности и активности, оказывая огромное влияние на речевое и психическое развитие ребёнка, формируя личность в целом [62; 71; 77; 82; 88].

Практика работы с детьми показывает, что положительная динамика развития ребёнка с нарушениями речи, подчинённая тем же закономерностям, что и в норме, в условиях психолого-педагогического сопровождения и ежедневного общения будет наблюдаться в комплексе коррекции интеллектуальной и сенсорной сфер, что приведёт к качественному изменению способов коммуникации и средств общения, расширению возможностей получения информации об окружающем мире, обогащению социального опыта и преодолению трудностей в социальной адаптации.

Индивидуальный опыт ребёнка, который он приобретает в процессе «живого» общения, основан на реализации функций, выражающихся следующими позициями: опыт общения связан с осознанием и вербализацией ребёнком собственного индивидуального опыта; индивидуальный опыт общения «подсказывает» ребёнку решение разных задач в процессе деятельности; индивидуализация развития ребёнка способствует систематизации и обобщению всего накопленного ребёнком опыта.

С точки зрения психологии детского развития, в условиях приобретения ребёнком индивидуального опыта по кор-

рекции дислалии в процессе общения с логопедом и другими педагогами у ребёнка формируется целостный «образ-Я», а важнейшая функция индивидуального опыта, по мнению А. А. Реана, обеспечивает когнитивную часть образа фактическими знаниями о себе, собственных возможностях, потребностях и способностях [77, с. 222].

В условиях реализации образовательных стандартов ФГОС НОО и ДО в процессе коррекции речи старших дошкольников особое внимание уделяется дидактическому обеспечению образовательного процесса в ДОО для построения непрерывной образовательной траектории развития ребёнка. В исследованиях советских педагогов (В. Н. Аванесова, Ф. Н. Блехер, Е. И. Радина, А. И. Сорокина, А. П. Усова и др.) доказана необходимость использования дидактических игр как эффективной формы обучения в дошкольном возрасте.

Дидактическая игра требует от ребёнка активизации умственной деятельности, что способствует реализации задач умственного развития. Для практики коррекционного дошкольного образования важно эмоционально-личностное и развивающее воздействие дидактических игр на ребёнка (развитие психомоторики, познавательного интереса, способностей и возможностей, навыков поведения в соответствии с игровыми правилами и действиями).

В старшем дошкольном возрасте чаще всего используются дидактические игры с заранее заданным ходом игровых действий и чётко выраженным «обучающим» началом. В. А. Деркунская отмечает, что в дидактической игре познавательная задача чаще всего не ставится перед ребёнком в

открытой форме, а заключена в игровой задаче, в содержании, в правилах игры и в игровых действиях. В процессе игры ребёнок усваивает разные знания, применяет ранее усвоенные – такая повторность действий в игре способствует формированию навыков и умений [31, с. 10].

Правила многих дидактических игр требуют от ребёнка сосредоточенности внимания, усилия мысли, быстрой реакции или способности торможения, что заставляет ребёнка производить разнообразные игровые действия, делая выбор в соответствии с игровой задачей, требованиями содержания и правил игры. В такой разнообразной деятельности у ребёнка ярко проявляются и формируются умственные способности как возможность управлять обстоятельствами, создаваемыми ходом игры, ведь содержание и методы умственной деятельности оказывают воспитывающее и развивающее воздействие на все стороны личности ребёнка.

Современные исследования А. К. Бондаренко, Н. В. Бутенко, Л. А. Венгер, В. В. Гербовой, В. А. Деркунской, Л. А. Дружининой, А. С. Ивановой, О. В. Иванко, В. И. Селевёрстова, О. Ю. Филимоновой и др. по использованию дидактических игр в процессе детского развития и коррекции речи указывают на их универсальность и эффективное влияние за счёт интереса ребёнка к игровым действиям, стимулирующего детскую активность, побуждению к нахождению правильного решения и радости от успешно решённой задачи [13; 14; 31; 33; 39; 40].

В исследованиях Н. В. Бутенко указывается на специфический признак дидактической игры – сочетание условного иг-

рового замысла (игровой план) с её направленностью на обучение (планируемость, наличие цели деятельности, предполагаемый результат). Интерес дошкольников к дидактической игре обусловлен эмоциональным проявлением познавательных потребностей ребёнка, направленных на освоение окружающего мира, его интеллектуального развития в контексте с умственной активностью [13, с. 255]. Грамотное руководство дидактическими играми осуществляется в процессе отбора воспитателем программного содержания, соответствующего дидактическим задачам, определения места игры в системе воспитания и коррекционного обучения, обеспечения активной роли в игре ребёнка и его мотивации на деятельность.

Л. А. Дружинина отмечает, что в коррекционной педагогике дидактическая игра (особенно дидактические игры с правилами) пользуется особой популярностью из-за эффективного влияния на психофизическое развитие и психоэмоциональное состояние детей с отклонениями в развитии, являясь эффективным средством обучения и воспитания дошкольников [33].

В процессе коррекции речи детей с функциональной дислалией чаще всего нарушаются следующие группы звуков: свистящие, сонорные и шипящие, поэтому педагогам целесообразно использовать группы дидактических игр, включающие игровые задачи, направленные на коррекцию произношения свистящих и шипящих звуков, а также ротовых сонорных звуков. В рамках проведённого исследования рассмотрим особенности организации процесса обучения детей с дислалией средствами дидактических игр.

Коррекция речи у старших дошкольников успешно осуществляется в процессе освоения содержания дидактических игр по формированию правильного звукопроизношения, где важное место отводится развитию фонематического восприятия, слухового внимания и слуховой памяти на индивидуальных, групповых и фронтальных занятиях.

Современная психология (А. В. Запорожец, В. С. Мухина, А. А. Реан, С. С. Рубинштейн и др.) рассматривает механизм восприятия как сложный объект, требующий включения аналитико-синтетической функции коры головного мозга для закрепления слов [50, с. 179]. Мы соглашались с мнением А. В. Запорожца, А. А. Реана и др., что самый высокий уровень развития восприятия приходится на период дошкольного детства, когда под влиянием детской деятельности (конструктивная, игровая) у ребёнка складываются и совершенствуются сложнейшие виды зрительного восприятия (анализ, синтез), которые влияют на правильное формирование фонематического восприятия [77].

В грамотном овладении речью на основе правильного произношения важная роль отводится *слуху* (способность организма воспринимать звуковые колебания), при помощи которого осуществляется речевое общение между людьми, воспринимает речь и различная звуковая информация [8, с. 262]. Специфической особенностью ребёнка в процессе овладения правильным звукопроизношением является его способность к восприятию звуков как «смыслоразличительных единиц» (Б. М. Бим-Бад).

Л. А. Венгер, А. Н. Гвоздев, С. С. Ляпидевский и др. отмечают, что такая способность обеспечивается наличием у

ребёнка сенсорного (слухового) центра, расположенного в коре головного мозга (левая височная доля), благодаря которому слух способствует правильному артикулированию звуков с их постепенным различением и уточнением, формирование которого завершается к началу 3-го года жизни (в 3-4 года ребёнок способен улавливать неправильное звукопроизношение взрослыми и собственное) [14; 26; 67].

Развитие слухового восприятия в процессе коррекции дислалии осуществляется в тесном взаимодействии с развитием навыков грамотного произношения, а формированию слуховой дифференциации предшествует организация работы с детьми по «тренировке» произносительных навыков, которые представляет логопед (педагог) в форме правильного речевого образца с использованием громкой речи и шёпота.

Торможение процесса звукообразования у ребёнка бывает связано с недостаточным развитием фонематического слуха, когда звуки при произношении часто искажены или формируются с задержкой. Нарушения звукопроизношения иногда встречается у здоровых детей с нормальным слухом, если у ребёнка наблюдается сложное косноязычие рекомендуется проверить слух ребёнка и определить причину снижения слуха.

В коррекции дислалии особое место уделяется развитию слухового внимания, которое не является психическим процессом, а отражает психическое состояние личности, выраженное в сосредоточенности на чём-либо и отношении человека к определённом объекту. Физиологической основой внимания является безусловный ориентировочный рефлекс, который

И. П. Павлов назвал рефлексом «что такое?» [41, с. 18]. Огромную роль в возникновении, поддержке и развитии слухового внимания в дошкольном возрасте играет речь и разумная активная деятельность ребёнка, выражающиеся в его умении произносить звуки твёрдо и уверенно, что приобретается им ещё в младшем дошкольном возрасте.

И. Ю. Кокаева отмечает, что устранение дислалии в дошкольном возрасте невозможно без *развития слуховой памяти*, материальной основой которой является образование в коре головного мозга временных нервных связей, сложность механизма памяти объясняется запечатлением и последующим воспроизведением, что обусловлено её пластичностью [47]. Активное усвоение разговорной речи в дошкольном возрасте в процессе игровой деятельности и общения ведёт к быстрому развитию слуховой и смысловой памяти ребёнка.

Успешной коррекции фонематических процессов способствует использование логопедом дидактических игр, содержание которых направлено на полное устранение недостатков произношения. В теории и практике коррекции детской речи успешно используются специальные *типы дидактических игр*: игры типа картинного лото и домино, игры с парными картинками, игры с тематическими сериями картинок и пр.

В старшем дошкольном возрасте логопедическая работа организуется на основе использования игровых упражнений, заданий и дидактических игр, формирующих способность дифференцировать неречевые звуки, без которых невозможно успешно научить детей в дальнейшем дифференцировать фонемы: «Голоса природы», «Узнай песенку», «Спой звук за

мной», «Угадай, кто гудит?», «Близко – далеко», «Узнай животного по голосу», «Громко – тихо», «Какой музыкальный инструмент звучит?», «Быстро – медленно», «Вверх – вниз» и др. Успешному формированию слоговой структуры слова, умению удерживать её и пользоваться ею в речи способствуют дидактические игры следующего содержания: «Угадай кто это?», «Конец слова», «Найди и назови», «Чего не стало?», «Кого ты видел в зоопарке?», «Подскажи словечко», «Кто у кого?», «Какое слово получилось?» и др.

В дошкольном образовании сегодня успешно используются практические материалы Е. Г. Аммосовой, И. Г. Галянт, А. С. Ивановой, Р. А. Кирьяновой, О. И. Крупенчук и др. по коррекции звукопроизношения средствами арт-педагогики, которые представлены целостной системой методик для детей дошкольного возраста: словотворчества, игр с музыкальными инструментами и звуками, голосовых игр, музицирования и танцевально-песенного творчества [2; 24; 40; 45; 49]. Система логопедических занятий с использованием дидактических игр, направленных на коррекцию звукопроизношения при дислалии, позволяет сформировать у полноценную, грамотную речь, что даёт возможность не только преодолевать речевые недостатки, но и качественно подготовить ребёнка к школе.

### **Контрольные вопросы для самопроверки:**

1. Раскройте понятие «индивидуализация» в коррекционном образовании.
2. Перечислите и кратко охарактеризуйте этапы логопедического воздействия при дислалии с учётом индивидуализации обучения в дошкольном возрасте.



3. Назовите этапы логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста по звукопроизношению.

4. Что должен учитывать логопед при исправлении недостатков звукопроизношения в старшем дошкольном возрасте?

5. Какое значение в устранении дислалии имеет дидактическое обеспечение образовательного процесса в ДОО?

6. Раскройте понятие «дидактическая игра» и обоснуйте необходимость её использования в процессе коррекции звукопроизношения у детей дошкольного возраста.

7. Какие группы звуков чаще всего нарушаются при функциональной дислалии?

8. Какое значение в устранении дислалии у детей имеют слуховое восприятие, слуховое внимание и слуховая память?

9. Перечислите типы дидактических игр, которые успешно используются логопедами в коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста.

## **2.2 Комплекс дидактических игр для коррекции звукопроизношения в старшем дошкольном возрасте**

Разработка содержания психолого-педагогического сопровождения детей с дислалией связана с построением целостной системы коррекционной работы по восполнению пробелов в формировании звукопроизношения, что требует от логопеда обнаружения конкретных диагностических признаков, обу-

славливающих появление речевых недостатков, устранение которых мы осуществляли в работе с детьми старшего дошкольного возраста в процессе освоения дидактических игр, направленных на развитие познавательного интереса как основы интеллектуального и речевого развития ребёнка.

Практика работы с детьми старшего дошкольного возраста с дислалией показывает необходимость использования комплекса дидактических игр по коррекции звукопроизношения, которые требуют от детей определённых умственных усилий, концентрации внимания, быстрой реакции на игровую инструкцию по выполнению дидактических задач.

Рассмотрим реализацию этапов коррекции по звукопроизношению с подбором дидактических игр и упражнений более подробно.

*1 этап — подготовительный.* Цель: подготовка речедвигательного аппарата, его моторики, речевого слуха и речевого дыхания.

Дидактические игры и упражнения:

– «Веселый язычок» (цель: развивать подвижность органов артикуляции для формирования необходимой артикуляции произношения шипящих звуков);

– «Футбол» (цель: развивать плавный, длительный, направленный выдох, необходимый для произношения шипящих звуков);

– «Большой мыльный пузырь» (цель: развивать плавный, длительный, направленный выдох, необходимый для произношения шипящих звуков);

– «Заборчик» (цель: научить ребенка удерживать губы в улыбке, обнажая верхние и нижние зубы);

– «Трубочка» (цель: выработать движение вытягивания губ вперёд) и др. артикуляционные упражнения;

– «Угадай, что звучит?» (цель: развивать умение определять звуки музыкальных инструментов);

– «Повтори за мной» (цель: учить детей говорить громко, тихо, шепотом и развивать слуховое восприятие – различать степень громкости произнесённых слов);

– «Где какой звук?» (цель: развивать фонематический слух, автоматизировать правильное произношение в слогах, словах, научить дифференцировать звуки [р] и [л], [р'] и [л']);

– «Вертушка» (цель: развитие сильного, длительного и направленного выдоха на вертушку (такой выдох необходим для произношения шипящих звуков));

– «Угадай чей голос» (цель: формирование умения сосредоточивать слуховое внимание для определения животного по звукоподражанию);

– «Волшебный домик» (цель: развитие умения определять последовательность букв в слове).

*2 этап – постановка звуков речи.* Цель: интеграция звуковых (восприятие звука), двигательного-кинестетических (самостоятельное воспроизведение звука) и зрительных ощущений (зрительное восприятие артикуляции звука).

