



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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**Развитие звукопроизносительной стороны речи у детей старшего
дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня
посредством дидактических игр**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Логопедия»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

64,82 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«02» 03 2025 г.

Директор института

Сибиркина - Сибиркина А.Р.

Выполнила:

Студент(ка) группы ЗФ-409-101-3-2

Хакимова Виктория Вячеславовна

Научный руководитель:

к.б.н.

Андреева Л.В.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	6
1.1 Понятие «звукопроизносительная сторона речи» в современных теоретических исследованиях и ее развитие у детей в онтогенезе	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	16
1.3 Особенности развития звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	23
1.4 Роль дидактических игр в развитии звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	29
Выводы по первой главе	36
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ) ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР	38
2.1 Организация и содержание логопедического обследования звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	38
2.2 Состояние звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	42
2.3 Комплекс дидактических игр по развитию звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	54
Выводы по второй главе	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	62
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	64
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	70

ВВЕДЕНИЕ

Общее недоразвитие речи – сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования.

Исследованиями Л.Н. Ефименковой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, М.Ф. Фомичевой, Г.В. Чиркиной установлено, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи одним из основных параметров недоразвития речи является нарушение ее звуковой стороны. Также имеют место трудности планирования развернутых высказываний и их языкового оформления, наблюдается нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, лексические затруднения, низкий уровень фразовой речи, большое число ошибок на построение предложений. Дети с указанными нарушениями, как правило, не готовы к усвоению школьной программы и составляют основную группу риска по неуспеваемости, особенно в овладении письмом и чтением.

Кроме того, данные нарушения создают препятствия для дальнейшего психического развития ребенка, его общения с окружающими. В связи с этим, развитие звуковой стороны речи имеет большое значение для дальнейшего развития дошкольника, т. к. ранняя коррекция дефекта является наиболее продуктивной и предупреждает трудности обучения в школе.

Одним из эффективных средств развития звукопроизводительной стороны речи у детей дошкольного возраста является дидактическая игра. Дидактические игры – это игры обучающие, познавательные, которые расширяют и углубляют представление детей об окружающем мире, воспитывают познавательный интерес, способствуют развитию речи ребенка. В дидактической игре дети закрепляют речевые умения, уточняют

представления о речевых явлениях, развивают звукопроизносительную сторону речи.

Вышесказанное подтвердило актуальность темы нашего исследования: «Развитие звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) посредством дидактических игр».

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать возможность использования дидактической игры для развития звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) посредством дидактических игр.

Предмет исследования: особенности звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста.

Объект исследования: коррекция развития звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) посредством дидактических игр.

Задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень).
3. Составить комплекс дидактических игр по развитию звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень).

В соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования применялись следующие методы исследования:

- теоретические методы (анализ психолого-педагогической и специальной литературы);
- эмпирические методы (изучение психолого-педагогической документации, констатирующий и формирующий эксперименты);

– количественная и качественная обработка полученных результатов.

База исследования: исследование проводилось на базе МАДОУ № 63. В исследовании принимали участие 8 детей старшей группы с ОНР (III уровень).

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

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие «звукопроизносительная сторона речи» в современных теоретических исследованиях и ее развитие у детей в онтогенезе

Звукопроизносительная сторона включает в себя умение правильного звукопроизношения, которое соответствует нормам русского языка, владение интонационной выразительностью (просодическая сторона речи), а одним из условий развития звукопроизносительной стороны речи является, наличие координации действий речевых органов при произнесении звуков речи, которая осуществляется речевыми зонами коры и подкорковыми образованиями головного мозга.

Такие ученые, как Е.Ф. Архипова, А.Н. Гвоздев, В.К. Орфинская, М.Ф. Фомичева и др. утверждают, что в термин «звукопроизносительная сторона речи» в педагогике входят такие аспекты, как фонетическое оформление речи и в то же время совокупность речедвигательных навыков, которыми оно определяется, а именно – навыки голосообразования, речевого дыхания, фразовой интонации со всеми ее средствами, словесного ударения, воспроизведения звуков и их сочетаний, соблюдения норм правильного произношения [2; 12; 47].

По мнению Л.С. Волковой, звукопроизносительная сторона речи – это процесс, в который входят: звукопроизношение (звукопроизводство) и звукоразличие (фонематический слух). В свою очередь звукопроизношение – это процесс образования речевых звуков, а фонематический слух – это способность человека к анализу и синтезу речевых звуков [9].

Е.Н. Российская выделяет две составляющие звукопроизносительной стороны речи: систему фонем (звуки речи) и интонацию (ритмико-мелодическую сторону речи) [36].

