



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

**Психолого-педагогическое сопровождение старших
дошкольников с дислалией в процессе дидактических игр**

Выпускная квалификационная работа
Направление подготовки: 44.04.03
Направленность программы магистратуры:
Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

45,17 % авторского текста

Работа к защите рекомендована

н 3 от 10.10.2023 г.

зав. кафедрой СПП и ПМ:

Л. А. Дружинина

Выполнил студент:

Рыкова Светлана Сергеевна

Группа: ЗФ-306-173-2-1

Научный руководитель:

Л. А. Дружинина

к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ

Челябинск, 2023

Содержание

Введение	3
Глава 1. Современное состояние проблемы психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с дислалией в процессе дидактических игр	8
1.1 Онтогенез формирования речевой деятельности в дошкольном возрасте.....	8
1.2 Дислалия. Основные понятия.....	19
1.3 Психолого-педагогическое сопровождение старших дошкольников с дислалией.....	27
1.4 Роль дидактической игры в коррекции звукопроизношения старших дошкольников с дислалией.....	35
Выводы по 1 главе	45
Глава 2. Экспериментальная работа по психолого-педагогическому сопровождению старших дошкольников с дислалией в процессе дидактических игр	47
2.1 Результаты и анализ состояния звукопроизношения у старших дошкольников с дислалией.....	47
2.2 Комплекс дидактических игр и результаты его внедрения в экспериментальной работе по психолого-педагогическому сопровождению старших дошкольников с дислалией	56
Выводы по 2 главе	69
Заключение	71
Список использованных источников	73
Приложение 1. Методика Г. В. Чиркиной «Обследование звукопроизношения дошкольников»	86
Приложение 2. Консультация для родителей «Профилактика нарушений речи в дошкольном возрасте»	89

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. 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, формируемой в дошкольном возрасте 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 работы 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.

Анализ актуальности определили *проблему исследования*, которая заключается в разработке содержания психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с дислалией в процессе дидактических игр.

Актуальность рассматриваемой проблемы и обозначенные противоречия обусловили выбор *темы исследования*: «*Психолого-педагогическое сопровождение старших дошкольников с дислалией в процессе дидактических игр*».

Цель исследования: теоретически изучить и практически доказать эффективность психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников в коррекции звукопроизношения.

Объект исследования: психолого-педагогическое сопровождение старших дошкольников с дислалией.

Предмет исследования: особенности психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с дислалией в коррекции звукопроизношения.

Гипотеза исследования: реализация психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с дислалией в процессе дидактических игр будет проходить более успешно, если:

- индивидуализировать процесс обучения и коррекции речи при дислалии в условиях дошкольной образовательной организации;
- формировать звукопроизношение в комплексе развития фонематического восприятия, слухового внимания и памяти средствами дидактических игр;
- подобрать и внедрить в практику работы логопеда комплекс дидактических игр для детей 5-6 лет по коррекции звукопроизношения;
- разработать консультации для родителей по оказанию квалифицированной помощи в коррекции речи старших дошкольников.

В соответствии с целью, предметом и гипотезой ставились и решались следующие *задачи исследования:*

- 1) изучить и проанализировать литературу по проблеме психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с дислалией;
- 2) изучить и проанализировать состояние звукопроизношения у старших дошкольников с дислалией;
- 3) определить содержание психолого-педагогического сопровождения с использованием дидактических игр для старших дошкольников с дислалией.

Методолого-теоретическую основу исследования составляют:

- психолингвистические теории речи (К. Бюллер, В. П. Глухов, Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Т. Н. Ушакова и др.);
- теории психического развития и речи ребёнка (А. Н. Леонтьев, А. М. Леушина, В. И. Лубовский, С. Л. Рубинштейн, Е. О. Смирнова и др.);
- методологические исследования речевых дефектов и расстройств звукопроизношения (Л. С. Волкова, Н. И. Жинкин, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, С. С. Ляпидевский, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская, Е. В. Шереметьева и др.);
- научные исследования по изучению дислалии (К. П. Беккер, Н. И. Болтакова, Б. М. Гришпун, Р. И. Мартынова, Л. В. Мелехова, О. В. Правдина, О. А. Токарева, И. Франк, М. Е. Хватцев, Р. Шультесс и др.);
- теоретические исследования в области психолого-педагогического сопровождения обучающихся с нарушениями в развитии (Е. В. Ватина, О. Р. Ворошнина, Л. А. Дружинина, Н. Н. Журавлёва, Е. И. Казакова, А. А. Наумова, Л. Г. Салаватулина, Т. Э. Токаева, С. Г. Щербак и др.);
- практико-ориентированные исследования по дидактическому обеспечению образовательного процесса в ДОО и начальной школе (Н. В. Бутенко, Г. Р. Ганиева, А. В. Миронов, Г. С. Швайко и др.).

Методы исследования:

- *теоретические:* анализ законодательных актов и нормативных документов в области инклюзивного и дошкольного образования; анализ литературы, терминов и понятий по проблеме исследования; изучение публикаций и материалов в периодической печати с учётом педагогического опыта специалистов ДОО; сравнение, систематизация, синтез, классификация, прогнозирование;

– *эмпирические*: целенаправленное педагогическое наблюдение за детьми, педагогический эксперимент, создание диагностической ситуации.

База исследования: опытно-экспериментальное исследование проходило на базе МБДОУ № 371 г. Челябинска. В эксперименте участвовали дети старшего дошкольного возраста 5-6 лет (5 детей).

Теоретическая значимость исследования: определяется наличием научно обоснованных положений решения проблемы психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с дислалией средствами дидактических игр и заключается в следующем:

– рассмотрена историография проблемы психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с дислалией средствами дидактических игр;

– уточнены понятия психолого-педагогического сопровождения и дислалии;

– обоснована теоретико-методическая основа психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с дислалией средствами дидактических игр.

Практическая значимость исследования:

– выводы и рекомендации по коррекции речи старших дошкольников с дислалией будут способствовать совершенствованию образовательного процесса в ДОО;

– возможность использования разработанных рекомендаций родителей по коррекции речи детей в практике работы дошкольных образовательных организаций.

Структура исследования состоит из: введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛАЛИЕЙ В ПРОЦЕССЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

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 актуализирована также 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 законодательных актов, содержание которых носит социально-нравственный аспект, демонстрируя принципиально новые возможности педагогики и отражая степень зрелости социальной политики общества: Конвенция о правах ребёнка, 1975; 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 гг.» 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 (минимальная мозговая дисфункция, перенатальные поражения, различные внутриутробные инфекции, асфиксия, хронические заболевания матери и пр.) и многообразием форм речевой патологии с разной симптоматикой. 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 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: исследования о пластичности нервной системы и её способности к развитию (И. П. Павлов); концепция

оцелостности 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. Поддъяков и др.); 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, под которыми понимаются 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 (таблица 1).

Таблица 1 – Специфические принципы коррекции речи

Название принципа	Содержание принципа
Принцип развития	- основан на эволюционно-динамическом анализе возникновения речевого дефекта с учётом возрастного развития ребёнка; - 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 проведённой 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; - влияет на связь речи с разными сторонами психического развития, что осуществляется специфично и дифференцированно для каждого компонента речи
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].

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 как: 1) система вербальных знаков, служащая целью коммуникации, формулирования мыслей, усвоения и передачи общественно-исторического опыта, 2) своеобразная форма познания мира, регулирующая поведение людей, 3) средство активизации каналов восприятия (зрительное, тактильное, слуховое, эстетическое и др.) [26; 35; 54; 58].

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). 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].

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 главным 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]. 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).