Дидактические игры:

– «Как Буратино за грибами ходил» (цель: подготовка артикуляционного аппарата к постановке шипящих звуков);

– «Парные картинки» (цель: формирование умения называть существительные в единственном и множественном числе);

– «Чудо-дерево» (цель: формирование навыка звукового анализа для определения место звука в слове);

– «Договори словечко» (цель: формирование правильного произношения звука Ч);

– «Кто в домике живёт?» (цель: учить детей подбирать слова с заданным звуком);

– «Спаси звук от Звукоеда» (цель: определение отсутствующего звука).

*3 этап – автоматизация звуков.* Цель: введение речевого звука в более сложные последовательные речевые структуры – слова и фразы.

Дидактические игры: «День – ночь» (цель: автоматизация звуков), «Назови ласково» (цель: автоматизация звуков Ш, Ч, Ж в словах), «Лесная школа» (цель: автоматизация звука Л в словах и предложениях), «Магазин» (цель: автоматизация звука Р в словах), «Сороконожка» (цель: автоматизация звука Р в слогах), «Подружи картинки» (цель: автоматизация звуков парами, имеющих смысловую связь), «Назови ласково» (цель: совершенствование речевых навыков в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов), «Разложи правильно» (цель: автоматизация звуков и формирование умения делить слова на слоги), «Сказочные герои» (цель: выделение гласного звука в начале слова).

*4 этап – дифференциация смешиваемых звуков.* Цель: формирование у ребёнка умений и навыков правильно употреблять звуки речи во всех ситуациях общения. Дидактические игры: «Покажи рукой», «Звенит-жужжит», «Кто быстрее

соберёт вещи», «Звуковая дорожка», «Поезд», «Аквариум», «Почтальон», «Доктор звуков», «Почини будильник», «Волшебная карусель», «Звуковое лото» и др.

При отборе содержания дидактических игр логопед должен учитывать:

- уровень развития речи (чем ниже уровень, тем реалистичнее должно быть содержание дидактических игр);
- уровень развития психических процессов (восприятие, внимание, память, мышление);
- уровень обученности ребёнка (содержание дидактических игр должно быть знакомо ребёнку).

В ходе проведения игр педагогу необходимо контролировать образовательный процесс, предоставляя детям максимальную свободу в выборе картинок, выполнении условий игры и правильном произношении звуков.

В работе с детьми необходимо опираться на *принцип отбора целесообразных движений по характеру нарушения произношения*, которые способствуют обучению ребёнка в правильном применении соответствующих движений, выполнении определённых требований к качеству их выполнения (темп, сила и пр.). Для исправления неправильного звукопроизношения в процессе дидактических игр важно использовать специальные методики, включающие в себя *системы речевых артикуляционных упражнений*. Коррекцию по звукопроизношению речи необходимо осуществлять в процессе систематического проведения логопедических занятий в ДОО (3 раза в неделю) и проводить артикуляционную гимнастику для формирования речедвигательного аппарата с по-

мощью подготовительных упражнений: статических («чашечка», «лопаточка», «иголочка», «трубочка», «горка») и динамических («лошадка», «часики», «качели», «грибок», «змейка», «вкусное печенье», «катушка», «маляр»).

*Для развития речевого дыхания* используются дидактические игры: «Футбол», «Большой мыльный пузырь», «Снегопад», «Ветряная мельница», «Кораблик», «Вертушка» и др. *Для развития фонематического слуха* используются дидактические игры следующего содержания: «Волшебная палочка», «Игрушка ошибается», «Подскажи словечко», «Так ли это звучит?», «Собери букет» и др. *Для постановки и дифференциации звуков речи* целесообразно использовать дидактические игры: «Найди и назови», «Как Буратино за грибами ходил», «Где спрятался звук?», «Будь внимательным», «Спаси звук от деда-Звукоеда», «Чудо-дерево», «Помоги зайцу посадить морковку», «Кто в домике живёт?» и др. *Для автоматизации звуков* используются дидактические игры, направленные на введение речевого звука в более сложные речевые структуры (слова и фразы): «День и ночь», «Назови ласково», «Лесная школа», «Магазин», «Подружи картинки», «Разложи правильно», «Сказочные герои» и др. Правильному употреблению звуков способствуют дидактические игры: «Звуковое лото», «Умей слушать», «Цепочка слов», «Подскажи словечко», «Найди место каждой картинке» и др.

Опишем подробно процесс коррекции звукопроизношения с помощью дидактических игр для старших дошкольников с дислалией, способствующих развитию эмоционально-волевой сферы личности и всех психических процессов, ко-

торый осуществлялся с учётом методик преодоления дефектов звукопроизношения.

Содержание дидактических игр включало в себя творческие задания, а также задания, направляющие ребёнка на самостоятельный поиск слов, содержащих нужный для коррекции звук. Так как методика автоматизации и дифференциации звуков разных категорий однотипна, в работе с детьми мы использовали не только дидактические игры с различным речевым содержанием, применяли методики постановки звуков с учётом характера речевого нарушения и категории групп дефектных звуков.

Учитывая форму звукового дефекта, мы подбирали дидактические игры, которые включали в себя артикуляционные упражнения с голосом и без голоса (например, «Узнай по голосу и повтори», «Дедушка Молчок» и др.), что позволило постепенно перевести пассивные, замедленные движения в активные и самостоятельные. Так как закрепление любого навыка требует многократности повторения, помимо использования дидактических игр мы регулярно проводили артикуляционную гимнастику (2 раза в день) и включали её в домашние задания.

Важным и сложным искусственным процессом коррекции звукопроизношения является *постановка звуков* с помощью включения ребёнка в игровые ситуации, которые находились в содержании дидактических игр. В данном случае мы использовали дидактические игры, которые содержали в себе последовательные приёмы постановки звука («Повтори за мной», «Гномы» и др.), игры на воспроизведение правиль-

ного уклада с включением голосовыдыхательной струи («Кто как дует?», «Мыльные пузыри», «Ветряная мельница» и др.) и игры на развитие слухового внимания («Угадай что звучит?», «Чей голос?»); «Звучащие жесты» Гунильда Кетмана).

Постановку звуков с помощью дидактических игр мы начинали с «лёгких» по артикуляции звуков и заканчивали более трудными, сохраняя последовательность в процессе фронтальной и индивидуальной работы (шипящие, свистящие, сонорные и др.). При неправильном произношении звуков логопед напоминал ребёнку правильную артикуляцию звуков и показывал образец правильной речи (можно использовать новый наглядный речевой материал дидактической игры).

К автоматизации звуков мы переходили только в случае, если ребёнок мог легко, без поиска нужной артикуляции и предварительной подготовки не звукоподражать, а самостоятельно произносить поставленные логопедом звуки, используя дидактические игры, содержание которых включало в себя эмоционально-речевую организацию (И. Г. Галянт: пальчиковые игры, ритмические игры с палочками, логоритмика) [24].

На этапе закрепления и автоматизации звуков мы использовали упражнения и дидактические игры, направленные на соединение закреплённого согласного звука с гласными (а, о, у, у): в прямые и обратные слоги (са-ас, со-ос, су-ус, сы-ыс), в слоги, когда звук находится между гласными (аса, осо, усу, ысы). В процессе систематической работы с детьми мы сочетали знакомый материал с новым, развивая у них познавательный интерес; контролировали речь каждого ребёнка, используя методы рассказывания по картине, пересказ текста и др., создавая условия для автоматизации звуков, повторяя



их не менее 10-15 раз в день. В результате проведённой работы у всех детей значительно улучшилась артикуляция звуков, которая в дальнейшем закреплялась в заучивании скороговорок и стихотворений, в текстах которых содержались упражняемые звуки.

Коррекционную работу по дифференциации звуков мы начинали после того, когда каждый ребёнок правильно произносил смешиваемые звуки в разных сочетаниях (в начале, в середине и в конце слова). Проведение формирующего этапа экспериментального исследования показало, что самым трудным шагом по дифференциации является работа над слогами, для чего мы использовали дидактические игры типа лото и предметных картинок, в которых содержались пары слов, отличающиеся друг от друга только одним звуком, а в этих словах находились и дифференцируемые звуки (дом-том, зуб-суп, лак-рак и пр.).

В процессе дидактических игр мы обращали внимание детей на *изменение смысла слова* с изменением одного звука и в дальнейшей работе использовали игры-упражнения на придумывание слов, которые начинаются или включающие разные смешиваемые звуки. На протяжении всех этапов работы над звукопроизношением мы уделяли особое внимание *темпу речи*, который существенно влияет на автоматизацию и дифференциацию звуков.

На занятиях по дифференциации звуков использовали не только дидактические игры и игровой материал: игрушки и предметы, предметные и сюжетные картинки, в произношении которых чередуются смешиваемые звуки, но и заучивали потешки, чистоговорки, скороговорки, стихи и состав-

ляли рассказы. Коррекционные задачи решались не только на логопедических занятиях, но и в течение всего дня.

Проведённое исследование доказало, что целостность и качество процесса коррекции речи при дислалии у старших дошкольников обеспечивается системой организации работы ДОО с родителями, ориентированной на корректное психолого-педагогическое сопровождение детей с учётом индивидуальной траектории развития каждого ребёнка на всех этапах дошкольного образования, расширение социального опыта средствами многообразия форм и видов детской деятельности при включении ребёнка в разные виды коммуникаций (ребёнок – сверстник, ребёнок – коллектив сверстников, ребёнок – взрослые и др.).

На формирующем этапе исследования мы организовали работу с родителями, используя следующие формы:

– консультации логопеда (темы: «Профилактика нарушений речи в раннем дошкольном возрасте», «Причины нарушений звукопроизношения в дошкольном возрасте», «Организация работы с детьми по коррекции дислалии в условиях семейного воспитания», «Совместная работа логопеда и воспитателя в условиях ДОО» «Логопедическая ритмика как средство коррекции речи в при дислалии» и др.)

– консультации психолога (темы: «Особенности психического развития ребёнка в разные возрастные периоды», «Формирование эмоционально-волевой сферы в дошкольном возрасте и её влияние на развитие речи», «Развитие зрительно-моторной координации в дошкольном возрасте средствами дидактических игр» и др.);

– мастер-классы логопеда, воспитателя и музыкального руководителя (темы: «Артикуляционная гимнастика в старшем дошкольном возрасте», «Творческое развитие детей средствами эмоционально-речевой деятельности», «Организация речевых игр с ребёнком»).

Подбор дидактических игр осуществлялся с учётом формы звукового дефекта, содержания обучающих, коррекционных и игровых заданий, направленных на постановку звуков по подражанию (опора на зрительное восприятие и слуховой образ) в строгой последовательности автоматизации звуков (в слогах, в словах, в коротких и длинных рассказах, в разговорной речи и пр.), творческих заданий, направляющих ребёнка на самостоятельный поиск слов, содержащих нужный для коррекции звук.

Комплекс дидактических игр по коррекции звукопроизношения, в которых логопед через игровые действия ребёнка, успешно осуществлял руководство его умственной деятельностью, позволил качественно повысить уровень процессов восприятия, внимания, наблюдательности, усвоения знаний, фонетического восприятия и пр., в результате чего у ребёнка сформировались необходимые речевые движения;

Комплексная работа всех субъектов образования (дети, педагоги, родители) обеспечила целостность и качество психоречевого развития старших дошкольников с учётом индивидуальной траектории развития каждого ребёнка на всех этапах дошкольного образования, расширение социального опыта средствами многообразия форм и видов детской деятельности при включении ребёнка в разные виды коммуни-

каций (ребёнок – сверстник, ребёнок – коллектив сверстников, ребёнок – взрослые и др.).

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что в жизни человека речь играет ведущую роль в целостном развитии личности и является специфическим, сложным образованием. В дошкольном возрасте речь выступает средством познания, общения, развития и регуляции поведения ребёнка во всех видах детской деятельности и активности, в которых формируется его речевая деятельность в тесной взаимосвязи психических процессов, протекающих в разных сферах (интеллектуальная, познавательная, аффективно-волевая, сенсорная и др.). Ребёнок активно овладевает речью только в процессе регулярного общения (коммуникации) со сверстниками и взрослыми, испытывая определённую потребность, которая стимулирует развитие активного словаря.

Знания педагогом закономерностей речевого развития в онтогенезе необходимы для правильной диагностики и устранения речевых нарушений в процессе коррекционно-педагогического воздействия на ребёнка. Раннее выявление и целевое сопровождение развития речевой деятельности в дошкольном возрасте является необходимым элементом коррекционного образования и гарантом права ребёнка на полноценное развитие в дальнейшей жизнедеятельности.

Процесс устранения дислалии связан с психолого-педагогическим сопровождением обучения детей старшего возраста в процессе дидактических игр, которые эффективно влияют на умственное, психофизическое и психоэмоциональное развитие детей. В рамках проведённого исследова-

ния подобран и реализован комплекс дидактических игр для старших дошкольников с дислалией по разным формам звуковых дефектов

Успешную коррекцию речи в дошкольном возрасте обеспечили:

- чёткая организация детей по выявлению речевых нарушений и их устранению в процессе целенаправленного обучения, коррекции с учётом компенсаторных возможностей ребёнка;

- внедрение комплекса дидактических игр для старших дошкольников с дислалией;

- компетентное психолого-педагогическое сопровождение детей с дислалией с учётом дифференциации обучения и индивидуальных особенностей ребёнка для полноценного психического развития, способствующего прогрессу в преодолении речевых нарушений средствами дидактических игр.

### **Контрольные вопросы для самопроверки:**

1. Кратко охарактеризуйте этапы коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста.

2. Сгруппируйте дидактические игры (по 5 игр) для: подготовительного этапа, этапа постановки звуков речи, этапа автоматизации звуков и этапа дифференциации смешиваемых звуков.

3. Что должен учитывать логопед при отборе содержания дидактических игр для коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста?

4. Какие дидактические упражнения используются в работе с детьми на этапе закрепления и автоматизации звуков?

5. Какие формы работы с родителями способствуют совершенствованию речевой деятельности у детей дошкольного возраста?

6. Что обеспечивает успешность коррекции речи в дошкольном возрасте?

### 3 Понятийно-терминологический словарь по логопедии

*Автоматизированные речевые ряды* — речевые действия, которые реализуются без непосредственного участия сознания.

*Агнозия* — нарушение различных видов восприятия, возникающее при определённых поражениях мозга (зрительные, тактильные и слуховые агнозии).

*Аграмматизм* — нарушение понимания (импрессия) и употребление (экспрессия) грамматических средств языка.

*Аграфия* — (от греч. «а» — частица, означающая отрицание, «grafo» — пишу) полная неспособность к усвоению письма.

*Акалькулия* — нарушение счёта и счётных операций как следствие поражения различных областей головного мозга.

*Активные органы речи* — подвижные органы речи, производящие основную работу, необходимую для образования звука (язык, губы, мягкое нёбо, маленький язычок, надгортанник).