Таким образом, на основе анализа научной литературы мы выяснили, что в звукопроизносительную сторону речи входит звукопроизношение,

фонематический слух и просодика. Рассмотрим подробно каждый из выделенных нами компонентов.

Первый компонент – звукопроизношение. Звукопроизношение – это процесс образования речевых звуков, осуществляемый энергетическим (дыхательным), генераторным (голосοобразовательным) и резонаторным (звукообразовательным) отделами речевого аппарата при регуляции со стороны центральной нервной системы.

Для звукопроизношения необходима слаженная скоординированная работа всех органов артикуляции. Мышцы, которые участвуют в звукопроизношении, приводят в действие органы периферического речевого аппарата, тем самым реализуя произнесение звуков речи. Движения органов артикуляции вносят свой вклад в звукопроизношение. От того, плавными ли будут эти движения, скоординированными, слаженными, зависит качество речевой деятельности.

Артикуляционный отдел состоит из языка, губ, нижней челюсти, мягкого неба, зубов, альвеол и твердого неба. Наиболее подвижным речевым органом является язык. Он состоит из корня языка и спинки, в которой различают заднюю, среднюю и переднюю части. Нижняя челюсть может опускаться и подниматься, изменяя раствор рта, что особенно важно при образовании гласных звуков. Когда мягкое небо опущено, то вдыхаемая струя воздуха проходит через нос; так образуются носовые звуки. Если мягкое небо поднять, то оно прижимается к задней стенке глотки и образует качественный небно-глоточный затвор, то есть закрывает проход в нос; тогда вдыхаемая струя воздуха идет только через рот, и образует ротовые звуки.

Функционирование звукопроизносительной стороны речи тесно связано со вторым компонентом – фонематическим слухом, т.е. способностью различать и дифференцировать звуки (фонемы).

Л.С. Выготским был введен термин «фонематический слух», включающий в себя три речевые операции: способность слышать есть

данный звук в слове или нет; способность различать слова, в которые входят одни и те же фонемы, расположенные в разной последовательности; способность различать близко звучащие, но разные по значению слова [10].

А.Р. Лурия и Л.С. Цветкова определили фонематический слух, как смыслоразличительный систематизированный слух, обеспечивающий анализ и синтез звукового потока, и восприятие фонем данного языка [26].

Н.И. Жинкиным фонематический слух определяется как тонкий систематизированный слух, позволяющий различать и узнавать фонемы родного языка [15].

Г.В. Чиркина отмечает, что фонематический слух является частью физиологического слуха человека. Он направлен на соотнесение услышанных звуков с их эталонами, которые упорядочено, хранятся в памяти человека, в так называемой «решетке фонем» [49].

Звукопроизносительная сторона речи также включает третий компонент – просодику. В лингвистике проблемой изучения просодики, интонации занимались В.А. Артемов, Л.П. Блохина, Л.В. Бондарко, Е.А. Брызгунова, Н.Д. Светозарова, Н.В. Черемисина и др. В логопедии вопросы формирования просодической стороны речи в норме и при различных нарушениях речи рассматривали Е.Ф. Архипова, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др.

В лингвистическом словаре под понятием «просодия» (от греч. *prosodia* – ударение, припев) понимается, как система фонетических средств, реализующихся в речи на всех уровнях речевых сегментов (слог, слово, словосочетание, синтагма, фраза, сверхфразовое единство, текст) и играющих смыслоразличительную роль. В этом значении термин «просодия» часто синонимичен понятию «интонация» [21].

Н.В. Черемисина отмечает, что просодика, являясь неотъемлемой составляющей любого речевого высказывания, представляет собой совокупность просодических компонентов и выполняет коммуникативную функцию [49].

К просодическим компонентам речи разные авторы относят следующие элементы:

- мелодика, ударение, временные и тембральные характеристики, ритм, тон;
- мелодика, ударение, тембр, темп;
- тон, сила звука, тембр, длительность;
- мелодика, временная организация речи, громкость, пауза;
- частота основного тона, интенсивность (громкость), длительность, тембр, мелодика, пауза, ударение (Л.В. Бондарко, Е.А. Брызгунова, Л.Р. Зиндер, Н.В. Черемисина).

Мелодика определяет тональный контур речи – модуляции высоты основного тона при произнесении; связана с тембром, индивидуальной своеобразной характеристикой, позволяющей отличить данный голос от других голосов. Тембр важен и для акустической характеристики и восприятия отдельных звуков речи, и для интонации. На фоне среднего индивидуального тембра Н.В. Черемисина выделяет тембр металлический – бархатный, светлый – темный. Тембр – это такое качество голоса, которое отличает его от других голосов. И если для многих людей основной тон голоса может быть общим, то тембр – характеристика индивидуальная [49].