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

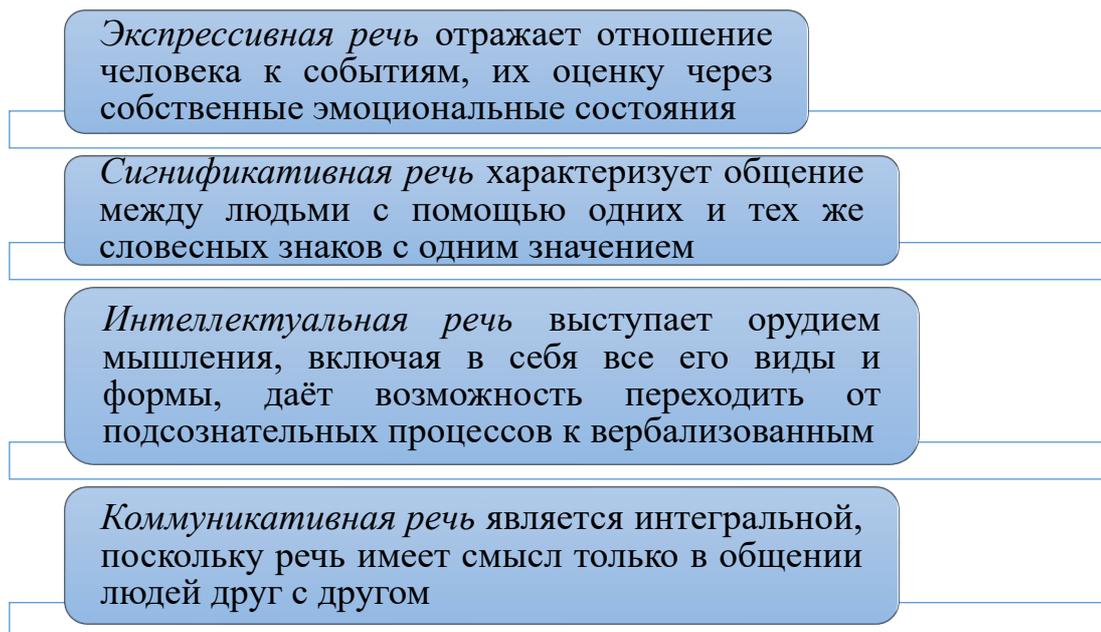


Рисунок 1 – Виды речи в их функциональном значении

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].

Принципиально важное значение в нашем исследовании имеет изучение *вопроса онтогенеза речи*, начиная с рождения ребёнка. 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 тремя путями: 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 интонационн-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 сохраняется «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.

Выводы:

- речь является сложным, специфическим образованием, которое формируется как средство познания, общения, развития и регуляции поведения во всех видах деятельности ребёнка;
- речевая 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,
- знания педагогом закономерностей речевого развития в онтогенезе необходимы для правильной диагностики и устранения речевых нарушений в процессе коррекционно-педагогического воздействия на ребёнка.

1.2 Дислалия. Основные понятия

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, «lalis» – говорю, речь), которая связана с произносительной стороной речи, включающей фонетико-фонематическое развитие речи в комплексе формирования речевых навыков [55, с. 86]. Термин «дислалия» введён в научную литературу в 1827 г. И. Франком (врач Вильнюсского университета), а позднее этот термин содержательно раскрывался в исследованиях Л. С. Волковой, Г. Гутцмана, О. В. Правдиной, Р. Шультеца, М. Е. Хватцева и др.

Понятие «дислалия» в научной литературе трактуется по-разному (таблица 2).

Таблица 2 – Трактовка понятия «дислалия» в научной литературе

Ф. И. О. учёных	Трактовка понятия «дислалия»
И. Франк	- все нарушения речи с ведущими недостатками фонологической составляющей
Г. Гутцман, Р. Шультец	- 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 иннервации 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 иннервации речевого аппарата
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 термина «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:

- активность и подвижность детей, которые способны без особого труда переключиться 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).

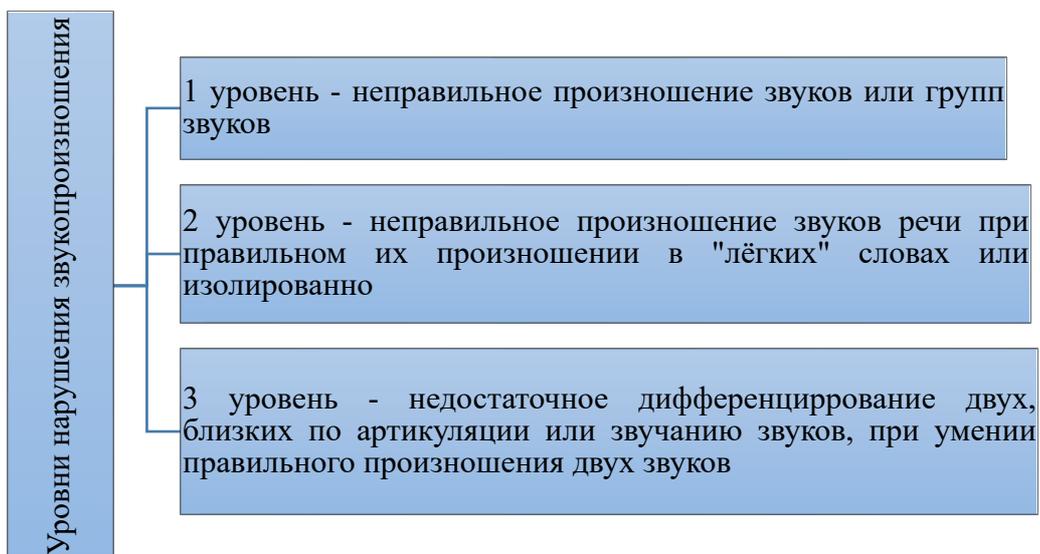


Рисунок 6 – Уровни нарушения звукопроизношения в дошкольном возрасте

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

Выводы:

- 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 инервации 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.

1.3 Психолого-педагогическое сопровождение старших дошкольников с дислалией

В истории развития российского образования проблема психолого-педагогического сопровождения активно развивалась 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 социальных 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 термин «психолого-педагогическое сопровождение» рассматривается как обобщающий [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	Учёные	Трактовка понятия
Сопровождение	Е. И. Казакова, Л. М. Шипицина	- помощь ребёнку в принятии самостоятельных решений в проблемных ситуациях, ответственность за действия которых несёт он сам
Сопровождение	Л. Б. Хрущёва	- способность к ринятию оптимальных решений в разных жизненных ситуациях
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
Тьюторское сопровождение	Н. Н. Когтева	- основанное на принципе персонализации, направлено на успешную интеграцию ребёнка в образовательную среду и реализацию его потенциала в образовательном процессе

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 осуществляется 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 отдифференцировать 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 ребёнку 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 познавательных 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).

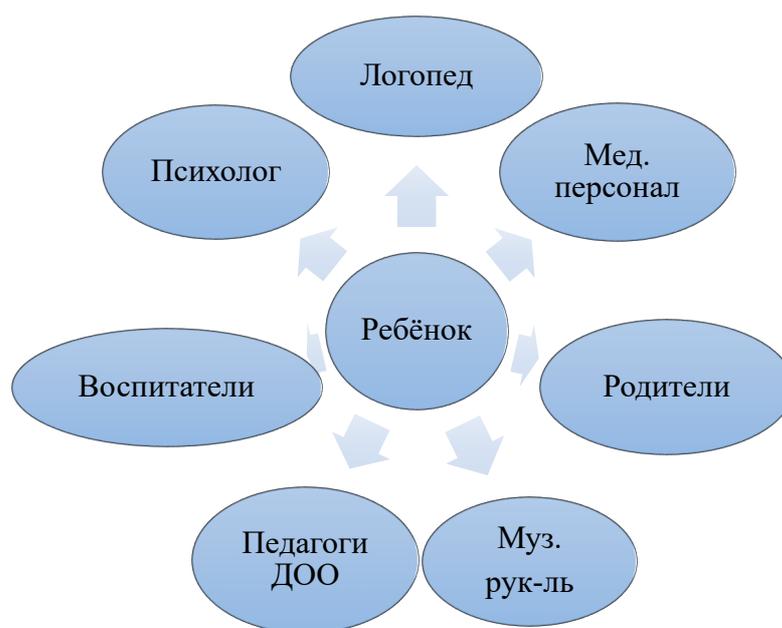


Рисунок 6 – Единое коррекционно-образовательное пространство ДОО

Интегрированные связи специалистов в едином коррекционно-образовательном процессе ДОО, на наш взгляд, 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 разъясняют основные отклонения в речевом развитии, причины их возникновения и возможности устранения дефекта).