*Алалия* — (от греч «а» – частица, означающая отрицание, «lalia» — речь), 1) отсутствие речи или системное недоразвитие речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном и или раннем периоде развития ребёнка до формирования речи, 2) является одним из наиболее тяжёлых дефектов речи, при котором ребёнок практически лишён языковых средств общения, когда

его речь не формируется самостоятельно и без логопедической помощи.

*Алексия* — (от греч. «а» — частица, означающая отрицание, «lego» – читаю) полная неспособность к усвоению чтения.

*Амнезия* — нарушение памяти, возникающее при различных локальных поражениях головного мозга.

*Анализаторы* — слуховой, зрительный, кожный и двигательный, облегчающие воспроизведение требуемой артикуляции по образцу и контроль за ней.

*Анамнез* — совокупность сведений о болезнях и развитии ребёнка.

*Анартрия* — тяжёлая степень псевдобульбарной дизартрии, которая характеризуется глубоким поражением мышц и полной бездеятельностью речевого аппарата.

*Антиципация* — способность предвидеть проявление результатов действия через «опережающее отражение» (например, преждевременная запись звуков, входящих в слова и слоги).

*Апраксия* — нарушение произвольных целенаправленных движений и действий, не являющихся следствием параличей и парезов, относящихся к расстройствам высшего уровня организации двигательного акта.

*Артикуляция* — деятельность речевых органов, связанных с произнесением звуков речи и их различных компонентов, составляющих слоги и слова.

*Астения* — слабость.

*Асфиксия* — удушье плода и новорождённого: прекращение дыхания при продолжающейся сердечной деятельностью



сти вследствие понижения или утраты возбудимости дыхательного центра.

*Атаксия* — расстройство координации движений, которые наблюдаются при различных заболеваниях головного мозга.

*Атрофия* — патологические структурные изменения в тканях, связанные с угнетением обмена веществ в них.

*Аудиограмма* — графическое изображение данных исследования слуха с помощью прибора аудиометра.

*Афазия* — 1) полная или частичная утрата речи, обусловленная локальными поражениями головного мозга, 2) относится к числу тяжёлых нарушений речи органического центрального происхождения, чаще возникает у людей пожилого возраста на почве нарушений мозгового кровообращения.

*Афония* — полное отсутствие голоса.

*Афферентный анализ и синтез* — анализ и синтез импульсов, идущих от рецепторов от периферии к коре головного мозга, контролирующих выполнение отдельного движения; организован пространственно и симультанно.

*Баттаризм (парафазия)* — неправильное формирование фразы как следствие особого нарушения речевого внимания и тяжёлых расстройств темпа речи.

*Боковой сигматизм* — недостаток произношения, характерной особенностью которого является особое произношение свистящих и шипящих: а) когда кончик языка упирается в альвеолы, а весь язык ложится ребром; один из краёв поднимается к внутренней стороне коренных зубов, пропус-

кая выдыхаемый воздух по боковым краям языка, вследствие чего образуется «хлюпающий» звук, б) кончик языка упирается в верхние альвеолы, пропуская воздух по бокам, как при звуке *л*.

*Брадилалия, брадифразия* — (от греч. «bradus» — медленный, «lalia» — речь) 1) характеризуется чрезмерно замедленной речью, с растягиванием гласных звуков, с вялой и нечёткой артикуляцией, 2) в дошкольном возрасте проявляется нарушением общей моторики, внимания, памяти и мышления.

*Брока центр (зона)* — центр моторной речи, расположенной в задней части нижней лобной извилины левого полушария.

*Бульбарная дизартрия* — (от лат. «bulbus» — луковица, форму которой имеет продолговатый мозг) проявляется при заболевании (воспалении) или опухоли продолговатого мозга, при которых разрушаются расположенные там ядра двигательных черепно-мозговых нервов (языкоглоточного, блуждающего и подъязычного, иногда тройничного и лицевого).

*Вербализм* — недостаток речи, при котором словесные выражения у детей не соответствуют конкретным представлениям и понятиям.

*Вернике центр (зона)* — центр восприятия речи, расположенный в заднем отделе верхней височной извилины левого полушария.

*Виды артикуляционных упражнений* — постановка звука, автоматизация навыка произношения звука в слогах, автоматизация навыка произношения звука в словах, автоматизация

зация навыка произношения звука в предложениях, дифференциация сходных по звучанию или артикуляции звуков, автоматизация звука в разговорной речи.

*Виды бокового открытого прикуса* — левосторонний, правосторонний, двусторонний.

*Виды бокового сигматизма* — односторонний и двусторонний.

*Виды дислалии* — сигматизм, ротацизм, ламбдацизм, дефекты произношения нёбных звуков, дефекты озвончения и дефекты смягчения.

*Виды дислалии по этиологическому признаку* — механическая (органическая) и функциональная.

*Виды заикания* — 1) функциональное заикание, когда не имеется каких-либо органических поражений в речевых механизмах центральной и периферической нервной системы), 2) органическое заикание, вызванное органическими поражениями центральной нервной системы: при черепно-мозговых травмах, нейроинфекциях и пр.

*Виды монологической речи* — повествование (сообщение, рассказ), описание и рассуждение, которые в свою очередь подразделяют на ряд подвидов, имеющих свои языковые, композиционные и интонационно-выразительные особенности.

*Виды сигматизма* — межзубной, губно-зубной, призубной, шипящий, боковой и носовой.

*Височные извилины (верхние)* — являются речеслуховой областью, куда поступают звуковые раздражения (центр Вернике), благодаря чему осуществляется процесс восприятия чужой речи.

*Внутренняя форма речи* — (речь «про себя») беззвучная речь, возникающая тогда, когда человек думает о чём-либо, мысленно составляя планы, 2) отличается по своей структуре свёрнутостью и отсутствием второстепенных членов предложения, 3) формируется у ребёнка на основе внешней речи и представляет собой один из основных механизмов мышления.

*Восстановительное обучение* в логопедической работе осуществляется при локальных поражениях головного мозга и направлено на восстановление нарушенных речевых и неречевых функций. В основе восстановительного обучения — опора на сохранное звено и перестройка всей функциональной системы.

*Высота звука* — субъективное восприятие органом слуха частоты колебательных движений.

*Высшие психические функции* — социальные по происхождению, сложные, прижизненно формирующиеся системные психические процессы.

*Гаммацизм* — недостатки произношения звуков *г* и *гь*.

*Гемиплегия* — поражение на одной половине тела функции произвольной подвижности, т. е., паралич (парез) мышц одной половины тела.

*Гиперакузия* — повышенная чувствительность к тихим звукам, безразличным для окружающих, которая наблюдается при сенсорных нарушениях.

*Гиперкинез* — насильственные произвольные движения артикуляционной и мимической мускулатуры, которые не контролируются ребёнком, могут наблюдаться в состоянии покоя, но обычно усиливаются при речевом акте.

*Гипоксия* — кислородное голодание мозга.

*Глухота* — наиболее резкая степень поражения слуха, при которой разборчивое восприятие речи становится невозможным.

*Голос в нормальных условиях его развития* — совокупность разнообразных по своим характеристикам звуков, возникающих в результате колебания эластических голосовых связок.

*Губно-зубной сигматизм* — недостаток произношения свистящих или шипящих звуков (иногда и тех, и других) подобно звукам *ф* и *в*, т.е. при таком положении частей артикуляционного аппарата нижняя губа поднята к верхним резцам образует сужение, через которое проходит выдыхаемая струя воздуха, а язык находится в положении звука *с*. При такой комбинированной артикуляции образуется звук, содержащий элементы звуков *ф* и *с*, (*в* и *з*), вследствие чего произношение становится нечётким, непонятным и неприятным на слух.

*Диалогическая речь* — психологически наиболее простая и естественная форма речи, которая возникает при непосредственном общении двух или нескольких собеседников и состоит в основном в обмене репликами.

*Дизартрия* — 1) нарушение звукопроизводительной стороны речи, обусловленное органической недостаточностью иннервации речевого аппарата, 2) расстройство артикуляции звуков, нарушения голосообразования, изменение темпа речи, ритма и интонации.

*Дисграфия* — (от греч. «dis» — приставка, означающая расстройство, «grafo» — пишу) специфическое нарушение письма.

*Дислексия* – специфическое нарушение речи, возникающее, как у детей с третьим уровнем речевого развития, так и при тяжёлых формах общего речевого недоразвития (1 и 2 уровни).

*Задержка речевого развития* — замедление темпа речи, при котором уровень речевого развития не соответствует возрасту ребёнка.

*Заикание* — 1) один из наиболее тяжёлых дефектов речи, который трудно устраним, травмирует психику ребёнка, тормозит правильный ход его воспитания и развития, мешает речевому общению, затрудняет взаимоотношения к окружающими, особенно в детском коллективе, 2) как нарушение темпоритмической организации речи, обусловленное судорожным состоянием мышц речевого аппарата, 3) внешне проявляется в произвольных остановках речи в момент высказывания, а также в вынужденных повторениях отдельных звуков и слогов.

*Закрытая ринолалия* — характеризуется пониженным физиологическим носовым резонатором во время произношения звуков речи. Причинами закрытой ринолалии чаще всего являются органические изменения в носовом пространстве или функциональные расстройства нёбно-глоточного смыкания.

*Звуки речи* — особые сложные образования, присущие только человеку.

*Звукоподражание* — условное воспроизведение звуков природы и звучаний, сопровождающих некоторые процессы (смех, свист и т. д.), а также криков животных.

*Звукорепрезентация* — фонема как психологический инвариант, составляющий основу её разнообразных (аллофонических) реализаций в речи.

*Звуконепроводимость воздушная* — проведение звуковых колебаний до рецепторных клеток кортиева органа через звуконепроводящий аппарат уха.

*Звуконепроводимость костная* — проведение звуковых колебаний до рецепторных клеток кортиева органа через кости черепа.

*Звуконепроизношение* — процесс образования речевых звуков, осуществляемый энергетическим (дыхательным), генераторным (голосообразовательным) и резонаторным (звуконепроизводительным) отделами речевого аппарата при регуляции со стороны центральной нервной системы.

*Звуконепроизводительный аппарат периферического отдела слухового анализатора* — наружное ухо, состоящее из ушной раковины и наружного слухового прохода.

*Звучность* — слышимость звука на большее или меньшее расстояние.

*Зеркальная речь* — произнесение (чтение) слов в обратном порядке, начиная с последнего и кончая первым звуком слова.

*Зеркальная структура* — структура, при которой начало и конец слова произносятся правильно, а середина слова — справа налево (напр., «палчу» вместо «плачу», «зновок» вместо «звонок»).

*Зеркальное письмо* — письмо справа налево с зеркальным изображением написанного текста; зеркальное написание букв.

*Зрительная зона коры головного мозга* — участок коры головного мозга, расположенный в затылочной доле и выполняющий функцию анализа и синтеза сигналов, поступающих от периферической части зрительного анализатора.

*Зрительный бугор* — часть промежуточного мозга, представляющая собой парное скопление серого вещества; является подкорковым центром всех видов чувствительности.

*Зрительный дискомфорт* — комплекс неприятных ощущений (неудобство, напряженность в глазах и т. д.), возникающих, например, при астиопии и длительном напряжении зрения.

*Зрительный образ слова* — буквенный состав слова.

*Зрительный нерв* — проводит в головной мозг световые раздражения от нервных клеток сетчатки глаза, заканчивается в подкорковых центрах мозга, откуда зрительные раздражения передаются в кору больших полушарий головного мозга.

*Зубной согласный* — звук, образуемый кончиком языка с передними зубами.

*Зубы* — образования, состоящие преимущественно из твердых тканей, расположенные в ротовой полости и участвующие в образовании некоторых звуков речи.

*Иллитераты* — нечленораздельные звуки, выражающие свист, вздох, хрипенье и пр., непередаваемые буквами.

*Имплозивный согласный* — ненапряжённый смычный согласный, артикуляция которого ограничивается экскурсией.

*Имплозия* — первая фаза артикуляции смычного согласного.



*Импрессивная речь* [от лат. «impressio» — впечатление] — восприятие и понимание речи. Устная импрессивная речь выражается в слуховом восприятии, а письменная импрессивная речь — в зрительном восприятии текста (чтении).

*Инверсия* [от лат. «inversio» — переворачивание, перестановка] — перестановка слов, нарушающая их обычный порядок в предложении, меняющая только оттенки смысла и применяемая в стилистических целях.

*Инициативная речь* [от лат. «initiare» — начинать] — самостоятельные высказывания человека, вызванные его собственным побуждением, или беседа между людьми, которая ведётся по их собственной инициативе.

*Инкогерентность мышления* [от лат. «incohaerens» — бессвязный] — отсутствие логической и ассоциативной последовательности мыслительного процесса с развитием спутанности представлений и понятий.

*Инкогерентность речевая* — патологическое речевое возбуждение с утратой смысловых и грамматических связей между словами и фразами.

*Инспираторный звук* [от лат. «spiro» — дышать] — звук, произнесённый с инспирацией (с участием вдоха).

*Интенсивность произнесения* — степень усиления или ослабления выдыхания, голоса, темпа и артикулирования при произнесении звуков речи, т. е. силы или слабости произнесения при артикуляции звука, особенно гласных.

*Интервокальный звук* — занимающий позицию между двумя гласными звуками.

*Интонация* [от лат. «intonare» — громко произносить] — сложный комплекс просодических элементов, включающих

мелодику, ритм, интенсивность, темп, тембр и логическое ударение, служащий на уровне предложения для выражения различных синтаксических значений и категорий, а также экспрессии и эмоций.

*Итерация* — [от лат. «iteratio» — повторение] — несудорожные запинки и повторы речи.

*Йот* — неслоговой среднеязычный щелевой сонант, примыкающий к предшествующему звуку и обозначаемый в транскрипции посредством [j].

*Йотацизм* — нарушение произношения звука [j]. Йотацизм выражается чаще всего в замене [j] другими звуками или в его опускании.

*Йотация* — появление звука [j] перед гласным звуком в начале слова или между гласными, участие звука [j] в образовании йотированных гласных: я, ё, ю, е.

*Каппацизм* [К, каппа, буква греч. алфавита] — сборный термин, обозначающий неправильное произношение фонем к, къ, г, гь, х, хь; в узком значении — неправильное произношение фонем к, къ.

*Кинакема* — единство артикуляционного и акустического представления в психологической фонологии.

*Кинема* [от греч. «kinema» — движение] — 1) артикуляционный различительный признак, произносительная работа одного органа речи в производстве фонемы (напр., звук [м] состоит из губной, гортанной и носовой кинем), 2) структурная единица кинетического (двигательного, жестикуляторного) языка как системы.