Н.В. Черемисина отмечает, что ударение – выделение в речи той или иной единицы в последовательности однородных единиц с помощью фонетических средств [49].

Следующие характеристики просодии – это темп и ритм речи. Темп (от итал. *tempo*, лат. *tempus* – время) – это скорость произнесения элементов речи: звуков, слогов, слов. Ритм речи (от греч. *rhythmos* – размеренность, стройность) – это регулярное повторение сходных и соизмеримых речевых единиц, выполняющее структурирующую, текстообразующую и экспрессивно-эмоциональную функции.

При оформлении речевого высказывания большое значение имеет пауза. В лингвистике пауза определяется как перерыв в звучании или

прекращение фонации. Акустически это выражается в падении интенсивности голоса до нуля, а физиологически – перерывом в работе артикуляционных органов [49].

Далее рассмотрим особенности развития звукопроизводительной стороны речи у детей в онтогенезе. Данный процесс достаточно полно разобран в работах В.И. Бельтюкова, Е.Н. Винарской, А.Н. Гвоздева, А.Д. Салаховой, Д.Б. Эльконина и др.

В онтогенезе развитие и становление звукопроизводительной стороны речи происходит постепенно в соответствии с четырьмя этапами.

1. Первый этап (до 1 года).

Само освоение звуков начинается на первом году жизни, когда ребенок овладевает своими речевым и слуховым аппаратами. Вначале на основе определенного эмоционального состояния появляется лепет, не имеющий еще социального значения. Первые месяцы после рождения у ребенка интенсивно развиваются слуховой, зрительный, двигательнo-кинестетический анализаторы. Ребенок рождается с готовыми к функционированию органами артикуляции. Однако сначала проходит длительный подготовительный период [4].

Первыми звуками ребенка являются крики, которые представляют собой безусловно – рефлекторную реакцию на действие сильных внешних и внутренних раздражителей. Уже в первые месяцы после рождения выявляется взаимосвязь между развитием двигательной и голосовой активности. У детей период гуления (2-6 месяцев) совпадает с активизацией их общей моторики.

В состоянии эмоционального возбуждения ребенка поток тактильно-кинестетических раздражений от сокращающихся мышц поступает в центральную нервную систему на определенный интервал времени раньше, чем соответствующие аутослуховые и аутозрительные раздражения, что и закладывает тот базальный компонент второй сигнальной системы речи.

В этот период ребенок начинает осваивать совокупность гласных, которая начинается с освоения широкого гласного [а], а спустя некоторое время ребенок осваивает систему из трех гласных [а, и, у] [5].

В 5-6 месяцев у ребенка появляются сочетания губных и гласных звуков [бааа, мааа], а также язычных звуков [тааа, лааа], которые затем сменяются цепями из стереотипных сегментов с шумовым началом [тя-тя-тя] и т.п., затем цепи со стереотипным шумовым началом, но с уже меняющимся вокальным концом [те-тя-те], и наконец, появляются цепи из сегментов с меняющимся шумовым началом. Ребенок овладевает структурой открытого слога.

Начало формирования фонематического слуха также происходит на данной ступени развития. Уже на 3-4 неделе жизни ребёнок выделяет речь человека из любых других звуковых раздражителей, затем ребёнок постепенно становится всё более внимательным, приспосабливается к тонкому различению речевых звуков [44].

Р.Е. Левина определяет первую ступень развития звукопроизносительной стороны речи, как дофонематический этап в формировании фонематического слуха. У ребенка отсутствует дифференциация звуков речи на слух; полностью отсутствует как понимание, так и активная речь самого ребенка [23].

Таким образом, ближе к году у ребенка появляются первые слова, осваиваются ударение, мелодика, интенсивность голоса, ритмическая структура слова. По мере общения с взрослым, ребёнок осознанно начинает использовать средства выразительности речи, в частности интонации. Голос ребёнка этого возраста значительно тише и выше, чем у взрослого. Тембр голоса тихий, темп речи медленный.

2. Второй этап (от 1 до 3-х лет).

Для этого возрастного периода характерно интенсивное формирование артикуляционной моторики и тонких дифференцированных движений рук. Появляется активная манипулятивная деятельность. Ребенок

овладевает умением принимать вертикальную позу, постепенно начинает ходить без посторонней поддержки.