Резюмируя вышеизложенное, отметим что 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 психолого-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.

Выводы:

- раннее целевое сопровождение развития речевой деятельности в дошкольном возрасте является необходимым элементом коррекционного образования и гарантом права ребёнка на полноценное развитие;
- в научных источниках используются различные понятия, связанные с процессом сопровождения обучающихся: сопровождение, психолого-педагогическое сопровождение, психолого-педагогическая поддержка, тьюторское сопровождение, медико-педагогическое сопровождение и др.;
- в логопедической науке определена основа психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи, которая опирается на теоретические исследования проблем коррекции речи с точки зрения онтогенеза детского развития, системы обучения, деятельности детей, комплексности, полисенсорности, дифференциации и пр.;

– оказания квалифицированной помощи детям с нарушениями речи осуществляется в условиях единого коррекционно-образовательного пространства ДОО с учётом индивидуальных особенностей ребёнка для его полноценного психического развития, способствующего прогрессу в преодолении речевых нарушений;

– коррекция и устранение дислалии у старших дошкольников успешно осуществляется средствами интегративных связей при взаимодействии всех участников образования (дети, родители, педагоги, медики).

1.4 Роль дидактической игры в коррекции звукопроизношения старших дошкольников с дислалией

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 (таблица 4).

Таблица 4 – Этапы логопедического воздействия при дислалии с учётом индивидуализации обучения (по Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской)

Этапы логопедического воздействия	Характеристика этапов логопедического воздействия при дислалии в рамках индивидуализации обучения и коррекции речи
Включение ребёнка в логопедический процесс	<ul style="list-style-type: none"> - установление логопедом индивидуальных доверительных отношений с ребёнком на основе тактичности и доброжелательности; - учёт особенностей психического развития ребёнка, его эмоционально-волевой сферы и характера индивидуального дефекта; - формирование восприятия, артикуляционной базы, правильного звукопроизношения с помощью системы специальных упражнений (для губ и языка)
Формирование первичных произносительных умений и навыков	<ul style="list-style-type: none"> - учёт логопедом и педагогами закономерностей онтогенетического овладения ребёнком произносительной стороны речи; - постановка звуков до автоматизации и их дифференциация в речи
Формирование коммуникативных навыков и умений	<ul style="list-style-type: none"> - в процессе общения детская речь качественно изменяет взаимодействие ребёнка с окружающим, социальным и предметным миром, перестраивая его индивидуальное чувственное познание, мышление и действия; - общение со сверстниками и взрослыми 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. Федосов, 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

определении этапов работы над произношением ребёнка логопед обязан учитывать:

- индивидуальные особенности логопата – податливость различных дефектов речи к устранению;
- необходимость качественной постановки звуков, которая осуществляется в процессе проведения индивидуальных занятий с каждым ребёнком, а содержание коррекции в дальнейшем составляет часть групповых занятий;
- целесообразность имитация логопедом искажённого произношения с чередованием правильной речи, для того, чтобы ребёнок воспроизводил нужный вариант;
- взаимосвязь качества речи с дидактическим и лексическим материалом с учётом его смысловой доступности, который использует логопед в работе с ребёнком;
- 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-познавательное). В психологических исследованиях А. В. Запорожец, М. И. Лисиной, А. А. Люблинской, В. С. Мухиной, Н. Н. Поддьякова, 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]. 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: 1) опыт общения связан с осознанием и вербализацией ребёнком собственного индивидуального опыта, 2) индивидуальный опыт общения «подсказывает» ребёнку решение разных задач в процессе деятельности, 3) индивидуализация развития ребёнка способствует систематизации и обобщению всего накопленного ребёнком опыта.

С точки зрения психологии детского развития, в условиях приобретения ребёнком индивидуального опыта по коррекции 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 игрового 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 соглашаемся 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 приобретает 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].

Выводы:

– индивидуализация обучения в коррекционной работе связана с реализацией этапов логопедического воздействия на ребёнка (включение

ребёнка в логопедический процесс, формирование коммуникативных и первичных произносительных навыков и умений);

– ребёнок активно овладевает речью только в процессе игровой деятельности и общения (коммуникаций) со сверстниками и взрослыми, испытывая определённую потребность, которая активно стимулирует развитие речевой сферы ребёнка;

– в процессе формирования правильного звукопроизношения важное место отводится исправлению его недостатков посредством развития фонематического восприятия, слухового внимания и слуховой памяти ребёнка на индивидуальных, групповых и фронтальных занятиях;

– система логопедических занятий с использованием дидактических игр, направленных на коррекцию речи ребёнка при дислалии, позволяет сформировать у полноценную, грамотную речь, что даёт возможность не только преодолевать речевые недостатки, но и качественно подготовить ребёнка к школе.

ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

В современном мире наблюдается тенденция постоянного увеличения количества детей дошкольного возраста с патологией речевого развития (дети 5-6 – более 60 %, дети младшего школьного возраста – более 25 %), что актуализирует проблему психолого-педагогического сопровождения в условиях дошкольной образовательной организации средствами дидактических игр.

Речь является сложным, специфическим образованием, которое формируется как средство познания, общения, развития и регуляции поведения во всех видах деятельности и активности ребёнка, функционирующих в тесной взаимосвязи всех психических процессов, которые протекают в разных сферах (сенсорная, интеллектуальная, аффективно-волевая и др.). Направление и содержание работы с детьми дошкольного возраста по формированию речевой деятельности определяются успешным становлением речи, что связано с возрастными этапами детского и психического развития в единстве биологического и социального.

Знания педагогом закономерностей речевого развития в онтогенезе необходимы для правильной диагностики и устранения речевых нарушений в процессе коррекционно-педагогического воздействия на ребёнка. Раннее целевое сопровождение развития речевой деятельности в дошкольном возрасте является необходимым элементом коррекционного образования и гарантом права ребёнка на полноценное развитие. Ребёнок активно овладевает речью только в процессе общения (коммуникаций) со сверстниками и взрослыми, испытывая определённую потребность, которая активно стимулирует развитие речевой системы ребёнка.

Коррекция и устранение дислалии у старших дошкольников успешно осуществляется средствами интегративных связей при взаимодействии всех участников образования (дети, родители, педагоги, медики).

Изучение научной и специальной литературы по проблеме исследования позволило обобщить понятие «психолого-педагогическое сопровождение старших дошкольников с дислалией», которое рассматривается 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.

Процесс устранения дислалии связан с психолого-педагогическим сопровождением обучения детей старшего возраста средствами дидактических игр, которые эффективно влияют на психофизическое и психоэмоциональное развитие детей. Психолого-педагогическое сопровождение старших дошкольников с дислалией должно соответствовать общим методическим требованиям по исправлению недостатков звукопроизношения с учётом причин и характера дислалии, осуществляться на основе дифференциации и индивидуализации обучения.

Индивидуализация обучения в коррекционной работе со старшими дошкольниками связана с организацией процесса обучения звукопроизношению (индивидуальные занятия с логопедом, воспитателем группы, музыкальным руководителем, психологом и др. специалистами ДОО) и реализацией этапов логопедического воздействия на ребёнка (включение ребёнка в логопедический процесс, формирование коммуникативных и первичных произносительных навыков и умений).