*Кинемический язык* — совокупность выразительных жестов, различных телодвижений (за исключением движе-

ний речевого аппарата), используемых в качестве средства общения.

*Кинесика* — наука, изучающая всю совокупность телодвижений в форме выразительных жестов, участвующих в человеческом общении, за исключением движений речевого аппарата.

*Кинестезии речевые* [от греч. «aisthesis» — ощущение, чувство] — ощущение положения и перемещения органов, участвующих в речеобразовании.

*Комбинированный речевой дефект* — сочетание двух или более патологий речи.

*Коммуникативная функция речи* — функция общения.

*Компенсация* — сложный, многоаспектный процесс перестройки психических функций при нарушении или утрате каких-либо функций организма.

*Комплексный подход* к изучению и преодолению речевых нарушений — предполагает знание теоретических достижений разных отраслей науки (психология, педагогика, лингвистика, психолингвистика, языкознание, физиология речи, различные области медицины) и координированную разработку практических мероприятий.

*Контаминация* [от лат. «contaminatio» — смешение] — ошибочное воспроизведение слова, представляющее собой смешение элементов двух или более слов (например, звуко-сочетание «белток» образовано соединением слов «белок» и «желток»).

*Контекст* [от лат. «contextus» — тесная связь, соединение] — обладающий смысловой завершенностью отрывок устной или письменной речи, общий смысл которого позво-

ляет уточнить значение, отдельных входящих в его состав фрагментов.

*Контекстная речь* — законченный в смысловом отношении отрывок устной речи, необходимый для определения смысла отдельного входящего в него слова или фраз.

*Корковая дизартрия* — возникает при нарушении произвольной моторики артикуляционного аппарата.

*Коррекция произношения* — исправление недостатков произношения, включая все его составные части: дыхание, голос, звуки, словесное и фразовое ударение, членение речи паузами, темп и соблюдение орфоэпических норм.

*Кортиев орган* — рецепторный аппарат слухового анализатора человека и некоторых животных, расположенный в улитке; трансформирует энергию звуковых колебаний в процесс нервного возбуждения, который передается в височную область головного мозга из уха.

*Ксенолалия* [от греч. «xenos» — чужой + «lalia» — речь] — нарушение речи с изменением структуры её звуков, вследствие чего она становится похожей на иноязычную; наблюдается при поражении экстрапирамидной системы.

*Курсус* — особенности ритмо-мелодического построения речи (например, ритмический курсус основан на регулярном чередовании ударных и неударных слогов).

*Куссмауля дыхание* — один из видов патологического дыхания, характеризующийся резкими дыхательными циклами, глубоким шумным вдохом и усиленным выдохом.

*Лабialisация* [от лат. «labialis» — губной] — способ произнесения звуков речи, характеризующийся округлением и выпячиванием губ вперёд.

*Лабializedанный согласный* — согласный, видоизменённый в сторону понижения резонаторного тона (в сторону гласного [y]).

*Лалетика* [от греч. «lalia» — речь] — раздел языкознания, изучающий устную речь, наука об устной речи и говорении.

*Лалолация* — лепетание, сильное заикание, непонятная и неразборчивая речь.

*Лалопатия* [лало + от греч. «pathos» — страдание, болезнь] — общее название расстройств речи.

*Ламбдацизм* — недостатки произношения звуков *л* и *ль*.

*Лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии* — характеризуется отсутствием грубых нарушений моторики артикуляционного аппарата, а трудности артикуляции проявляются в медленных, недостаточно точных движениях языка и губ, наблюдается не ярко выраженное расстройство жевания, глотания и мелких поперхиваний.

*Лексикология* — раздел языкознания, занимающийся изучением словарного состава языка.

*Лексикон* — словарь, запас слов, которым владеет человек.

*Лепет* — голосовые реакции ребёнка на раздражители положительного характера; появляется на втором месяце жизни в виде разнообразных несложных комплексов звуков (гуление) и постепенно усложняется (многократное повторение слогов); при тяжёлых речевых нарушениях лепет обнаруживается у детей с опозданием и в более позднем возрасте.

*Литеральная парафазия* — вид парафазии, при которой происходит замена нужного звука (или буквы) другим звуком

(или буквой), что приводит к искажению слова; характер замены зависит от формы афазии (например, при сенсорной афазии замена происходит по признаку фонематической близости звуков, при афферентной моторной афазии – замена звуков близких по способу произнесения).

*Литеральная аграфия* [от лат. «lit(t)era» — буква] — вид аграфии, при которой на письме воспроизводятся только отдельные буквы.

*Лобные извилины* (нижние) – являются двигательной областью и участвуют в образовании собственно устной речи (центр Брока).

*Логомания* [лого + от греч. «mania» — безумие, страсть, влечение] — патологическая болтливость.

*Логоневроз* [лого + от греч. «neuron» — нерв] — невроз, проявляющийся в форме расстройства речи (например, невротическое заикание).

*Логопат* — человек с дефектной речью.

*Логопатия* [лого + от греч. «pathos» — страдание, болезнь] — общее название речевых расстройств.

*Логопед* — коррекционный педагог, занимающийся устранением недостатков речи у детей и взрослых.

*Логопедические воздействия* — педагогический процесс по коррекции и компенсации личности ребёнка.

*Логопедические занятия* — занятия, проводимые логопедом с целью коррекции речи логопатов; различают индивидуальные, подгрупповые, фронтальные (групповые) занятия, на которых осуществляется коррекция всех компонентов речи, дыхания и голоса.

*Логопедический кабинет* — специализированный кабинет для проведения приёма логопедом детей и взрослых, страдающих нарушениями речи; организуется при поликлиниках и больницах.

*Логопедия* — 1) наука о нарушениях развития речи, их преодолении и предупреждении посредством специального коррекционного обучения и воспитания, 2) является одним из разделов специальной педагогики – дефектологии, 3) изучает причины, механизмы, симптоматику, течение, структуру нарушений речевой деятельности и систему коррекционного воздействия.

*Логоритмика* — система музыкально-двигательных, речедвигательных, музыкально-речевых заданий и упражнений, осуществляемых в целях логопедической коррекции.

*Логоррея* — бессвязный речевой поток как проявление речевой активности, которая наблюдается при сенсорных нарушениях.

*Логофобия* — страх перед воспроизведением речи, боязнь определённых звуков и слов, которые по мнению заикающихся, особенно трудны для произношения.

*Локализация функций* — связь физиологических и психических функций с работой определённых участков коры головного мозга.

*Макрогения* [макро + от греч. «genyos» – челюсть] — аномалия развития в форме чрезмерно большой нижней челюсти.

*Макроглоссия* [макро + от греч. «glossa» — язык] — патологическое увеличение языка; наблюдается как аномалия

развития или при наличии в языке хронического патологического процесса в форме значительных нарушений произношения.

*Макростомия* [макро + от греч. «stoma» — рот] — аномалия развития в форме чрезмерно широкой ротовой щели.

*Макрохейлия* [макро + от греч. «cheilos» — губа] — патологическое увеличение губ при отеке или разрастании в их толще соединительной ткани.

*Маскировка звука* — физиологический феномен, заключающийся в том, что при одновременном восприятии двух или нескольких звуков разной громкости более тихие звуки перестают быть слышимыми.

*Межзубная шепелявость* — нарушение звуков [с], [з], [ц], возникающее при отсутствии прикуса во время артикуляции, когда нижняя челюсть опускается книзу, а язык высовывается между зубами вместо острого звука, в результате чего получается мягкий шум между языком и верхними резцами.

*Межзубный* — 1) апикальный плоскощелевой согласный звук, артикуляция которого состоит в образовании длинной щели между кончиком языка и зубами, 2) смычный согласный звук, образуемый кончиком языка и краем верхних зубов.

*Межзубный [p] (интердентальный)* — образуется языком, просунутым между зубами; колебания при этом могут происходить на его кончике, как при альвеолярном «р», реже — между кончиком языка и верхней губой.

*Межзубный сигматизм* — недостаток речи, который выражается в том, что при произнесении свистящих или ши-



пящих звуков (иногда и тех, и других) кончик языка просовывается между нижними и верхними резцами, отчего получается шепелявый звук.

*Межзубный сигматизм* — проявляется в виде свистящих звуков с шепелявым оттенком, когда кончик языка при произнесении свистящих звуков не опускается вниз, а просовывается между верхними и нижними резцами.

*Мелодика речи* — совокупность тональных средств, характерных для данного языка; модуляция высоты тона при произнесении фразы.

*Мелодический слух* — музыкальный звуковысотный слух в его проявлении к одноголосной мелодии, который выражается в восприятии, воспроизведении и узнавании мелодии, в чувствительности к точности интонации.

*Место образования* — место артикуляции звуков, в которой сближаются в щель или смыкаются два органа речи на пути струи воздуха, где при преодолении преграды возникает шум.

*Метатеза* [от греч. «metathesis» — перестановка] — взаимная перестановка звуков или слогов в составе слова на почве ассимиляции или диссимиляции (ведмедь – медведь).

*Метонимия* [от греч. «metonymia» — переименование] — 1) употребление в речи названия одного предмета вместо названия другого предмета на основании внешней или внутренней связи между ними, 2) замена слова или высказывания сходным, но не вполне адекватным, наблюдаемая при некоторых расстройках речи.

*Механизм нарушения речи* — характер отклонений процессов и операций в возникновении и развитии речевой деятельности.

*Механическая (органическая) дислалия* — вид неправильного звукопроизношения, который вызывается органическими дефектами периферического речевого аппарата, его костного и мышечного строения.

*Микрогения* — аномалия развития в форме малых размеров нижней челюсти.

*Микроглоссия* — аномалия развития в форме малых размеров языка.

*Микрогнатия* — аномалия развития в форме малых размеров верхней челюсти.

*Микростома* — врожденное или приобретённое сужение ротовой щели.

*Микрофония* — слабость голоса, возникающая при нарушении тонуса мышц голосового аппарата.

*Мимика* — движение мышц лица и глаз. Отражающие разнообразные чувства человека: печаль, радость, удивление, страх, беспокойство, уныние и др.).

*Мозжечковая дизартрия* — характеризуется скандированной «рубленой» речью, сопровождающаяся иногда выкриками отдельных звуков (в «чистом» виде эта форма у детей наблюдается редко).

*Монологическая речь* — 1) последовательное связное изложение системы знаний одним лицом, 2) сложнее диалогической речи по содержанию и языковому оформлению, всегда предполагает достаточно высокий уровень речевого развития говорящего.

*Мономорфная дислалия* – связана с дефектом нарушения произношения звуков одной артикуляционной группы.

*Мономорфное косноязычие* — речевое нарушение, при котором дефектно произносится один звук или однородные по артикуляции звуки.

*Морфология* [от греч. «morphē» — форма + «logos» — учение] — наука о форме и строении организмов; в языкознании: 1) часть языковой системы, объединяющая слова как носители грамматических значений, их грамматические классы, законы их существования и формообразовая, 2) раздел грамматики, изучающий эту часть языковой системы.

*Морфофонема* — единица языка: две или несколько фонем, чередующихся в алломорфах одной и той же морфемы (например, «рука – ручной»).

*Моторная алалия* — связана с нарушением деятельности речедвигательного анализатора и является результатом органического нарушения центрального характера.

*Моторная слухонемота* — характеризуется отсутствием у ребёнка собственной речи при наличии понимания речи других людей, когда самопроизвольная голосовая продукция ограничивается только неартикулированными звуками или несколькими неразборчивыми словами; клинически напоминает моторную алалию взрослых.

*Моторная способность продукции речи* — способность произносить трудные голосовые нагромождения и многосложные слова, а также длинные ряды слов.

*Мутация голоса* — (от лат. «mutatio» — изменение, перемена) наступает в результате изменений в голосовом аппара-

рате и во всём организме под влиянием возрастной эндокринной перестройки, возникающей в период полового созревания (наступает в результате возрастных изменений в голосовом аппарате в возрасте 13–15 лет).

*Мутизм* — прекращение речевого общения с окружающими в результате психической травмы.

*Мышцы гортани* — (наружные и внутренние) обеспечивают движение гортани вверх и вниз, сближение и перемещение голосовых связок в бок, их натяжение и колебание.

*Мягкий согласный* — 1) звук, к основной артикуляции которого присоединяется палатализация, 2) согласный звук, произносимый с малой напряжённостью.

*Мягконёбный* — звук, образуемый поднятием задней части спинки языка к заднему (мягкому) нёбу или к задней части твёрдого нёба.

*Напряжённость* (в логопедии) — более сильное напряжение мускулатуры речевых органов, участвующих в артикуляции данного звука; для гласных — более сильное сокращение мускулов языка, приводящее к некоторому выпячиванию кверху его поверхности; для согласных — более сильное напряжение мускулатуры в месте образования преграды (в фокусе образования шума).

*Нарушение голоса* — отсутствие или расстройство фонации вследствие патологических изменений голосового аппарата.

*Нарушение зрительного образа слова* — нарушение буквенного состава слова.

*Нарушение речи* — 1) отклонение в речи говорящего от языковой нормы, принятой в данной языковой среде, обу-

словленное расстройством нормального функционирования психофизиологических механизмов речевой деятельности, 2) с точки зрения коммуникативной теории – нарушение вербальной коммуникации.

*Нарушение структуры слова* — упрощение слова, перестановки, недописывание, слияние и расщепление слов.

*Нёбно-зубные согласные* — переднеязычные согласные, при произношении которых воздушная струя проходит через две щели, создавая «шипящий» шум: одна щель образуется вследствие подъёма кончика языка к альвеолам, а вторая вследствие подъёма задней части спинки языка к переднему краю мягкого нёба.

*Невокализованный согласный* — согласный звук, образуемый без участия голоса, т. е. при помощи одного только шума.

*Негативизм* — немотивированное сопротивление ребёнка воздействию на него взрослого.

*Недоразвитие речи* — качественно низкий уровень сформированности сравнительно с нормой той или иной речевой функции или речевой системы в целом.

*Недостатки развития речи* — отклонения от нормального формирования языковых средств общения.

*Носовая шепелявость* — редкое нарушение произношения, имеющее особый механизм возникновения, результат ненормального функционирования мягкого нёба. При полной носовой шепелявости шипящие звуки артикулируются не на зубах, а на задней плоскости мягкого нёба.

*Носовой звук* — произносимый с опущенным мягким нёбом, с включением носового резонатора, в результате чего воздух (звучащее дыхание) проходит через полость носа.