Первые слова в фонетическом отношении элементарно просты. Они состоят из одного или двух открытых слогов. В двусложных словах слоги преимущественно одинаковые [ба-ба, ма-ма, би-би] и т.п., что напоминает повторение слогов в лепете. Постепенно ребенок выделяет из слова ударный слог. Таким образом, доречевой период является подготовительным по отношению к собственно речевой деятельности [23].

К концу первого года появляются первые слова. С начала второго года жизни начинается дифференциация звуков. Вначале дифференцируются гласные звуки от согласных. Дальнейшая дифференциация идет внутри группы согласных. Противопоставляются сонорные – шумным, глухие – звонким, твердые – мягким и т.д. Далее начинается усвоение гласных звуков.

Характерной особенностью становления звуков в начальном периоде является неустойчивость артикуляции при их произношении. Новые фонетические элементы появляются группами, а порядок усвоения групп согласных находится в зависимости от артикуляционных особенностей звуков, составляющих эти группы. Большинство звуков формируется в правильном виде не сразу, а постепенно, через промежуточные звуки [23].

Большое значение имеет изучение смены «звуков-заместителей». Процесс замещения звуков сложный и своеобразный. А.Н. Гвоздев считал, что отсутствующие в произношении звуки в процессе развития речи замещаются другими звуками, которые есть в распоряжении ребенка. Система замены одних звуков другими базируется, главным образом, на артикуляционном родстве звуков, в первую очередь на группировке их по месту образования, реже – по способу образования [12].

Овладение новым типом артикуляционных движений вызывает к жизни ряд родственных звуков. Новый звук при его усвоении появляется лишь в части слов, а в других словах по-прежнему – субститут

(заместитель). Согласно, подчеркивал М.Е. Хватцев, дифференцируются постепенно через переходные звуки, например, с переходит в ш через стадии: [с] – [с'] – [ш] [48].

Дети при переходе к правильному произношению звуков начинают пользоваться ими в нужных и ненужных случаях, заменяя ими даже те звуки, которые сами были заместителями первых.

Основной путь развития звукопроизводительной стороны речи ребенок проходит в дошкольном возрасте. К трем годам ребенок овладевает всей системой звуков языка, с некоторыми исключениями. Труднее ему даются шипящие ([ш], [ж]), сонорные ([р], [л]) и свистящие ([с], [з]) звуки.

Для правильного решения проблемы формирования звукопроизводительной стороны речи важное значение имеет рассмотрение анатомо-физиологических и психологических предпосылок овладения правильным произношением звуков в дошкольном возрасте. Речь осуществляется деятельностью сложного анатомо-физиологического аппарата, состоящего из центрального и периферических органов.

В основе звукопроизводительного процесса, как известно, лежат речевое дыхание и деятельность речедвигательного аппарата. Речь формируется под контролем слуха. В исследованиях отмечается возможность очень раннего формирования деятельности слухового анализатора, что обеспечивает раннее развитие звуковой стороны речи.

К концу второго года жизни ребенок пользуется при понимании речи фонематическим восприятием всех звуков русского языка (Н.Х. Швачкин). Имеется определенная взаимосвязь в деятельности слухового и речедвигательного анализаторов. Способствуют формированию правильного звукопроизношения особая восприимчивость детей к звуковой стороне языка, интерес ребенка к звукам речи, стремление овладеть их произношением.

Важной предпосылкой овладения чистым звукопроизношением является соответствующее развитие слухового анализатора и фонематического слуха. Умение произносить звуки и слова развивается в ходе накопления ребенком жизненного опыта. Процесс артикуляции звуков состоит в образовании связей между ощущениями, вызываемыми сокращением мышц речевого аппарата, и слуховыми ощущениями от звуков, которые человек произносит. К ним присоединяются и зрительные ощущения.

На второй ступени развития звукопроизносительной стороны речи ребенок также переходит на фонематический этап в формировании фонематического слуха согласно Р.Е. Левиной: начальный этап переработки фонем, характеризуется различением акустически более далеких фонем и недифференцированностью близких. Ребенок начинает слышать звуки в соответствии с их фонематическими признаками [23].

3. Третий этап (от 3-х до 5-ти лет).

У большинства детей в возрасте 3-4 лет имеются физиологические особенности произношения звуков, однако они носят временный характер. Они вызваны тем, что у дошкольника в этот период еще несовершенно работают центральный слуховой и речевой аппараты.