Ребёнок активно овладевает речью только в процессе общения (коммуникаций) со сверстниками и взрослыми, испытывая определённую потребность, которая активно стимулирует развитие речевой системы ребёнка.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛАЛИЕЙ В ПРОЦЕССЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

2.1 Результаты и анализ состояния звукопроизношения старших дошкольников с дислалией

В настоящем параграфе представлено описание и практическое обоснование комплексного логопедического обследования старших дошкольников с дислалией для определения коррекционных воздействий по устранению речевого дефекта в звукопроизношении.

При проведении экспериментальной работы мы использовали основные исследовательские методы: наблюдения, эксперимента, создания диагностических ситуаций и др., позволившие получить объективные эмпирические данные в форме эмпирических обобщений (Р. Атаханов, В. И. Загвязинский) [37, с. 90].

Сегодня в системе дошкольного коррекционного образования разработаны наглядные пособия, дидактические игры, обучающие материалы и методики, с помощью которых проводится диагностика детей с дислалией (Г. В. Бабина, О. А. Безрукова, Г. А. Волкова, И. Ю. Кондратенко, Н. И. Дьякова, О. В. Иванко, Р. А. Кирьянова, И. А. Михеева, Л. А. Познякова и др.) [5; 7; 16; 23; 32; 34; 39; 45; 60;].

Экспериментальную группу составили дети старшего дошкольного возраста 5-6 лет (5 детей) логопедической группы, имеющих логопедическое заключение: фонетико-фонематическое нарушение речи, функциональная дислалия (МБДОУ № 371 г. Челябинска).

Целью констатирующего этапа экспериментального исследования являлась процедура комплексного обследования звукопроизношения речи

старших дошкольников, которое было направлено на выявление произносительной стороны речи детей (фонетические и фонематические нарушения, характер несформированности языковых средств и др.) Устанавливалось, в каких видах речевой деятельности проявляются недостатки (аудирование и говорение) и какие факторы влияют на формирование речевого дефекта ребёнка.

Обследование детей с дислалией мы осуществляли на основе методик: Г. В. Чиркиной «Обследование звукопроизношения дошкольников» (приложение 1) и Н. М. Трубниковой «Карта обследования речи», что позволило нам составить целостное представление о психоречевом развитии каждого ребёнка [91;103].

На констатирующем этапе экспериментального исследования мы изучали *анамнестические данные*, на основании которых было выявлено, что у всех детей анамнез не отягощён неврологической патологией и соматическими заболеваниями, перенесёнными на первом году жизни. 3-е детей имеют признаки расторможенности, которые проявляются в форме гиперактивности и неусидчивости, у 2 детей наблюдается заторможенность в форме медлительности. У всех 5 детей, согласно заключения узких специалистов (педиатр, психиатр, окулист, отоларинголог), зрение и слух соответствует норме, а интеллект – возрасту.

Сбор анамнестических данных родителей показал, что все дети: родились в срок, в условиях нормальной беременности; до 1 года и после года часто болели ОРВИ; у 3-х детей были ушибы головы; ни у кого из детей не прерывалось речевое развитие; все родители отметили жалобы на невыговаривание букв; никто из детей не занимался с логопедом, не контактировал с лицами, имеющими речевые нарушения; во всех семьях отсутствовал билингвизм.

На этапе обследования *состояния общей моторики*, которое проводилось по показу, а затем по словесной инструкции логопеда мы получили следующие результаты: 1) исследования двигательной памяти в

процессе переключаемости движений и самоконтроля ребёнка при выполнении двигательных проб: все дети старались правильно и качественно выполнить движения, но 3 ребёнка сбивались в последовательности выполнения движений по показу, 2 детей не могли быстро переключиться на другое движение, 2) *исследования произвольного торможения движений*: у 4-х детей наблюдалась неточность движений обеих ног, а у 1 ребёнка – отсутствие двигательной реакции на сигнал, 3) *исследования статической координации движения* показали, что у всех 5 детей наблюдаются сложности с удержанием заданной позы, дети сходили с места и балансировали руками, касались пола другой ногой, открывали глаза при падении. Никто из детей не отказался от выполнения движений, 4) *исследования динамической координации движений*. Все дети не смогли выполнить упражнения с первого раза и неправильно выполняли приседания; никому из детей не удалось чередовать хлопок и шаг, 5) *исследования пространственной организации двигательного акта* выявило у 4-х детей неточности в пространственной координации: дети неуверенно выполняли движения и не знали правую и левую руки, 6) *исследования темпа движений рук* показало у 4-х детей замедленный темп, у 1 ребёнка – медленный, 7) *исследования ритмического чувства* показало у всех детей ошибки при повторе ритмического рисунка: дети выполняли действия в замедленном темпе и нарушали количество элементов в ритмике. Резюмируя вышеизложенное, отметим, у всех 5 детей фиксируется нарушение общей моторики.

Этап обследования произвольной моторики пальцев рук (статическая и динамическая координация движений рук) показал следующие результаты: у 4-х детей наблюдается скованность движений, что свидетельствовало о нарушенной стороне моторики пальцев рук.

Важное значение при логопедическом обследовании детей с дислалией отводится детальному изучению подвижности органов артикуляционного аппарата, выявлению дефектов в их строении и

соответствие норме. *Этап обследования состояния органов артикуляционного аппарата* (анатомическое строение артикуляционного аппарата и его двигательной функции), включающий в себя выполнение детьми различных задания речевой инструкции изолированно и по подражанию (повтор за логопедом), показал, что у всех детей наблюдается:

- анатомическое строение артикуляционного аппарата, соответствующее норме;

- недостаточная подвижность языка, которая выражалась в неумении: повторения круговых движений широко распластанным языком по губам (верхняя, нижняя), удерживания широко распластанным языком на нижней губе в течении 2-3 сек, перемещения кончика языка в уголки губ и др.;

- не ярко выраженная подвижность губ, вследствие чего детям были затруднительны различные движения;

- небольшое напряжение мышц при выполнении движений разного характера и детям не всегда удавалось выполнить движения правильно;

- несформированность специфических речевых умений произвольного принятия позиции артикуляционных органов, необходимых для правильного произношения звуков;

- отсутствие признаков синкинезии, гиперкинеза и саливации.

Обследование мимической мускулатуры (мышц лба, глаз, щёк) показало выполнение движений 5-ю детьми с напряжением, в неполном объёме. При обследовании произвольного выражения мимических поз у детей наблюдалась нечёткая мимическая картина, детям не удавалось создать нужную позу. Установлено, что у всех детей отсутствует поражение черепно-мозговой инервации. *Этап обследования фонетической стороны речи* включал в себя выявление нарушений произношения звуков и состояние просодики (голос, темп речи, дыхание и пр.). *Обследование звукопроизношения* у детей старшего возраста с дислалией было направлено

на выявление умения ребёнка произносить изолированно разные звуки и использовать их в самостоятельной речи.

Обследование звукопроизношения в словах и слоговой структуры слова мы проводили, используя методику и рекомендации Г. В. Чиркиной, указывающей на обязательное применение в процессе диагностики набора специальных предметных и сюжетных картинок, дидактических материалов [103, с. 39]. В ходе констатирующего этапа мы проверяли разные группы звуков (гласные: а, о, ы, и, у), шипящие, свистящие, аффрикаты (ж, ш, щ, с, з, ц, ч), парные звонкие и глухие (б-п, д-т, г-к, в-ф) в их мягком и твёрдом звучании (таблица 7).