*Носовой сигматизм* — характеризуется произношением звуков при следующем положении языка: его корень поднимается и примыкает к мягкому нёбу, которое опускается и образует проход для вдыхаемого воздуха через нос, отчего слышится звук, похожий на *х*, но с гнусавым оттенком.

*Обследование звукопроизношения* — выявление умения ребёнка произносить тот или иной звук изолированно и использовать его в самостоятельной речи.

*Обследование речевого развития дошкольников* предусматривает выявление навыков связной речи, объёма активного и пассивного словаря, степени сформированности грамматического строя речи, произносительных навыков, фонематического слуха и восприятия.

*Обследование фонематического восприятия* — 1) выяснение, как ребёнок воспринимает звуки на слух и как их различает, 2) проверка различения всех коррелирующих фонем из групп свистящих и шипящих (са-ша, за-жа, са-за и т. д.).

*Обтуратор* — приспособление для закрытия дефекта твёрдого нёба при его расщелинах.

*Общее недоразвитие речи* — различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне.

*Общее разлитое (диффузное) косноязычие* — нарушение звукопроизношения, распространяющееся на большинство звуков.

*Олигофазия* — пониженная речевая активность, которая наблюдается при некоторых психических заболеваниях и

поражениях головного мозга, чаще лобной доли доминантного полушария (больной говорит медленно, не сразу отвечает на вопросы, забывает нужные слова, часто останавливается и с трудом подыскивает необходимые выражения).

*Органические нарушения голоса — центральные* (афония, дисфония, наблюдаемые у детей, страдающих дизартрией) и *периферические* (расстройства голоса из-за патологических изменений в гортани).

*Органы артикуляции* — язык, губы, челюсти (верхняя, нижняя), твёрдое и мягкое нёбо, альвеолы.

*Отделы периферического речевого аппарата* — дыхательный, голосовой и артикуляционный (звукопроизводящий).

*Открытая ринолалия* — характеризуется неполным разделением ротовой и носовой полостей, дающим вибрирующий звук, проникающий в носовую полость, в результате чего увеличивается голосовой резонанс, изменяется тембр звуков, особенно гласных.

*Отражённая речь* — речь, повторенная за кем-либо.

*Палатолалия* — нарушение артикуляции, обусловленное наличием расщелины мягкого нёба.

*Палилалия* — расстройство речи в виде многократного повторения отдельных фраз, слов или слогов.

*Паралалия* — затруднённое произношение.

*Параламбдацизм* — дефект речи, который выражается заменой фонем *л* и *ль* другими звуками.

*Параротацизм* — дефект речи, который выражается заменой фонем *р* и *рʙ* другими звуками.

*Парасигматизм* — замена свистящих звуков шипящими или другими звуками.

*Пассивные органы речи* — неподвижные органы речи, неспособные к самостоятельной работе при образовании звуков служащие точкой опоры для активных органов (зубы, альвеолы, твердое нёбо, глотка, полость носа, гортань).

*Перевоспитание в логопедии* — коррекция и компенсация лиц с нарушениями речи.

*Переднепалатальный звук* — артикуляционная классификация согласных по резонированию (ж, щ, ч).

*Переднеязычный звук* — артикуляционная классификация согласных по месту артикуляции (д, т, з, с, ц, н).

*Переходный звук* — 1) краткий, неполный (неопределенный по качеству) звук, возникающий при переходе артикуляции от одного полного звука к другому вследствие того, что голосовая щель остаётся открытой, в то время как органы речи стремятся принять новое положение; призывок, 2) вставной звук, возникающий между двумя трудно сочетаемыми звуками для облегчения произношения, 3) неслоговая часть дифтонга.

*Период усвоения звука* — временной срок, необходимый для усвоения правильного произношения звука, для которого характерно смешивание правильных и субститутных звуков.

*Письменная речь* — 1) графически оформленная речь, организованная на основе буквенных изображений, 2) обращена к широкому кругу читателей, лишена ситуативности и предполагает углублённые навыки звукобуквенного анализа, умение логически и грамматически правильно передавать



свои мысли, анализировать написанное и совершенствовать форму выражения.

*Подкорковая дизартрия* — возникает при поражении подкорковых узлов головного мозга, характерным проявлением которой является нарушение мышечного тонуса и наличие гиперкинеза (насильственные непроизвольные движения артикуляционной и мимической мускулатуры).

*Позотонические рефлексы* — врождённые рефлексы, проявляющиеся в изменении позы и мышечного тонуса в зависимости от положения головы.

*Полиморфная дислалия* — связана с дефектом нарушения произношения звуков двух и более артикуляционных групп (например, ротацизм, сигматизм, ламбдацизм).

*Полтерн (спотыкание)* — патологически ускоренная речь с наличием прерывистости темпа речи несудорожного характера (записки, спотыкание, необоснованные паузы).

*Последовательность автоматизации поставленного звука* — 1) автоматизация звука в слогах (прямых, обратных, со стечением согласных, 2) автоматизация звука в словах (в начале слова, середине, конце), 3) автоматизация звука в предложении, 4) автоматизация звука в чистоговорках и стихах, 5) автоматизация звука в коротких, а затем длинных рассказах, 6) автоматизация звука в разговорной речи.

*Практический аспект логопедии* — предупреждение, выявление, корректировка и устранение речевых нарушений.

*Предмет логопедии* — изучение закономерностей обучения и воспитания лиц с нарушениями речи и связанными с ними отклонениями в физическом развитии.

*Призубной сигматизм* — недостаток произношения, который отличается тем, что при произнесении свистящих звуков кончик языка упирается в края верхних и нижних резцов, образуя затвор и мешая прохождению воздуха через зубную щель, вследствие чего отсутствует характерный для этих звуков свист и вместо звуков *с, з* слышатся звуки *т, д* (суп – «туп», зонтик – «донтик» и др.).

*Принцип единства биологического и социального* в процессе формирования речевых процессов позволяет определить влияние речевого окружения, общения, эмоционального контакта и других факторов на созревание речевой системы.

*Принцип развития* — предполагает анализ процесса возникновения дефекта речи, для чего следует различать происхождение изменений развития и сами эти изменения, их последовательное образование и причинно-следственные зависимости между ними.

*Принцип системного подхода* — 1) основан на сложном строении речевой деятельности, в которой различают проявления, составляющие звуковую, т.е. произносительную сторону речи, фонематические процессы, лексику и грамматический строй, 2) позволяет своевременно выявлять осложнения в формировании тех или иных сторон речи.

*Приобретённая глухота* — является чаще всего результатом воспалительных процессов во внутреннем ухе и слуховом нерве при различных заболеваниях: менингите, кори, скарлатине, свинке, гриппе и др.

*Причина нарушения речи* — воздействие на организм внешнего и внутреннего вредоносного фактора или их взаи-

модействия, которые определяют специфику речевого расстройства и без которых последнее не может возникнуть.

*Причины афазии* — тяжёлые травмы головного мозга, воспалительные процессы и опухоли мозга, сосудистые заболевания и нарушения мозгового кровообращения.

*Причины врождённой глухоты* — неправильное развитие слухового органа во внутриутробном периоде (влияние наследственного фактора), неблагоприятные условия развития плода в результате воздействия вредных факторов в период беременности матери (перенесённые инфекционные заболевания, употребление алкоголя, курение, наркомания, лечение лекарственными препаратами, травма плода в первые месяцы беременности).

*Причины механической дислалии* — укороченная уздечка, дефекты строения челюсти, неправильное строение нёба, толстые губы.

*Причины патологии детской речи* — различная внутриутробная патология, приводящая к нарушению развития плода; родовая травма и асфиксия во время родов, которые приводят к внутрочерепным кровоизлияниям; различные заболевания в первые годы жизни ребёнка; травмы черепа, сопровождающиеся сотрясением головного мозга; наследственные факторы; неблагоприятные социально-бытовые условия, приводящие к микросоциальной педагогической запущенности, вегетативной дисфункции, нарушениям эмоционально-волевой сферы и дефициту в развитии речи.

*Причины тахилалии* — наследственная природа; расстройство темпа внешней и внутренней речи за счёт патоло-

гического преобладания процессов возбуждения над процессами торможения; подражание быстрой речи окружающих; неправильные приёмы воспитания ребёнка и его речи.

*Причины функциональной дислалии* — неправильное воспитание речи ребёнка в семье, двуязычие в семье, педагогическая запущенность, недоразвитие фонематического слуха, недостаточность подвижности органов артикуляционного аппарата, снижение слуха и недостаточное умственное развитие ребёнка.

*Простая дислалия* — характеризуется количеством дефектных звуков (до 4-х звуков).

*Псевдобульбарная дизартрия* — 1) является следствием перенесённого в раннем детстве, во внутриутробном периоде или во время родов органического поражения головного мозга в результате, энцефалита, опухолей, родовых травм, интоксикации и пр., 2) когда у ребёнка возникает псевдобульбарный парез или паралич, обусловленный поражением проводящих путей, идущих от коры головного мозга к ядрам языкоглоточного, блуждающего и подъязычного нервов.

*Психолингвистический подход в логопедии* — позволяет глубже вскрыть механизм речевого нарушения, уточнить структуру дефекта, определить вид нарушения как языковое расстройство.

*Психологические симптомы заикания* — речевые запинки и другие нарушения экспрессивной речи, феномен фиксации на дефекте, логофобии, уловки и др. психологические особенности.

*Распад речи* — утрата имевшихся речевых навыков и коммуникативных умений вследствие локальных поражений мозга.

*Резонанс* — резкое возрастание амплитуды колебаний внешней силы с частотой собственных колебаний системы. При фонации резонанс усиливает некоторые обертоны звука, возникающего в гортани, вызывая совпадение колебаний воздуха в полостях грудной клетки и надставной трубы.

*Реплика* — ответ, возражение, замечание на слова собеседника, которая отличается краткостью, наличием вопросительных и побудительных предложений, синтаксически неразвёрнутых конструкций.

*Речевая интонация* — совокупность просодических элементов речи (мелодика, ритм, темп, интенсивность, акцентный строй, тембр и др.), которая фонетически организует речь, является средством выражения различных синтаксических значений и категорий, а также эмоционально-экспрессивной окраски речи.

*Речевая карта* — основной документ, характеризующий состояние речи ребенка, поступившего в логопедическое образовательное учреждение.

*Речевая среда* — речь окружающих людей и читаемые книги. В естественной речевой среде усвоение речи происходит спонтанно, искусственная речевая среда организуется специально.

*Речевой акт* — осуществляется сложной системой органов, в которой ведущая роль принадлежит деятельности головного мозга.

*Речевой негативизм* — упорный отказ ребёнка от общения.

*Речевой режим дошкольников* — 1) осуществляется с помощью взрослых, которые последовательно контролируют переход детей от одного речевого этапа к другому, 2) предполагает выбор педагогом необходимых речевых упражнений, понимание детьми требований правильной речи и систематическую тренировку навыков правильной речи в разных условиях.

*Речь* — 1) одна из сложных высших психических функций человека, 2) особая и наиболее совершенная форма общения, присущая только человеку, 3) развивается на основе речевых рефлексов, связанных с деятельностью различных участков головного мозга, 4) сложная функциональная система, в основе которой лежит использование знаковой системы языка в процессе общения, 5) не является врождённой способностью, а развивается в процессе онтогенеза параллельно с физическим и умственным развитием ребёнка и служит показателем его общего развития.

*Ринолалия* — (от греч. «rhinos» — нос, «lalia» — речь) нарушение тембра голоса и звукопроизношения, обусловленное анатомо-физиологическими дефектами речевого аппарата. При ринолалии механизм артикуляции, фонации и голосообразования имеет существенные отклонения от нормы и обусловлен нарушением участия носового и ротоглоточного резонаторов.

*Ринолалия* [от греч. «rhinos» — нос + «lalia» — речь] — вид органической дислалии; расстройство звукопроизноше-

ния, образующееся в результате излишнего или недостаточного в процессе речи резонирования в носовой полости.

*Ринофония* — носовой (гнусавый) оттенок голоса, возникающий из-за неправильного направления голосовыдыхательной струи вследствие механических дефектов носоглотки, носовой полости, мягкого и твердого нёба или расстройств функции мягкого нёба.

*Ротацизм* [от лат. «rhotacismus», от названия буквы греч. алфавита «ро»] — расстройство произношения фонем [p] и [p'], которое выражается в искажении этих фонем или их отсутствии в речи.

*Сенсорная алалия* — 1) связана с нарушением речеслухового анализатора, когда главным в структуре дефекта является нарушение восприятия и понимания импрессивной стороны речи при полноценном физическом слухе, 2) обусловлена поражением височных областей головного мозга левого полушария (центр Вернике).

*Сигматизм* – недостатки произношения свистящих и шипящих звуков.

*Симптом нарушения речи* — признак (проявление) какого-либо нарушения речевой деятельности.

*Симптоматика нарушений речи* — совокупность проявлений нарушения речевой деятельности.

*Синдром* — сочетание признаков речевой деятельности в нарушенном виде.

*Синдром Зеемана* — сочетание задержки развития речи и атаксии у ребёнка с нормальным слухом и интеллектом, которое наблюдается при аномалиях развития мозжечка.

*Слово* — важнейшая структурно-семантическая единица языка, служащая для наименования предметов, процессов, свойств, в структурном отношении состоящая из морфем, от которых отличается самостоятельностью и свободным воспроизведением в речи, представляющая собой материал для построения предложения.

*Словообразование* — 1) деривация, образование слов в языке по существующим моделям с помощью аффиксации, чередования звуков, словосложения, стяжения, развития новых значений и др. средств; 2) раздел грамматики, изучающий словообразование.

*Сложная дислалия* — характеризуется количеством дефектных звуков (более 5-ти звуков).

*Сопряжённая речь* — одновременное совместное произнесение слов и фраз двумя или более лицами.

*Сопутствующие движения при заикании* — судорожные явления, возникающие в различных группах мышц вне речевой мускулатуры: лица, шеи, туловища, конечностей.

*Спастическая дисфония* — возникает из-за перенапряжения голоса (начало развития дисфонии наблюдается приблизительно в 5-летнем возрасте, а наибольшая частота отмечается у детей от 8 до 10 лет).

*Средняя степень псевдобульбарной дизартрии* — характеризуется амимичностью (отсутствие движений лицевых мышц), когда ребёнок не может надуть щёки, вытянуть губы и плотно сомкнуть их, поднять кончик языка вверх, повернуть его вправо или влево, удержать в заданном положении.

*Степени псевдобульбарной дизартрии* — лёгкая, средняя, тяжёлая.



*Степени снижения слуха* — лёгкая, умеренная, значительная и тяжёлая, в зависимости от расстояния, на котором воспринимается разговорная и шёпотная речь.

*Структура речевого дефекта* — совокупность речевых и неречевых симптомов и их связи.

*Тахилалия* — (от греч. «tachus» — быстрый, «lalia» — речь) 1) патологически ускоренный темп речи, когда произносится 20-30 звуков в секунду (при норме 9-14 звуков), 2) характеризуется быстротой высказываний с повторением или пропуском слов, искажением звуков, произношением звуков и слов без передышки, иногда в неумеренно быстром темпе речи с сопровождением беспорядочных движений рук, ног или всего тела.

*Тремор* — произвольные ритмические колебания конечностей, голоса и языка.

*Тугоухость* — поражение слуха, при котором возникают трудности в восприятии речи с помощью слуха.

*Увулярный согласный звук* (от лат. «uvula» — язычок) — язычковый согласный звук, при образовании которого активным органом является маленький язычок (продолжение мягкого неба).

*Факторы афазии* — обширность очага поражения и его локализация, характер нарушения мозгового кровообращения, состояние не пострадавших отделов мозга, выполняющих компенсаторные функции.

*Физиологические итерации* — (от греч. «iteratio» — повторение) 1) в детской речи вполне естественное, закономерное явление, свойственное раннему периоду развития речи

дошкольников, 2) начинают появляться ещё в стадии «агука-ния», а затем в стадии появления первых самостоятельных слов (наиболее ярко итерации проявляются в период формирования фразовой речи, т.е. с 2-х лет).

*Физиологические симптомы заикания* — речевые судороги, нарушения ЦНС и физического здоровья, общей и речевой моторики.

*Физиологическое (возрастное) косноязычие* — искажённое произношение дошкольников до 4-5 лет, которое считается нормальным.

*Фонематика* — обширная область знаний, включающая кроме фонетики и фонологии физический, физиологический и психологический аспекты речеобразования.

*Фонематический слух* — способность человека к анализу и синтезу речевых звуков; слух, обеспечивающий восприятие фонем данного языка.

*Фонетико-фонематическое недоразвитие* — нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

*Фониатрия* — медицинская наука, раздел оториноларингологии, изучающей причины нарушений голоса и разрабатывающей методы их лечения.

*Фонопедия* — комплекс педагогического воздействия, направленного на постепенную активизацию и координацию нервно-мышечного аппарата гортани специальными упражнениями, коррекцию дыхания и личности обучающегося.

*Формы алалии* — моторная и сенсорная.

*Формы афазии* — моторная (потеря способности пользоваться самостоятельной речью), сенсорная (нарушение способности воспринимать речь окружающих), амнестическая (забывание отдельных слов и их значений), тотальная (потеря способности говорить и понимать речь).

*Формы заикания* — 1) определяются по типу судорог, периодически возникающих в различных отделах периферического речевого аппарата, 2) *клоническая форма* (при которой повторяются звуки или слоги: со-ба-ба-бака, к-к-кошка и др.), *тоническая форма* (при которой в речи появляются длительные остановки в начале или середине слова: к...нижка, дом...ик и др.) и *смешанная форма* (по преобладающему характеру судорог: клоно-тонический или тоно-клонический вид).

*Формы ринолалии* — определяются в зависимости от характера нарушения функции нёбно-глоточного смыкания (закрытая и открытая ринолалия).

*Фрикативный звук* [от лат. «fricare» — терпеть] — щелевой согласный звук, образуемый трением воздуха в узком проходе между сближенными органами речи [с], [з], [ф], [х] и др.

*Функциональная дислалия* — вид неправильного звукопроизношения, при котором не имеется никаких дефектов артикуляционного аппарата.

*Хитизм* – недостатки произношения звуков *х* и *хъ*.

*Цель артикуляционной гимнастики* — выработка полноценных движений артикуляционных органов, необходимых для правильного произношения звуков; объединение простых движений в сложные – артикуляционные уклады различных фонем.

*Центробежные (двигательные) нервные пути* — соединяют кору головного мозга с мышцами, регулирующими деятельность периферического речевого аппарата (центробежный путь начинается в коре головного мозга в центре Брока).

*Чувство языка* — контроль над произнесением слов, их правильностью произношения и ударения, который осуществляется на основе обратных связей.

*Шипящий сигматизм* — характеризуется произношением звуков при следующем положении языка: его кончик оттянут от нижних резцов в глубь ротовой полости, спинка языка резко выгнута по направлению к твёрдому нёбу, вследствие чего вместо свиста слышится смягчённое *ш* или *ж* (собака — «шябака», замок — «жямок» и др.).

*Шумовой вибратор* — щели между губами, между языком и зубами, между языком и твёрдым нёбом, между языком и альвеолами, между губами и зубами, а также прорываемые струёй воздуха смычки между этими органами.

*Эволюционно-динамический подход* — анализ процесса возникновения дефекта речи, учёт общих закономерностей аномального развития и закономерностей речевого развития ребёнка на каждой возрастной стадии.

*Эмболофразия* — характеризуется появлением в заикании речевых уловок с добавлением стереотипных звуков или слов для мнимого облегчения речи (а-а-а, э-э-э, ну, вот это, вот так и пр.).

*Этапы логопедической работы* — развитие слухового внимания и фонематического восприятия формируемого звука, артикуляционная гимнастика, постановка звука, автома-

тизация звука, дифференциация формируемого и смешиваемого звука в произношении.

*Эхолалия* — автоматическое повторение чужих слов, когда чаще всего вместо ответа на вопрос ребёнок повторяет сам вопрос.

*Язык* — 1) система фонетических, лексических и грамматических средств общения, когда говорящий отбирает необходимые для выражения мысли слова, связывая их по правилам грамматики языка и произнося путём артикуляции речевых органов, 2) главный орган артикуляции речи.

*Языковая норма* — совокупность общеупотребительных языковых средств и правила их отбора и использования, признаваемые обществом наиболее пригодными в конкретный исторический период.

## Список использованной литературы

1. **Адушкина, К. В.** Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования : учебное пособие / К. В. Адушкина, О. В. Лозгачёва ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2017. – 162 с. – Текст : непосредственный.

2. **Аммосова, Е. Г.** Кинезеологические упражнения в коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста / Е. Г. Аммосова, Л. В. Николаева. – Текст: непосредственный // Научное обозрение. Часть 1 : Педагогические науки. – 2019. – № 4. – С. 24–27.

3. **Архипова, Е. Ф.** Логопедическая работа с детьми раннего возраста : учебное пособие / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ : Астрель, 2007. – 224 с. – Текст : непосредственный.

4. **Асмолов, А. Г.** Федеральный государственный стандарт дошкольного образования — стандарт развития : выступление на Всерос. съезде работников дошкольного образования. – URL: <http://tc-sfera.ru/posts/asmolov-ag-federalnyy-gosudarstvennyy-obrazovatelnyy-standart-doshkolnogo-obrazovaniya>. (дата обращения: 18.12.2022). – Текст : непосредственный.

5. **Бабина, Г. В.** Слоговая структура слова. Обследование и формирование у детей с недоразвитием речи : учебное пособие / Г. В. Бабина, Н. Ю. Шарипова. – Москва : ПАРАДИГМА, 2010. – 96 с. – Текст : непосредственный.

6. **Басалаева, Н. В.** Сопровождение детей с особыми потребностями как актуальная проблема современного образования / Н. В. Басалаева, Т. В. Захарова, Т. В. Казакова. – Текст : непосредственный // Человек и язык в коммуникативном пространстве : сборник научных статей. – 2018. – Т. 9, № 9. – С. 199–205.

7. **Безрукова, О. А.** Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста / О. А. Безрукова, О. Н. Каленкова. – Москва : Каисса, 2008. – 95 с. – Текст : непосредственный.

8. **Бим-Бад, Б. М.** Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. – Москва : Большая сов. энцикл., 2002. – 528 с. – Текст : непосредственный

9. **Битянова, М. Р.** Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – Москва : Совершенство, 1997. – С. 76-80. – Текст : непосредственный.

10. **Божович, Л. И.** Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 435 с. – Текст : непосредственный.

11. **Борисова, Е. А.** Индивидуальные логопедические занятия с дошкольниками : методическое пособие / Е. А. Борисова. – Москва : ТЦ Сфера, 2008. – 64 с. – Текст : непосредственный.

12. **Борозинец, Н. М.** Логопедия. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи, общее недоразвитие речи, алалия : учебное пособие / Н. М. Борозинец, Т. С. Шеховцова, М. В. Колокольникова. – Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный университет, 2016. – 203 с. – Текст : непосредственный.

13. **Бутенко, Н. В.** Дидактическое обеспечение образовательного процесса в ДОО : монография / Н. В. Бутенко; [научный редактор Е. Ю. Никитина]; М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский центр РАО, 2019. – 276 с. – Текст : непосредственный.

14. **Венгер, Л. А.** Воспитание сенсорной культуры ребёнка от рождения до 6 лет / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина. – Москва : Просвещение, 1988. – 144 с. – Текст : непосредственный.

15. **Винарская, Е. Н.** Дизартрия / Е. Н. Винарская. – Москва : АСТ: Астрель, Хранитель, 2006. – 141 с. – Текст : непосредственный.

16. **Волкова, Г. А.** Альбом для исследования фонетической и фонематической сторон речи дошкольников / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2008. – С. 2-7. – Текст : непосредственный.

17. **Волкова, Г. А.** Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики : учебно-методическое пособие / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2005. – 144 с. – Текст : непосредственный.

18. **Волковская, Т. Н.** Психологическая помощь в специальном образовании : учебник / Т. Н. Волковская, И. Ю. Левченко, Г. А. Ковалева. – Москва: НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 314 с. – Текст : непосредственный.

19. **Волосатова, Е. В.** Комплексная дифференциация стёртой дизартрии и дислалии у детей старшего дошкольного возраста / Е. В. Волосатова, Е. В. Шереметьева. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2016. – № 8. – С. 20-27..

20. **Выготский, Л. С.** Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с. – Текст : непосредственный.

21. **Выготский, Л. С.** Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Лань, 2003. – Текст : непосредственный.

22. **Выготский, Л. С.** Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский. – Москва : Эксмо, 2006. – 512 с. – Текст : непосредственный.

23. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте : метод. пособие / сост. И. Ю. Кондратенко. – Москва : Айрис-пресс, 2005. – 224 с. – Текст : непосредственный.



24. **Галянт, И. Г.** Творческое развитие детей средствами эмоционально-речевой организации : учебно-методическое пособие / И. Г. Галянт. – Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2016. – 142 с. – Текст : непосредственный.
25. **Гвоздев, А. Н.** Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1978. – 471 с. – Текст : непосредственный.
26. **Гвоздев, А. Н.** Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка // Возрастная психолингвистика : хрестоматия / составитель К. Ф. Седов. – Москва : Лабиринт, 2004. С. 80–90.
27. **Глухов, В. П.** Основы психолингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – Москва : АСТ : Астрель, 2005. – 351 с. – Текст : непосредственный.
28. **Голубева, Г. Г.** Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников / Г. Г. Голубева. – Москва : РГПУ им. А. И. Герцена, СОЮЗ, 2003. – 62 с. – Текст : непосредственный.
29. **Горчакова, А. М.** Формирование фонематических процессов у детей с нарушениями речи / А. М. Горчакова // Современные тенденции специальной педагогики и психологии : научные труды Всероссийской научно-практической конференции. – Самара : СГПУ, 2003. – С. 70–83. – Текст : непосредственный.
30. **Гриншпун, Б. М.** Хрестоматия по логопедии. Дислалия : в 2-х томах / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – Москва, 1997. Т. 1. – 560 с. – Текст : непосредственный.
31. **Деркунская, В. А.** Воспитание, обучение, развитие дошкольников в игре. / В. А. Деркунская. – Москва : Педагогическое общество России, 2005. – 127 с. – Текст : непосредственный.
32. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного

учреждения : сб. методических рекомендаций. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2001. – 240 с. – Текст : непосредственный.

33. **Дружинина, Л. А.** Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с нарушениями зрения в условиях инклюзивного образования : учебно-методическое пособие / Л. А. Дружинина, Л. Б. Осипова, Л. И. Плаксина. – [Челябинск] : Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2017. – 255 с. – Текст : непосредственный.

34. **Дьякова, Н. И.** Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н. И. Дьякова. – Москва : ТЦ Сфера, 2010. – 64 с. – Текст : непосредственный.

35. **Жинкин, Н. И.** Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – Москва : Просвещение, 2008. – 370 с. – Текст : непосредственный.

36. **Журова, Л. Е.** К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста : Сенсорное воспитание дошкольника / Л. Е. Журова, Д. Б. Эльконин; под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 227 с. – Текст : непосредственный.

37. **Загвязинский, В. И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для пед. вузов / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва : Академия, 2005. – 207 с. – Текст : непосредственный.

38. **Заскалова, К. С.** Особенности речевого развития детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим нарушением речи / К. С. Заскалова. – Текст : непосредственный // Молодой учёный. – 2017. – № 15 (149). – С. 573–575.

39. **Иванко, О. В.** Система дидактических игр и игровых приёмов, направленных на развитие фонематического восприятия у дошкольников / О. В. Иванко. – Текст : непосредственный // Молодой учёный. – 2022. – № 33 (428). – С. 131–133.

40. **Иванова, А. С.** Использование дидактических игр в работе по развитию фонематического слуха и восприятия у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием / А. С. Иванова. – Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы IX Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2016 г.). – Москва : Буки-Веди, 2016. – С. 27–30.

41. **Ивановская, О. Г.** Занятия с логопедом по обучению связной речи детей 6-7 лет на основе разрезных картинок / О. Г. Ивановская, Л. Я. Гадасина, С. Ф. Савченко. – Санкт-Петербург : КАРО, 2009. – 56 с. – Текст : непосредственный.

42. Инклюзивное образование. Индивидуализация сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья : материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Челябинск, 9 февраля 2016 г.) / отв. за выпуск: Л. Б. Осипова, Е. В. Плотникова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2016. – 349 с. – Текст : непосредственный.

43. **Калягин, В. А.** Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи. Практикум : пособие для студентов, педагогов, логопедов и психологов / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2013. – 432 с. – Текст : непосредственный.

44. **Каменская, В. Г.** Детская психология с элементами психофизиологии : учеб. пособие / В. Г. Каменская. – Москва : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2005. – 288 с. – Текст : непосредственный.

45. **Кирьянова, Р. А.** Игры со словами для развития речи : картотека игр для детей дошкольного возраста : пособие для логопедов, воспитателей и внимательных родителей / Р. А. Кирьянова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2010. – 176 с.

46. **Коджаспирова, Г. М.** Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г. М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. –

Москва; Ростов н/Дону : МарТ, 2005. – 447 с. – Текст : непосредственный.