Таблица 7 – Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы по обследованию состояния звукопроизношения (старшая группа)

Параметры обследования звукопроизношения	Дети				
	Настя Л.	Кирилл П.	Артемий Р.	Вероника З.	Руслан Ф.
Гласные	+	+	+	+	+
Свистящие	<u>с, съ, з, зь, ц</u> межзубные	<u>с, съ, з, зь, ц</u> межзубные			<u>с, съ, з, зь,</u> <u>ц</u> межзубные
Шипящие		губно-зубной замена [ш] на [ф]	губно- зубной замена [ж] на [в]	замена [ч] на [с']	боковой [ш] [ж]
Сонорные		замена [л] на [у]	замена [р] на [л]		горловой [р]
Звонкие и глухие	озвончение [к], [г]	оглушение [д], [т]		озвончение [б], [п]	
Твёрдые и мягкие	замена [л] на [л']	замена [с] на [с']			замена [г] на [г']
Йотирование		замена [й] на [в]	замена [й] на [в]		

Результаты состояния звукопроизношения у детей с дислалией на констатирующем этапе исследования обнаружили нарушение в нескольких группах звуков: искажение звуков, межзубной и губно-зубной сигматизм, боковой сигматизм шипящих, горловой ротацизм. Также были выявлены замены звуков в форме: параламбдацизма, парайотацизма, парасигматизма

и параротацизма. При обследовании звукопроизношения мы выяснили, что нарушений в произношении гласных звуков зафиксировано не было, но у большинства детей наблюдается неправильное произношение сонорных и шипящих звуков. Было установлено неправильное произношение звонких и глухих согласных звуков у 3 детей в форме недостаточной сформированности фонематического слуха, а именно к анализу и синтезу звуков речи.

В процессе констатирующего этапа экспериментальной работы было выявлено, что у всех детей наблюдалось явление «субституции» (замена одного звука другим), когда в процессе произношения в роли заменителя дети использовали более лёгкие по артикуляции звуки.

При обследовании просодической стороны речи (единство взаимосвязанных компонентов: интенсивности, длительности, темпа речи, мелодики и тембра произнесения звуков) установлено, что у 1 ребёнка она сформирована с нарушением голоса, у 4-х детей – с нарушением дыхания и темпа речи. В результате обследования на каждого ребёнка был составлен протокол обследования звукопроизношения, которое у всех детей выражалось в фонологическом дефекте – замене и смешении звуков.

Обследование фонематического восприятия осуществлялось следующим образом:

1) ребёнок повторял за логопедом слоги (*жа-ша, ла-ра* и др.) и если ребёнок неправильно произносил звуки, то ему предлагалось выполнить какое-либо действие на заданный слог (например, среди слогов *ча-ца-са* выделить хлопком слог *са*).

2) далее мы проверяли, умеет ли ребёнок различать слова, разные по смыслу, но одинаковые по звучанию (например, коза-коса, тень-пень-день, миска-мишка, лук-жук-сук и пр.). На данном этапе мы использовали способ выбора картинки с соответствующим изображением или предлагали ребёнку рассказать о значении слова;

3) *методический приём повтора сходных слов* за логопедом позволил нам определить уровни: фонематического восприятия слуховой памяти и развития внимания.

Результаты обследования показали, что у всех детей в речи присутствуют расхождения между умением произносить звуки изолированно (звуки произносились правильнее и чище) и в речевом потоке (неясное и нечеткое произношение). Обследование слоговой структуры слова показало, что у детей наблюдаются несоответствия:

- в произношении слов со стечением согласных и сложных слов (игрушечный-игусный и др.);
- в добавлении, пропуске, перестановке звуков и слогов (гусь-кусь, медведь-ведмедь, верблюд-веблюд, машина-ашина и пр.);
- в замене звуков, разных по способу образования, но похожих по месту артикуляции (сосулька-тотулька, сумка-тумка и пр.);
- в замене одинаковых по способу образования звуков: замена язычного «ф» на губно-зубной (соска-фофка, сосна-фофна и пр.);
- в замене звуков, различающихся по твёрдости и мягкости (санки-сяньки, слон-слён и пр.).

На этапе обследования состояния функций фонематического слуха мы выявляли способность ребёнка воспринимать и различать звуки речи, используя задания, включающие: опознание и различение фонем, повторение за логопедом слогового ряда, выделение звука среди слов, определение звука в словах и пр. В процессе обследования мы наблюдали, что у 3 детей наблюдается недостаточная сформированность фонематического слуха, проявляющаяся в нарушении системы фонем по составу.

Результаты обследования показали, что у всех детей не сформированы специфические речевые умения по произвольному выполнению позиций: Кирилл П., Артемий Р., Руслан Ф. воспроизводили звуки ненормированно в силу неправильно отдельно сформированных артикуляционных позиций,

произносятся звуки в несвойственной русскому языку фонетической системе по акустическому эффекту (проблема искажения звуков). Обследованием понимания номинативной стороны речи, понимания предложений и грамматических форм установлено, что у 4-х детей недостаточно сформирована импрессивная сторона речи.

При обследовании грамматического строя речи мы использовали речевой и наглядный материал в форме серий сюжетных картинок. Детям предлагались задания: составить предложения по картинке или серии сюжетных картинок, по которым задавались вопросы, предполагающие ответы сложными предложениями (когда?, зачем?, почему? каким образом?); составить предложения по опорным и отдельным словам; пересказать текст после прослушивания и др.

Рассмотрим результаты обследования речи старших дошкольников, которые представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Логопедическое заключение (констатирующий этап экспериментального исследования)

Направления логопедического обследования	Дети 5-6 лет				
	Настя Л.	Кирилл П.	Артемий Р.	Вероника З.	Руслан Ф.
Строение артикуляционного аппарата	+	+	+	+	+
Артикуляционная моторика	-	-	-	-	-
Звукопроизношение	-	-	-	-	-
Фонематическое восприятие	+	-	-	+	-
Логопедическое заключение:	ФФН	ФФН	ФФН	ФФН	ФФН

«-» – обозначает несоответствие нормам, принятым в логопедии дошкольного возраста;

«+» обозначает соответствие нормам, принятым в логопедии дошкольного возраста.

Комплексное обследование звукопроизношения старших дошкольников показало, что у всех детей имеется фонетико-фонематическое нарушение речи в форме антропофонических или фонетических дефектов. Анализ фактов констатирующего этапа позволяет сделать вывод о том, что для этой группы детей необходимо разработать целостную систему коррекции звукопроизношения с учётом дифференциации и индивидуализации обучения, включающую исправления речевых нарушений и постановку звуков для своевременного устранения дислалии на этапе дошкольного возраста.

Выводы:

- констатирующий этап экспериментального исследования был направлен на комплексное обследование звукопроизношения и выявление произносительной стороны речи детей: фонетические и фонематические нарушения, характер несформированности языковых средств и др.;
- изучение анамнестических данных показало, что у всех детей анамнез не отягощён соматическими заболеваниями, перенесёнными на первом году жизни неврологическими патологиями, зрение и слух соответствует норме, а интеллект – возрасту;
- у всей группы детей анатомическое строение артикуляционного аппарата без отклонений, но имеются нарушения состояния общей моторики и наблюдается нечёткая мимическая картина, без поражения черепно-мозговой иннервации;
- обследование звукопроизношения у детей с дислалией на констатирующем этапе обнаружило нарушение в нескольких группах звуков (искажение звуков, межзубной и губно-зубной сигматизм, боковой сигматизм шипящих, горловой ротацизм), замены звуков в форме: парасигматизма парайотацизма, параротацизма, параламбдацизма.

– было установлено, что у детей не сформированы специфические речевые умения по произвольному выполнению позиций артикуляционных органов, недостаточно сформирована импрессивная сторона речи;

– комплексное обследование звукопроизношения старших дошкольников показало, что у всех детей имеется фонетико-фонематическое нарушение речи в форме антропофонических или фонетических дефектов, что свидетельствует о необходимости системной организации коррекционной работы в ДОО со старшими дошкольниками с дислалией средствами дидактических игр.

2.2 Комплекс дидактических игр и результаты его внедрения в экспериментальной работе по психолого-педагогическому сопровождению старших дошкольников с дислалией

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, обуславливающих появление речевых недостатков, устранение которых мы осуществляли в работе со старшими дошкольниками средствами дидактических игр, направленных на развитие познавательного интереса как основы интеллектуального развития ребёнка.

Для реализации формирующего этапа экспериментального исследования мы подобрали комплекс дидактические игры и упражнений, которые требовали от детей определённых умственных усилий, концентрации внимания, быстрой реакции на игровую инструкцию по выполнению дидактических задач (таблица 9).

Таблица 9 – Перспективный план использования дидактических игр в процессе коррекции звукопроизношения у старших дошкольников с дислалией

Название и цель этапа	Дидактические игры и упражнения
<p><i>I этап – подготовительный.</i> Цель: подготовка речедвигательного аппарата, его моторики, речевого слуха и речевого дыхания</p>	<ul style="list-style-type: none"> - «<i>Веселый язычок</i>» (цель: развивать подвижность органов артикуляции для формирования необходимой артикуляции произношения шипящих звуков); - «<i>Футбол</i>» (цель: развивать плавный, длительный, направленный выдох, необходимый для произношения шипящих звуков); - «<i>Большой мыльный пузырь</i>» (цель: развивать плавный, длительный, направленный выдох, необходимый для произношения шипящих звуков); - «<i>Заборчик</i>» (цель: научить ребенка удерживать губы в улыбке, обнажая верхние и нижние зубы); - «<i>Трубочка</i>» (цель: выработать движение вытягивания губ вперед) и др. артикуляционные упражнения; - «<i>Угадай, что звучит?</i>» (цель: развивать умение определять звуки музыкальных инструментов); - «<i>Повтори за мной</i>» (цель: учить детей говорить громко, тихо, шепотом и развивать слуховое восприятие – различать степень громкости произнесённых слов); - «<i>Где какой звук?</i>» (цель: развивать фонематический слух, автоматизировать правильное произношение в слогах, словах, научить дифференцировать звуки [р] и [л], [р'] и [л']); - «<i>Вертушка</i>» (цель: развитие сильного, длительного и направленного выдоха на вертушку (такой выдох необходим для произношения шипящих звуков); - «<i>Угадай чей голос</i>» (цель: формирование умения сосредоточивать слуховое внимание для определения животного по звукоподражанию); - «<i>Волшебный домик</i>» (цель: развитие умения определять последовательность букв в слове)
<p><i>II этап – постановка звуков речи.</i> Цель: интеграция звуковых (восприятие звука), двигательных-кинестетических (самостоятельное воспроизведение звука) и зрительных ощущений (зрительное восприятие артикуляции звука)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - «<i>Как Буратино за грибами ходил</i>» (цель: подготовка артикуляционного аппарата к постановке шипящих звуков); - «<i>Парные картинки</i>» (цель: формирование умения называть существительные в единственном и множественном числе); - «<i>Чудо-дерево</i>» (цель: формирование навыка звукового анализа для определения место звука в слове); - «<i>Договори словечко</i>» (цель: формирование правильного произношения звука Ч); - «<i>Кто в домике живёт?</i>» (цель: учить детей подбирать слова с заданным звуком); - «<i>Спаси звук от Звукоеда</i>» (цель: определение отсутствующего звука)

<p><i>III этап – автоматизация звуков.</i></p> <p>Цель: введение речевого звука в более сложные последовательные речевые структуры – слова и фразы</p>	<ul style="list-style-type: none"> - «<i>День – ночь</i>» (цель: автоматизация звуков); - «<i>Назови ласково</i>» (цель: автоматизация звуков Ш, Ч, Ж в словах); - «<i>Лесная школа</i>» (цель: автоматизация звука Л в словах и предложениях); - «<i>Магазин</i>» (цель: автоматизация звука Р в словах); - «<i>Сороконожка</i>» (цель: автоматизация звука Р в слогах); - «<i>Подружси картинки</i>» (цель: автоматизация звуков парами, имеющих смысловую связь); - «<i>Назови ласково</i>» (цель: совершенствование речевых навыков в образовании существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов); - «<i>Разложи правильно</i>» (цель: автоматизация звуков и формирование умения делить слова на слоги); - «<i>Сказочные герои</i>» (цель: выделение гласного звука в начале слова)
<p><i>IV этап – дифференциация смешиваемых звуков.</i></p> <p>Цель: формирование у ребёнка умений и навыков правильно употреблять звуки речи во всех ситуациях общения</p>	<ul style="list-style-type: none"> - «<i>Звуковое лото</i>» (цель: дифференциация определённого звука); - «<i>Умей слушать</i>» (цель: закреплять умение дифференцировать звуки.); - «<i>Цепочка слов</i>» (цель: дифференциация звуков с отработкой навыков звукового анализа); - «<i>Подскажи словечко</i>» (цель: дифференциация звуков в словах, подбор в двуступиши подходящих по смыслу и звучанию слов); - «<i>Крути волчок</i>» (цель: дифференциация звуков в словах, совершенствование мелкой моторики, цветовосприятия); - «<i>Кто в каком домике живёт</i>» (цель: дифференциация звуков в словах, классификация фауны); - «<i>Найди место каждой картинке</i>» (цель: дифференциация на слух пар звуков в словах); - «<i>Цепочка слов</i>» (цель: развитие умения определять в словах первый и последний звуки)

Остановимся более подробно на описании формирующего этапа исследования. При отборе содержания дидактических игр мы учитывали: 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 мы контролировали обучающий процесс, предоставляя детям максимальную свободу в выборе картинок, выполнении условий игры и правильном произношении звуков.

На формирующем этапе исследования каждый раз с детьми мы использовали *принцип отбора целесообразных движений по характеру нарушения произношения*, которые способствовали обучению ребёнка правильно применять соответствующие движения, выполняя определённые требования к их качеству (темп, сила и пр.). Для исправления неправильного звукопроизношения в процессе дидактических игр использовались специальные методики, включающие в себя *системы речевых артикуляционных упражнений*. Коррекцию по звукопроизношению речи с детьми мы осуществляли в процессе систематического проведения логопедических занятий в ДОО (3 раза в неделю). Для формирования речедвигательного аппарата мы проводили *артикуляционную гимнастику*, которая включала в себя подготовительные упражнения: *статические* («чашечка», «лопаточка», «иголочка», «трубочка», «горка») и *динамические* («лошадка», «часики», «качели», «грибок», «змейка», «вкусное печенье», «катушка», «маляр»).

Формирование правильного звукопроизношения на формирующем этапе экспериментального исследования мы представили целостной системой логопедической работы в условиях психолого-педагогического сопровождения детей с дислалией на основе использования артикуляционных упражнений и дидактических игр.

Для развития речевого дыхания мы использовали дидактические игры: «Футбол», «Большой мыльный пузырь», «Снегопад», «Ветряная мельница», «Кораблик», «Вертушка» и др.

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?».

Для развития слухового внимания мы использовали дидактические игры: «Кто внимательный?», «Угадай что звучит?», «Повтори за мной», «Иди – беги», «Угадай кто кричит», «Повтори звук», «Угадай что звучит?» и др.

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.

Для развития фонематического слуха мы использовали дидактические игры следующего содержания: «Волшебная палочка», «Игрушка ошибается», «Подскажи словечко», «Так ли это звучит?», «Собери букет» и др.

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).

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.

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.

Для автоматизации звуков мы использовали 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.

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.

Правильному употреблению звуков способствовали дидактические игры: «Звуковое лото», «Умей слушать», «Цепочка слов», «Подскажи словечко», «Найди место каждой картинке» и др.

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, обруч, 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.

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

закрепленного 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

составляли 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»).

Проведение контрольного этапа эксперимента подтвердило положительные результаты правильно организованной логопедической работы с детьми в условиях ДОО (таблица 10).