47. **Кокаева, И. Ю.** Анатомия, физиология и патология органов слуха, речи и зрения : учебное пособие для бакалавров, направления подготовки 050700.62 «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия» / И. Ю. Кокаева. – Владикавказ : Северо-Осетинский государственный педагогический институт, 2014. – 138 с. – Текст : непосредственный.

48. **Коновалова, Г. А.** Игровые приёмы по автоматизации звуков у дошкольников / Г. А. Коновалова. – Текст : непосредственный // Вопросы дошкольной педагогики. – 2016. – № 3 (6). – С. 124–126.

49. **Крупенчук, О. И.** Исправляем произношение. Комплексная методика коррекции артикуляционных расстройств / О. И. Крупенчук, Т. А. Воробьёва. – Санкт-Петербург : Литера, 2009. – 96 с. – Текст : непосредственный.

50. **Крысин, Л. П.** Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин. – Москва : Рус. яз., 2001. – 856 с. – Текст : непосредственный.

51. **Кудилова, А. А., Немцова, И. И.** Роль артикуляционной гимнастики в устранении нарушений звукопроизношения при дислалии / А. А. Кудилова, И. И. Немцова. – Текст : непосредственный // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 36. – С. 121–125. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95616.htm>. (дата обращения: 5.10. 2022).

52. **Лалаева, Р. И.** Логопедия в таблицах и схемах: учебное пособие / Р. И. Лалаева, Л. Г. Парамонова, С. Н. Шаховская. – Москва : ПАРАДИГМА, 2012. – 216 с. – Текст : непосредственный.

53. **Лалаева, Р. И., Логинова, Е. А., Титова, Т. А.** Теория речевой деятельности : хрестоматия / под ред. Р. И. Лалаевой. –

Санкт-Петербург : Изд. РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 413 с. – Текст : непосредственный.

54. **Леонтьев, А. А.** Язык, речь и речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1969. – 214 с. – Текст : непосредственный.

55. Логопедия : методические традиции и новаторство / под ред. С. Н. Шаховской, Т. В. Волосовец. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 336 с. – Текст : непосредственный.

56. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. Пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 703 с. – Текст : непосредственный.

57. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой : в 5 кн. Кн. 5 : Фонетикофонематическое и общее недоразвитие речи. Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 480 с. – Текст : непосредственный.

58. **Лурия, А. Р.** Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Москва : Издательство МГУ, 2008. – 314 с. – Текст : непосредственный.

59. **Михайлова-Свирская, Л. В.** Индивидуализация образования детей дошкольного возраста: пособие для педагогов ДОО / Л. В. Михайлова-Свирская. – Москва : Просвещение, 2015. – 112 с. – Текст : непосредственный.

60. **Михеева, И. А.** Взаимодействие в работе воспитателя и учителя-логопеда : картотека заданий для детей 5-7 лет с общим недоразвитием речи / И. А. Михеева, С. В. Чешева. – Санкт-Петербург : КАРО, 2009. – 256 с. – Текст : непосредственный.

61. **Монгуш, О. О.** Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста / О. О. Монгуш. – Текст : непосредственный // Педагогическое мастерство : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). – Москва : Буки-Веди, 2015. – С. 52-62.

62. **Мухина, В. С.** Возрастная психология. Феноменология развития : учебник для студентов высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. – Москва : Академия, 2009. – 640 с. – Текст : непосредственный.

63. **Нестерович, Ю. Г.** Дидактическая игра как средство развития речи детей дошкольного возраста / Ю. Г. Нестерович. – Текст : непосредственный // Совершенствование общеобразовательного и коррекционно-развивающего процессов в дошкольных учреждениях : мат-лы VII Междунар. науч.-практ. конф. (Томск, 31 марта 2014 г.) / под ред. А. В. Яшук, Г. И. Ефимовой. – Томск : ЦНТИ, 2014. – С. 96–97.

64. **Османова, Г. А.** Логопед – родителям / Г. А. Османова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2009. – 192 с. – Текст : непосредственный.

65. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Т. В. Волосовец. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с. – Текст : непосредственный.

66. **Леонтьев А. А.** Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2003. – 287 с. – Текст : непосредственный.

67. Очерки по патологии речи и голоса / Под ред. С. С. Ляпидевского. – Москва : Учпедгиз, 1963. – 152 с. – Текст : непосредственный.

68. **Павлов, И. П.** Полное собрание трудов : в 5 т. Т.4 : Лекции о работе больших полушарий головного мозга /

И. П. Павлов. – Москва : Ленинград : Изд-во АН СССР, 1947. – 352 с. – Текст : непосредственный.

69. **Парамонова, Л. Г.** Нарушение звукопроизношения у детей. Методическое пособие / Л. Г. Парамонова. – Москва : Национальный книжный центр, 2018. – 272 с. – Текст : непосредственный.

70. **Поваляева, М. А.** Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов н/Дону : Феникс, 2008. – 445 с. – Текст : непосредственный.

71. **Поддъяков, Н. Н.** Психическое развитие и саморазвитие ребёнка от рождения до 6 лет. Новый взгляд на дошкольное детство / Н. Н. Поддъяков. – Санкт-Петербург : Питер, 2010. – 210 с. – Текст : непосредственный.

72. **Подольская, О. А.** Психолого-педагогическое сопровождение лиц с речевыми нарушениями : учебное пособие / О. А. Подольская, А. А. Сергеева, И. В. Яковлева. – Елец : Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2019. – 77 с. – Текст : непосредственный.

73. **Позднякова, Л. А.** Новые загадки, игры и чистоговорки-языковёртки в картинках : логопедам-практикам, воспитателям и внимательным родителям / Л. А. Позднякова, А. К. Костенко. – Санкт-Петербург : КАРО, 2009. – 84 с. – Текст : непосредственный.

74. Полный справочник логопеда / О. Д. Абрамович, О. Ю. Артапухина, О. П. Астафьева [и др.]. – Саратов : Научная книга, 2019. – 295 с. – Текст : непосредственный.

75. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. – Москва : Владос, 1997. – 400 с. – Текст : непосредственный.

76. **Прилепко, Ю. В.** Логопедия. Дислалия : учебное пособие / Ю. В. Прилепко, О. Д. Сальникова. – Саратов : Ай Пи Эр Медиа, 2018. – 115 с. – Текст : непосредственный.

77. Психология человека от рождения до смерти / под общ. ред. А. А. Реана. – Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2002. – 656 с. – Текст : непосредственный.

78. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с нарушениями речи в дошкольной образовательной организации в условиях инклюзивного образования : методические рекомендации / сост. С. Г. Щербак. – Челябинск : Изд-во Южно-Урал. гос. гум.-пед. ун-та, 2016. – 43 с. – Текст : непосредственный.

79. **Рау, Е. Ф.** Логопедия : пособие для учащихся пед. училищ и воспитателей) / Е. Ф. Рау, В. А. Синяк. – Москва : Просвещение, 1969. – 127 с. – Текст : непосредственный.

80. **Резникова, Е. В.** Реализация индивидуального подхода при обучении детей с ОВЗ в условиях инклюзии / Е. В. Резникова, Е. С. Будникова. – Текст : непосредственный // Вестник ЧГПУ. – № 7. – 2018. – С. 243–255.

81. **Романовская, Т. Ф., Истомина, И. А.** Современные проблемы семьи и ребенка с нарушением речи / Т. Ф. Романовская, И. А. Истомина. – Текст : непосредственный // Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения : сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции). – 2016. – С. 190–192.

82. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер : Питер-Принт, 2003. – 508 с. – Текст : непосредственный.

83. **Рыкова, С. С.** Особенности обследования речи в дошкольном возрасте: диагностический этап / С. С. Рыкова. – Текст :



непосредственный // Актуальные проблемы дошкольного образования: мат-лы XIX Междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 29 апреля 2022 г.) / сост. А. В. Скатарова / отв. ред. Б. А. Артёмченко. – Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2022. – С. 390–394.

84. **Рыкова, С. С.** Психолингвистические основы дислалии в дошкольном возрасте / С. С. Рыкова. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы дошкольного образования : мат-лы XIX Междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 30 апреля 2021 г.) / сост. А. В. Скатарова / отв. ред. Б. А. Артёмченко. – Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. – С. 441–447. – Текст : непосредственный.

85. **Салаватулина, Л. Р.** Педагогика и психология : учеб.-методич. пособие / Л. Р. Салаватулина, Е. В. Гнатышина. – Челябинск : Изд-во Южно-Уральского гос. гуманитарно-педагогического ун-та, 2018. – 312 с. – Текст : непосредственный.

86. **Селиверстов, В. И.** История логопедии. Медико-педагогические основы : учебное пособие для вузов / В. И. Селиверстов. – Москва : Академический Проект, 2016. – 384 с. – Текст : непосредственный. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/60025.html> (дата обращения: 12.10.2022). – Режим доступа: для авторизир. пользователей.

87. **Сеченов, И. М.** Психология поведения : избр. психолог. труды / И. М. Сеченов. – Воронеж : МОДЭК, 1995. – 318 с. – Текст : непосредственный.

88. **Смирнова, Е. О.** Детская психология : учеб. для вузов / Е. О. Смирнова. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 209 с. – Текст : непосредственный.

89. Сопровождение ребёнка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрирован-

ного и инклюзивного образования : учебник. / А. А. Наумов [и др.]. – Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2013. – 303 с. – Текст : непосредственный. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/32093.html> (дата обращения: 01.10.2022). – Режим доступа: для авторизир. пользователей

90. **Сохин, Ф. А.** Психолого-педагогические основы развития речи дошкольника / Ф. А. Сохин. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального института, 2002. – 224 с. – Текст : непосредственный.

91. **Трубникова, Н. М.** Структура и содержание речевой карты : учебно-методическое пособие / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет. – 1998. – 51 с. – Текст : непосредственный.

92. **Ушакова, Т. Н.** Рождение слова. Проблемы психологии речи и психолингвистики / Т. Н. Ушакова. – Москва : Институт психологии РАН, 2011. – 523 с. – Текст : непосредственный.

93. **Федосова, Т. Ю.** Коррекция звукопроизношения у дошкольников с лёгкой степенью дизартрии с учётом фонематического аспекта : специальность 13.00.03 «Коррекционная педагогика. Логопедия» : диссертация на соискание учёной степени кандидата педагогических наук / Федосова Татьяна Юрьевна ; Московский государственный открытый педагогический университет им. М. А. Шолохова. – Москва, 2005. – 228 с. – Текст : непосредственный.

94. **Филатова, Ю. О.** Ритм речи и движений у детей. Теоретические и прикладные проблемы логопедии : монография / Ю. О. Филатова. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2012. – 218 с. – Текст : непосредственный.

95. **Филимонова, О. Ю.** Развитие словаря дошкольника в играх / О. Ю. Филимонова. – Санкт-Петербург : Детство Пресс, 2007. – 128 с. – Текст : непосредственный.

96. **Филичева, Т. Б.** Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. Педагогика и психология» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 1989. – 223 с. – Текст : непосредственный.

97. **Филичева, Т. Б.** Программа обучения и воспитания детей с фонетикофонематическим недоразвитием (старшая группа детского сада) : учебное пособие для логопедов и воспитателей детских садов с нарушениями речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : МГОПИ, 1993. – 72 с. – Текст : непосредственный.

98. **Фомичева, М. Ф., Волосовец, Т. В., Кутепова, Е. Н.** Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / под ред. Т. В. Волосовец. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с. – Текст : непосредственный.

99. **Формирование естественной речевой среды ребёнка раннего возраста : методические рекомендации / сост. Е. В. Шереметьева, С. С. Петрова.** – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 60 с. – Текст : непосредственный.

100. **Фролова, А. С.** Дифференциальная диагностика дислалии и нарушения звукопроизношения при дизартрическом компоненте у детей дошкольного возраста / А. С. Фролова, Т. А. Таринская. – Текст : непосредственный // Образование и воспитание. 2018. – № 1 (16). – С. 72–76.

101. **Хатнюкова-Шишкова, Т. Г.** Логопедия. Дислалия : практикум / Т. Г. Хатнюкова-Шишкова. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2018. – 80 с. – Текст : непосредственный.

102. **Хватцев, М. Е.** Логопедия. Книга 1. / М. Е. Хватцев. – Москва : Владос, 2009. – 272 с. – Текст : непосредственный.

103. **Чиркина, Г. В.** Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Г. В. Чиркина. – Москва : Аркти, 2003. – 240 с. – Текст : непосредственный.

104. **Шелкунова, О. В., Квасова, А. Ю.** Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья универсальный алгоритм построения индивидуальных программ / О. В. Шелкунова, А. Ю. Квасова. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание, 2016. – № 11. – С. 110–117.

105. **Шипицына, Л. М.** Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребёнка / Л. М. Шипицына, Е. И. Казакова, М. А. Жданова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 527 с. – Текст : непосредственный.

106. **Щербак, С. Г.** Формирование устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами : дис. канд. пед. наук / С. Г. Щербак. – Москва, 2011. – 170 с. – Текст : непосредственный.

107. **Эльконин, Д. Б.** Психическое развитие детей дошкольного возраста : избр. психол. тр. / Д. Б. Эльконин; ред. Д. И. Фельдштейн. – Москва : Ин-т практ. психологии; Воронеж : МОДЭК, 1997. – 414 с. – Текст : непосредственный.

108. **Эм, Е. А.** Дошкольная логопедия : учебное пособие (практикум) / Е. А. Эм, О. П. Демиденко. – Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный университет, 2019. – 182 с. – Текст : непосредственный.

## **Приложение А**

### **(рекомендуемое)**

#### **Картотека дидактических игр по коррекции звукопроизношения (старший дошкольный возраст)**

##### *Дидактическая игра «Вертушка»*

Цель: развивать сильный, длительный и направленный выдох на вертушку (такой выдох необходим для произношения шипящих звуков).

Оборудование для игры: цветные вертушки на каждого ребёнка.

Ход игры: в игре могут принимать участие несколько детей. Логопед предлагает детям угадать что лежит в красивой коробке (потрясти её, узнать по звуку). Для подсказки логопед читает стихотворение Л. Гуляевой:

«К нам в окошко на урок залетел вдруг ветерок.

Очень слабо он подул, занавеску шевельнул.

Разыгрался – в тот же час, стал сильнее дуть на нас!»

Логопед предлагает детям взять по вертушке и выполнить правильный выдох. Можно устроить соревнование «Какой ветерок правильно дует на вертушку?».