Таблица 10 – Результаты контрольного этапа экспериментальной работы по обследованию звукопроизношения (старший дошкольный возраст)

Направления логопедического обследования	Дети 5-6 лет				
	Настя Л.	Кирилл П.	Артемий Р.	Вероника З.	Руслан Ф.
Строение артикуляционного аппарата	+	+	+	+	+
Артикуляционная моторика	+	+	+	+	+
Звукопроизношение	+	+	+	+	+
Фонематическое восприятие	+	+	+	+	+

По окончании проведения контрольного этапа было установлено следующее: у всех детей, имеющих первоначально фонетико-фонематическое нарушение речи, наблюдалось нормативное произношение всех звуков (на уровнях: слогов, слов и пр.). Качественное проведение каждого этапа коррекции произношения средствами дидактических игр показало, что у всех 5 детей состояние звуковой стороны речи и всей речи в целом стало носить устойчивый характер, что свидетельствовало о становлении нормального речевого развития. Комплексное взаимодействие всех специалистов ДОО и родителей позволило качественно завершить логопедическую работу с детьми на этапе дошкольного детства, что станет прочным «фундаментом» в освоении письменной речи и успешном школьном обучении.

Мы полагаем, что произошедшие качественные изменения в коррекции звукопроизношения у старших дошкольников средствами дидактических игр неслучайны, а обусловлены и являются положительным результатом профессиональной организации логопедической работы в ДОО

в условиях психолого-педагогического сопровождения с учётом специфики устранения дислалии. Полученные результаты проведённого эксперимента позволили сделать вывод, что цель исследования достигнута, задачи решены и гипотеза подтверждена.

Выводы:

– экспериментальная работа по психолого-педагогическому сопровождению старших дошкольников средствами дидактических игр осуществлялась в условиях ДОО в 3 этапа: констатирующий (определение состояния речевой деятельности у старших дошкольников: выявление произносительной стороны речи), формирующий (реализация комплекса дидактических игр для коррекции дислалии), контрольный (анализ и интерпретация полученных результатов);

– проведение комплексного обследования звукопроизношения на констатирующем этапе показало наличие у всех детей фонетико-фонематического нарушения речи в форме антропофонических или фонетических дефектов, что позволило составить целостное представление о психоречевом развитии старших дошкольников;

– на формирующем этапе исследования особое место в системе психолого-педагогического сопровождения уделялось дидактическим играм, которые способствовали исправлению недостатков звукопроизношения у детей, направленного на постановку и автоматизацию звуков при одновременном развитии фонематического восприятия (чёткое различение фонем);

– 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;

– на формирующем этапе исследования была организована комплексная работа всех субъектов образования (дети, педагоги, родители), что обеспечило 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 коммуникаций (ребёнок – сверстник, ребёнок – коллектив сверстников, ребёнок – взрослые и др.);

– на констатирующем этапе исследования установлено полное устранение неправильного произношения звуков у всех детей, что подтвердило реализацию целей, задач и гипотезу исследования.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

На констатирующем этапе эксперимента проведено комплексное обследование звукопроизношения у старших дошкольников, в результате чего было установлено, что у всех детей имеется фонетико-фонематическое нарушение речи в форме фонетических и антропофонических дефектов. Полученные результаты констатирующего этапа позволили сделать вывод о том, что для этой группы детей необходимо разработать целостную систему коррекции звукопроизношения с учётом дифференциации и индивидуализации обучения, включающую исправления речевых нарушений и постановку звуков для своевременного устранения дислалии на этапе дошкольного возраста.

Исследованием установлено, что процесс устранения дислалии будет осуществляться более успешно, если обеспечить психолого-педагогическое сопровождение старших дошкольников средствами дидактических игр, которые эффективно влияют на психофизическое и психоэмоциональное развитие. Психолого-педагогическое сопровождение старших дошкольников с дислалией должно осуществляться с учётом общих методических требований по исправлению недостатков звукопроизношения; причин и характера дислалии, которые осуществлялись на основе дифференциации и индивидуализации обучения.

Экспериментальное исследование доказало, что эффективной формой коррекции дислалии является комплекс дидактических игр, который способствовал устранению недостатков звукопроизношения у старших дошкольников. Подбор дидактических игр осуществлялся с учётом формы звукового дефекта, что учитывалось при подборе содержания обучающих, коррекционных и игровых заданий, направленных на коррекцию и постановку звуков.

Реализация формирующего этапа экспериментальной работы доказала следующее:

– предпосылкой успеха коррекции звукопроизношения у старших дошкольников с дислалией является (создание целостного коррекционно-образовательного пространства в ДОО, обеспечение психологического комфорта и положительного эмоционального контакта ребёнка со взрослым) что было достигнуто в процессе методически грамотно организованной работы в условиях психолого-педагогического сопровождения детей;

– сроки коррекции недостатков произношения зависят от различных факторов (индивидуальные особенности ребёнка, форма звукового дефекта, степень сложности дефекта произношения, регулярность занятий и логопедической работы воспитателей, системная работа специалистов ДОО, помощь со стороны родителей и др.);

– успешной коррекции звукопроизношения в старшем дошкольном возрасте у детей с дислалией способствует процесс непрерывного общения (коммуникации) со сверстниками и взрослыми, который активно стимулирует развитие речевой системы ребёнка;

– организация комплексной работы всех субъектов образования (дети, педагоги, родители), обеспечивает целостность и качество психоречевого развития старших дошкольников с учётом дифференциации обучения и построения индивидуальной траектории развития каждого ребёнка на всех этапах дошкольного образования, что обогащает его социальный и культурный опыт.

Качественное проведение каждого этапа коррекции произношения средствами дидактических игр на контрольном этапе эксперимента показало у всех детей достижение нормы состояния звуковой стороны речи и достаточного уровня становления психоречевого развития в дошкольном возрасте, что подтвердило реализацию целей, задач и гипотезу исследования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

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.

В теоретической части исследования:

– изучены теоретико-методологические и методические основы организации работы в условиях ДОО со старшими дошкольниками по коррекции дислалии средствами дидактических игр; уточнены основополагающие определения исследования: «психолого-педагогическое сопровождение», «дислалия», «дифференциация», «индивидуализация», «звукопроизношение», «коррекция» и др.;

– выявлены особенности психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с дислалией;

- подобран комплекс дидактических игр для коррекции дислалии; определено содержание коррекционной работы с детьми 5-6 лет в условиях ДОО с включением всех субъектов образования (дети, логопед, воспитатели, родители, специалисты).

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

Основные выводы, содержащиеся в исследовании, позволяют считать, что цели и задачи успешно решены, а практические материалы внедрены в практику дошкольного коррекционного образования, что подтверждает реальную теоретическую и практическую значимость исследования. Проведённое исследование носит завершённый характер, но «открыто» для дальнейшего изучения проблемы психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста в коррекционном образовании средствами дидактических игр.

Список использованных источников

1. Адушкина, К. В. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования : учебное пособие / К. В. Адушкина, О. В. Лозгачёва; Урал. гос. пед. ун-т. – Электрон. дан. – Екатеринбург, 2017. – 162 с.
2. Аммосова, Е. Г. Николаева, Л. В. Кинезеологические упражнения в коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста // Научное обозрение. Педагогические науки (часть 1). – 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.
4. Асмолов, А. Г. Федеральный государственный стандарт дошкольного образования – стандарт развития [Электронный ресурс] : выступление на Всерос. съезде работников дошк. образования. – Режим доступа: <http://tc-sfera.ru/posts/asmolov-ag-federalnyu-gosudarstvennyu-obrazovatelnyu-standart-doshkolnogo-obrazovaniya>. (Дата обращения: 18.12 2022).
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.
6. Басалаева, Н. В., Захарова, Т. В., Казакова, Т. В. Сопровождение детей с особыми потребностями как актуальная проблема современного образования // 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.
8. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. – Москва : Большая сов. энцикл., 2002. – 528 с.

9. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – Москва : Совершенство, 1997. – С. 76-80.
10. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 435 с.
11. Борисова, Е. А. Индивидуальные логопедические занятия с дошкольниками : Методическое пособие / Е. А. Борисова. – Москва : ТЦ Сфера, 2008. – С. 4-19.
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.
13. Бутенко, Н. В. Дидактическое обеспечение образовательного процесса в ДОО: монография [научное издание] / 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.
14. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребёнка от рождения до 6 лет / Л. А. Венгер, Э. Г. Пилюгина. – Москва : Просвещение, 1988. – 144 с.
15. Винарская, Е. Н. Дизартрия / Е. Н. Винарская. – Москва : АСТ: Астрель, Хранитель, 2006. – 141 с.
16. Волкова, Г. А. Альбом для исследования фонетической и фонематической сторон речи дошкольников / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2008. – С. 2-7.
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.

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.
19. Волосатова, Е. В., Шереметьева, Е. В. Комплексная дифференциация стёртой дизартрии и дислалии у детей старшего дошкольного возраста // 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.
21. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Лань, 2003.
22. Выготский, Л. С. Психология развития ребёнка / Л. С. Выготский. – Москва : Эксмо, 2006. – 512 с.
23. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте : метод. пособие / сост. И. Ю. Кондратенко. – Москва : Айрис-пресс, 2005. – 224 с.
24. Галянт, И. Г. Творческое развитие детей средствами эмоционально-речевой организации : учебно-методическое пособие / И. Г. Галянт. – Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2016. – 142 с.
25. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1978. – 471 с.
26. Гвоздев, А. Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка // Возрастная психоллингвистика : Хрестоматия. Учебное пособие. / Составитель К. Ф. Седов. – Москва : Лабиринт, 2004. С. 80-90.
27. Глухов, В. П. Основы психоллингвистики : учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – Москва : АСТ : Астрель, 2005. – 351 с.
28. Голубева, Г. Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников / Г. Г. Голубева. – Москва : РГПУ им. А. И. Герцена, СОЮЗ, 2003. – 62 с.

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 «Современные тенденции специальной педагогики и психологии» – Самара, СГПУ, 2003. – С. 70 – 83.
30. Гриншпун, Б. М. Хрестоматия по логопедии. Дислалия / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. – Москва, 1997. Т. 1. – С. 108-119.
31. Деркунская, В. А. Воспитание, обучение, развитие дошкольников в игре. Здоровьесберегающее воспитание-обучение-развитие детей дошкольного возраста в игре / В. А. Деркунская. – Москва : Педагогическое общество России, 2005. – С. 95-100.
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.
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.
34. Дьякова, Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников / Н. И. Дьякова. – Москва : ТЦ Сфера, 2010. – 64 с.
35. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – Москва : Просвещение, 2008. – 370 с.
36. Журова, Л. Е., Эльконин Д. Б. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста : Сенсорное воспитание дошкольника / Под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 227 с.

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.
38. Заскалова, К. С. Особенности речевого развития детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим нарушением речи // 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 // 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 / 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.
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.
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.
44. Каменская, В. Г. Детская психология с элементами психофизиологии: учеб. пособие / В. Г. Каменская. – Москва : ФОРУМ : ИНФРА-М, 2005. – 288 с.

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.
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.
48. Коновалова, Г. А. Игровые приёмы по автоматизации звуков у дошкольников // 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. – С. 25-29.
50. Крысин, Л. П. Толковый словарь иноязычных слов / Л. П. Крысин. – Москва : Рус. яз., 2001. – 856 с.
51. Кудилова, А. А., Немцова, И. И. Роль артикуляционной гимнастики в устранении нарушений звукопроизношения при дислалии // 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.

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.
54. Леонтьев, А. А. Язык, речь и речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1969. – 214 с.
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.
56. Логопедия : Учебник для студ. дефектол. фак. Пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 703 с.
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.
58. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Москва : Издательство МГУ, 2008. – 314 с.
59. Михайлова-Свирская, Л. В. Индивидуализация образования детей дошкольного возраста: пособие для педагогов ДОО / Л. В. Михайлова-Свирская. – Москва : Просвещение, 2015. – 112 с.
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.
61. Монгуш, О. О. Психолого-педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста // 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. Феменология развития : учебник для студентов высш. учеб. заведений / В. С. Мухина. – Москва : Академия, 2009. – 640 с.
63. Нестерович, Ю. Г. Дидактическая игра как средство развития речи детей дошкольного возраста / 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. Ящук, Г. И. Ефимовой. –Томск : ЦНТИ, 2014. – С. 96-97.
64. Османова, Г. А. Логопед – родителям / Г. А. Османова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2009. – 192 с.
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.
66. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2003. – 287 с.
67. Очерки по патологии речи и голоса / Под ред. С. С. Ляпидевского. – Москва : Учпедгиз, 1963. – 152 с.
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.
69. Парамонова, Л. Г. Нарушение звукопроизношения у детей. Методическое пособие / Л. Г. Парамонова. – Москва : Национальный книжный центр, 2018. – 272 с.
70. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов н/Дону : Феникс, 2008. – 445 с.
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.

72. Подольская, О. А., Сергеева, А. А., Яковлева, И. В. 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.
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.
74. Полный справочник логопеда / О. Д. Абрамович [и др.]. – Саратов : Научная книга, 2019. – 295 с.
75. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В. И. Селиверстова. – Москва : Владос, 1997. – 400 с.
76. Прилепко, Ю. В. Логопедия. Дислалия : учебное пособие / Ю. В. Прилепко, О. Д. Сальникова. – Саратов : Ай Пи Эр Медиа, 2018. – 115 с.
77. Психология человека от рождения до смерти / Под общ. ред. А. А. Реана. – Санкт-Петербург : прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
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.
79. Рау, Е. Ф., Синяк, В. А. Логопедия (Пособие для учащихся пед. училищ и воспитателей) / Е. Ф. Рау, В. А. Синяк. – Москва : Просвещение, 1969. – 127 с.
80. Резникова, Е. В. Будникова, Е. С. Реализация индивидуального подхода при обучении детей с ОВЗ в условиях инклюзии // Вестник ЧГПУ. – № 7. – 2018. – С. 243-255.
81. Романовская, Т. Ф., Истомина, И. А. Современные проблемы семьи и ребенка с нарушением речи // В сборнике: 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.

83. Рыкова, С. С. Особенности обследования речи в дошкольном возрасте: диагностический этап / Актуальные проблемы дошкольного образования: мат-лы XIX Междунар. науч.-практ. конф. (Челябинск, 29 апреля 2022 г.) / сост. А. В. Скатарова / отв. ред. Б. А. Артёменко. – Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2022. – С. 390-394.

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

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.

86. Селиверстов, В. И. История логопедии. Медико-педагогические основы [Электронный ресурс]: учебное пособие для вузов / В. И. Селиверстов. – Электрон. текстовые данные. – Москва : Академический Проект, 2016. – 384 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/60025.html>. – ЭБС «IPRbooks» (Дата обращения: 12.10.2022).

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

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

89. Сопровождение ребёнка дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях интегрированного и инклюзивного образования [Электронный ресурс] : учебник. Направления

подготовки: 050700.62 «Специальное (дефектологическое) образование». Профиль «Дошкольная дефектология»; 050400.62 «Психолого-педагогическое образование». Профиль «Психология образования». Квалификация (степень) выпускника : бакалавр / А. А. Наумов [и др.]. – Электрон. текстовые данные. – Пермь : Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2013. – 303 с. Текст : непосредственный. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/32093.html> (дата обращения: 01.10.2022).

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

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

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

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.

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.

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

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.

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.

98. Фомичева, М. Ф., Волосовец, Т. В., Кутепова, Е. Н. и др. 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.

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.

100. Фролова, А. С. Дифференциальная диагностика дислалии и нарушения звукопроизношения при дизартрическом компоненте у детей дошкольного возраста / А. С. Фролова, Т. А. Таринская. – № 1 (16). – С. 72-76.

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

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

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

104. Шелкунова, О. В., Квасова, А. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение дошкольников с ограниченными возможностями здоровья универсальный алгоритм построения индивидуальных программ // 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.

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

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.

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

**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 полувонким, 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 словой 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.

Консультация для родителей

«Профилактика нарушений речи 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) обращенную 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 тормозится, 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, сокращения 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.