### *Дидактическая игра «Угадай, что звучит?»*

Цель: формировать умение сосредотачивать слуховое внимание, слушая звуки разных музыкальных инструментов. Игровой материал: небольшая ширма, детские музыкальные инструменты (ксилофон, балалайка, треугольник, колокольчик, пианино, дудочка).

Ход игры: логопед предлагает детям узнать звуки музыкальных инструментов, которые звучат из-за ширмы, если ребёнок правильно отгадывает, то он называет инструмент и может на нём поиграть. В конце игры можно организовать оркестр, предложить детям играть: тихо, громко, еле слышно, очень громко.

### *Дидактическая игра «Собери букет»*

Цель: развивать фонематический слух и упражнять в дифференциации звуков [р], [л].

Игровой материал: две цветные картинки с изображением ваз розового и голубого цвета (в каждой вазе сделаны прорези для цветов), плоскостные изображения цветов: роза, лилия, тюльпан, ромашка, василёк, лютик, георгин, колокольчик.

Ход игры: в игре могут принимать участие 1-2 ребёнка. Логопед предлагает ребёнку называть поочередно цветок, догадаться, в какую вазу поставить цветы, в названии которых есть звук [р] (в розовую вазу), а в какую со звуком [л] (в голубую вазу).

### *Дидактическая игра: «Кто в домике живёт?»*

Цель: учить детей подбирать слова с заданным звуком.  
Игровой материал: плоскостные изображения 5-х домиков, на чердачных окошках которых изображены буквы: с, ч, к, л, м; предметные картинки с изображением животных, птиц и насекомых на эти буквы.

Ход игры: в игре принимают участие 5 детей. Каждый ребёнок выбирает домик с понравившейся буквой. Логопед предлагает детям найти картинки, в названии изображении которых есть буква его домика, заселить всех жителей и правильно произнести слово.

### *Дидактическая игра «Назови ласково»*

Цель: совершенствование речевых навыков (учить образовывать существительные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов). Игровой материал: круги Лулия со съёмными картинками, классифицирующими предметы, овощи, фрукты.

Ход игры: в игре могут принимать участие 2 ребёнка. Логопед предлагает детям поочередно крутить круг и когда стрелка остановится напротив картинки, нужно назвать изображение в ласкательной форме (заяц – заюшка, шапка – шапочка, стул – стульчик, кепка – кепочка и т.д.). Если ребёнок затрудняется произнести слово правильно, то другой ребёнок может ему помочь.

### *Дидактическая игра «Цепочка слов»*

Цель: развитие умения определять в словах первый и последний звуки. Игровой материал: цветные карточки с изображениями предметного и растительного мира (окно, оброч, чашка, арбуз, замок, карандаш, шайба и др.).

Ход игры: в игре могут принимать участие 2 и более детей (целесообразно использовать по 5-6 картинок на каждого ребёнка). Логопед предлагает детям, показывая картинку «окно», определить последний звук и найти картинку с изображением начальной буквы «о». Игра заканчивается, когда цепочка слов будет состоять из всех картинок.



## **Приложение Б** **(рекомендуемое)**

### **Методика Г. В. Чиркиной** **«Обследование звукопроизношения дошкольников»**

В дошкольном возрасте обследование звукопроизношения начинается с тщательной проверки изолированного произношения различных групп звуков: гласные (А, О, У, Э, И, Ы); свистящие, шипящие и аффрикаты (С, СЬ, З, ЗЬ, Ц, Ш, Ч, Щ); сонорные (Р, РЬ, Л, ЛЬ, М, МЬ, Н, НЬ); парные глухие и звонкие (П-Б, Т-Д, К-Г, Ф-В) в их твёрдом и мягком звучании (ПЬ-БЬ, ТЬ-ДЬ, КЬ-ГЬ, ФЬ-ВЬ); мягкие звуки в сочетании с разными гласными (ПИ, ПЯ, ПЕ, ПЮ, ДЬ, МЬ, ТЬ, СЬ).

В процессе обследования и логопедического анализа необходимо:

1) отмечать характер произнесения ребёнком изолированных звуков и указывать характер нарушения (например, звук Ш заменяется межзубным С);

2) использовать задания, состоящие в многократном повторении одного звука, что облегчает артикуляторное переключение с одного звука на другой и даёт возможность обнаружить трудности инервации артикуляционного акта, особенно в случаях «стёртой» дизартрии;

3) предлагать ребёнку повторять вразбивку по два звука или слога, предполагающих чёткое артикуляционное переключение (например, кап-пак), сначала предъявлять звуки,

резко отличающиеся артикуляцией друг от друга, затем – более близкие;

4) отмечать случаи, когда ребёнку не удаётся моторное переключение с одного звука на другой и появляется «усреднённая» артикуляция (например, Т и Д передаются одним и тем же полувзвонком, Т и ТЬ – полумягким);

5) выяснить, как ребёнок пользуется звуками в речи в процессе произношения слов (обращать внимание на замены, искажения и пропуски звуков), используя наборы картинок, включающих слова из проверяемых звуков, с отбором слов различной слоговой структуры.

*Произношение шипящих и свистящих* обнаруживается на примере слов: собака, колесо, нос, сосна, пастух, касса, шапка, шуба. Особое внимание уделяется тому, как эти звуки произносятся в предложениях (например: У кошки пушистый хвост. Медвежонок залез на сосну.).

*Произношение сонорных звуков* (Р, РЬ, Л, ЛЬ, М, МЬ, Н, НЬ) исследуется изолированно, а также в слогах и словах (парта, лодка, тарелка, кролик, портфель, пропеллер, маляр, рельсы, рояль, крылья и др.), предложениях для повторения (например: Лара разбила тарелку. Маляр красит ларёк. Орёл на горе, перо на орле.)

При обследовании *произношения согласных звонких и глухих* (П-Б, Т-Д, К-Г, Ф-В, С-З) важно учитывать, что степень оглушения не всегда может проявляться в равной степени (слова для повторения: белка, вагон, кубики, бумага, звонок, межвежонок; предложения для повторения: На дубе прыгает белка. Дети видели в лесу дкпло дятла. Змея шипит, а жук жужжит.).

*Произношение мягких и твёрдых согласных* обследуется на примере их сочетаний с гласными (И, Я, Е, Ё) в словах: дети, котёнок, рюмка, бельё, пять; и предложениях: У кошки пять котят. Дети любят изюм. Мама гладит бельё.

*Способности к переключению артикуляционных движений* проверяют с помощью специальных заданий, когда ребёнку предлагается повторить звуковой или словый ряд несколько раз, а затем изменить последовательность звуков и слогов. Необходимо отметить, легко ли даётся ребёнку переключение (например: а-и-у, у-и-а; ка-па-та, та-па-ка, па-та-ка; пла-плу-пло, плу-пло-пла, пло-пла-плу; лар-рал-лар-рал, и др.).

У детей проверяется *умение произносить слоги с множественным стечением согласных* (скла, взма, здра и др.) на основе предъявления предметных картинок, которым он должен самостоятельно дать название. Результаты выполнения этих двух видов заданий логопед сравнивает и отмечает, какое из них ребёнок выполняет легче, определяет, в каких словах искажена структура слова из усвоенных или неусвоенных звуков и отмечается характер искажения: сокращение числа слогов (молоток-маток), упрощение слогов (стул-туль), уподобление слогов (табуретка-татуетка), перестановка слогов и звуков (дерево-деверо), добавление количества слогов (комната-команамата). Затем проверяется *умение произносить звуки в предложениях, состоящих из правильно произносимых звуков и из дефектных*. Для выявления негрубых нарушений слоговой структуры слова ребёнку предъявляются предложения для повторения, состоящие из слов повышенной звуко-слоговой сложности (например: Петя пьёт

горькое лекарство. На перекрёстке стоит милиционер. Космонавт управляет космическим кораблём. и пр.), а выявленные дефекты звуков группируют в соответствии с фонетической классификацией.

Для определения возможных причин нарушения звуковой стороны речи ребёнка и планирования коррекционных упражнений важное значение уделяется *обследованию строения и функций артикуляционного аппарата* с точки зрения оценки степени и качества нарушений двигательных функций органов артикуляции и выявления уровня доступных движений.

## **Приложение В (рекомендуемое)**

### **Консультация для родителей «Профилактика речевых нарушений в дошкольном возрасте»**

В последнее время значимой становится профилактика речевых нарушений с раннего и младшего дошкольного возраста, т.к. возросло количество жалоб родителей на речевое недоразвитие детей в возрасте 2-3 лет (наблюдается общение с помощью лепетных слов и малопонятной речи).

В раннем возрасте микросоциальное окружение: родители, близкие взрослые, педагоги группы, если ребёнок посещает дошкольное образовательное учреждение, мотивирует деятельность ребёнка, его предречевое и речевое развитие (Е. Н. Винарская, М. Г. Елагина, Н. С. Жукова, В. Л. Рыскина, Т. Н. Ушакова, С. Н. Цейтлин и др.). Особую значимость для речевого развития ребёнка имеет речь взрослого, обращенная к нему, как один из важных факторов усвоения родного языка (В. В. Ветрова, Т. О. Гаврилова, В. В. Казаковская, В. Л. Рыскина, R. Brown, S. Milewski и др.). Речевая продукция взрослых, обращенная к ребёнку, особым образом грамматически структурируется, просодически оформляется и семантически наполняется в зависимости от возможностей ребёнка воспринимать и понимать определенные характеристики речевого обращения.

Нарушения речи в раннем возрасте имеют разные причины:

1) изначально родители не считали возможным в младенческом и раннем возрасте уделять внимание речевому общению с ребёнком;

2) при обращении к ребёнку родители часто используют грамматические конструкции, которые он еще не может понять, в результате чего слово не становится для ребенка значимым сенсорным раздражителем, задерживается формирование регулирующей функции речи, а ребёнок с сохранными сенсорными предпосылками «не слышит» (слышит, но не понимает) обращённую к нему речь;

3) не получая ожидаемую реакцию на свои обращения, ребёнок выполняет речевую инструкцию родителей молча (все понимает); ребенок не выполняет речевую инструкцию (увлечён своим занятием); при речевом ответе ребёнка отмечаются затруднения (заминки и т.п.), тогда родители постепенно меняют стиль общения с ребёнком, не ожидая речевого ответа;

4) ребёнок вовлекает родителей в процесс коммуникации и при наличии трудностей в речевом оформлении интуитивно находит другие способы коммуникативного влияния (жест, взгляд с указательным жестом, различные фонации и др.).

Большое значение для речевого развития ребёнка и соответствующей структурной (грамматической и лексической) организации, обращенной к ребёнку речи, имеет *микросоциальная мотивация*. Если коммуникативные цели достигаются ребёнком без участия речи (фонации побуждения, указательные жесты и т.п.), то вербальное развитие серьёзно тормозит-

ся, так как отсутствует стимул для становления речевых форм общения. Особенности стимуляции потребности речевого общения с близким взрослым детей с отклонениями речевого развития являются: отсутствие оречевления взрослыми бытовых процессов, совместной с ребёнком деятельности; использование вербального, не соответствующего когнитивным возможностям ребёнка, типа коммуникации в наглядно-действенных ситуациях.

Для профилактики общего недоразвития речи у детей раннего возраста важно развивать общие речевые навыки и работу необходимо планировать по следующим направлениям: *развитие правильного дыхания* (игровые действия: дуть в дудочку, показать язычок, «шторм в стакане» (в стакан с водой опустить соломинку для коктейля – сделать вдох носом и подуть), «забей мяч в ворота», «сдувать с ладони ватку или пёрышко», подуть на легкий шарик, плавающий в воде и др.); *развитие мелкой и общей моторики* (массаж кистей рук, пальчиковые игры и пальчиковая гимнастика); *развитие артикуляционной моторики* (максимально открывать и закрывать рот, растягивать губы в улыбочку, вытягивать губы трубочкой, «язычок сидит в домике, вышел из домика, посмотрел вправо-влево, снова спрятался в домик», «худышки-толстячки» втягивать в себя щеки и надувать их); *развитие чувства ритма* (формированию умения двигаться в такт с музыкой способствуют упражнения утренней гимнастики, повторяющиеся игровые и танцевальные движения, игра на детских музыкальных инструментах (бубны, барабаны, погремушки и пр.), пение, исполнение песенок на клавишных

инструментах); *развитие понимания речи* происходит у ребёнка путем установления связи между словами, произносимыми взрослыми, и предметами, окружающими ребёнка (игры и игровые действия: «Назови игрушку, предмет, часть тела», «Сухой-мокрый» – на развитие ощущений, развитие пассивного и активного глагольного словаря, состоящего из названий действий: спит, ест, стоит, идёт, бежит, прыгает, гуляет, умывается, купается, одевается, рисует, везёт и пр., «Большой-маленький», «Громко-тихо» и др.); *развитие слухового внимания и фонематического слуха*. Ребёнок может научиться говорить и мыслить только, воспринимая предметы и образы окружающего мира. Формирование речевого восприятия начинается с узнавания природных, бытовых и музыкальных шумов, голосов животных, птиц и людей, при этом различение неречевых звуков должно обязательно сопровождаться развитием чувства ритма. Чтобы образ предмета, издающего звук, был более полным, а ребёнок мог догадаться о нём, предмет этот нужно рассматривать, если возможно трогать, брать в руки (игры на развитие слухового внимания: «Угадай, что звучит?», «Угадай, чей голос?» и др.)

Родители должны помнить, что дети учатся говорить, подражая окружающим их людям, поэтому, чем больше ребёнок будет общаться со взрослыми и сверстниками, тем быстрее и качественнее будет развиваться его речь. Речь взрослых должна быть чёткой, неторопливой, доступной для понимания малыша, не перегруженной труднопроизносимыми словами и сложными предложениями, грамотной, не содержащей лепетных слов и искажений звукопроизношения.



Правильная речь взрослых – образец для ребёнка, ведь при отсутствии такого образца, сокращении и «обеднении» общения между ребёнком и взрослыми, нормальное речевое и психическое развитие замедляется и даже прекращается. Очень важно систематически общаться с ребёнком, играть с ним, читать ему стихи и сказки, слушать музыку и пр.

*Учебное издание*

**Бутенко Наталья Валентиновна, Рыкова Светлана Сергеевна**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ  
СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ДИСЛАЛИЕЙ**

Ответственный редактор

Е. Ю. Никитина

Компьютерная вёрстка

В. М. Жанко

Подписано в печать ..... 2023. Формат 60x80 1/16. Усл. печ. л. 8,49.  
Тираж 1000 экз. Заказ 183.

Южно-Уральский научный центр Российской академии образования.  
454080, Челябинск, проспект Ленина, 69, к. 454.

Учебная типография Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. 454080  
Челябинск, проспект Ленина, 69, каб. 2.