В период 4-5 лет из речи дошкольников практически уходит смягчение. У детей уже возникают шипящие звуки, которые сперва ребенок произносит нечисто, однако со временем они осваивают их в полной мере. Большое количество детей среднего дошкольного возраста уже умеют произносить звук [р], но он еще недостаточно автоматизирован в речи ребенка. Иногда этот звук дети заменяют другими: [л], [л'], [ј]. Ребенок пятого года жизни способен распознавать звук на слух в слове, подбирать на заданный звук слова, но при условии того, что в предыдущих возрастных группах воспитатель совершенствовал фонематическое восприятие. Сформированный речевой слух ребенка предоставляет ему возможность отличать в речи взрослых увеличение и снижение громкости голоса,

слышать замедление и ускорение темпа речи, понимать разные средства выразительности.

Со стороны развития просодической стороны речи у детей к возрасту 3-х лет появляется неплавность речи, паузы, повторы слов и частей слова, дыхательные итерации, выделительное словесное ударение. Также у детей формируется речевое дыхание, то есть происходит развитие механизмов взаимодействия между фонацией, дыханием и артикуляцией [22].

В 4 года формируется тип мелодического оформления речи, сходный с взрослым типом, появляется шепотная речь, сокращаются показатели неплавности речи, пауз и повторов слов, происходит овладение интонацией повествования по подражанию.

На данном этапе развития звукопроизводительной стороны речи ребенок проходит последние стадии в развитии фонематического слуха. Р.Е. Левина отмечает, что у детей дошкольного возраста:

- получают преобладание новые образы восприятия звуков, но ребенок еще узнает неправильно сказанные слова. Активная речь достигает почти полной правильности;

- завершается процесс фонематического развития. Сформированы дифференцированные образы слов и отдельных звуков [23].

Итак, фонематические процессы у детей к пяти годам совершенствуются: они узнают звук в потоке речи, могут подобрать слово на заданный звук. К шести годам дети способны правильно произносить все звуки родного языка и слова различной слоговой структуры.

4. Четвертый этап (от 5-ти до 7-ми лет).

В старшем дошкольном возрасте появляется способность подмечать особенности произношения у сверстников, а также недостатки в собственной речи. Речедвигательный и речеслуховой аппараты старших дошкольников в основном уже готовы к правильному восприятию и произношению всех звуков языка. Но до сих пор еще встречаются некоторые недостатки звукопроизношения: шипящие звуки не всегда.

произносятся четко, также наблюдается еще в некоторой степени неустойчивость уже имеющихся в речи звуков [23].

Касательно просодической стороны речи, следует отметить, что ребенок в возрасте 5-6 лет ребёнок осваивает контекстную речь. В 6 лет ребенок осваивает интонацию вопросительного предложения, начинает понимать определённые изменения в голосе [23].

Таким образом, в нашей работе под «звукопроизносительной стороной речи» мы будем понимать фонетическое оформление речи и её просодические характеристики. В звукопроизносительную сторону речи входит звукопроизношение, фонематический слух и просодика. Звукопроизносительная сторона речи формируется у ребенка постепенно, вместе с его ростом и развитием и проходит ряд качественно разных ступеней развития.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Изучением детей с общим недоразвитием речи занимались такие отечественные исследователи как: О.Е. Грибова, Н.С. Жукова, Р.Е. Левина, Е.Н. Мастюкова, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирова, С.С. Семаго, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и другие.

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [23].

Общее недоразвитие речи получило теоретическое описание в 50-60-е года XX века Г.И. Жаренковой, Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной. В исследованиях этих учёных изменения в развитии речи стали рассматриваться с точки зрения нарушения развития. Несмотря на различную природу дефектов, у детей с ОНР имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности.

Одним из центральных черт недоразвития речи считается начало речи в более поздний период: речь начинает развиваться в период от 3 до 5 лет. При этом она является аграмматичной и фонетически неправильно оформлена. Самым явным показателем является отставание от нормы экспрессивной речи. При этом ребенок в соответствии с возрастом понимает обращенную речь. Речь дошкольников с данным речевым нарушением трудно понятна окружающим людям. У детей не в полной мере развита речевая активность, которая при этом со временем, без специального обучения, резко падает. При этом дети относятся достаточно критично к собственному речевому нарушению.

Затрудненность артикуляции может возникать как следствие речедвигательных нарушений, а именно, органических поражений или недоразвития отделов ЦНС, а также отклонения в строении и функции артикуляционного аппарата. То есть, первичным дефектом при этом будут недостатки произношения. Вторично нарушается слуховое восприятие, что может привести к недостаточному овладению звуковым составом слова. Это, в свою очередь, становится причиной нарушения лексико-грамматического строя, а затем приводит к нарушению письма и чтения. Если же отмечаются отклонения зрительного восприятия, иначе, оптическая агнозия, или оптико-гностические нарушения (в доречевом периоде), то это становится причиной затруднения накопления предметных обобщений [23].

Нарушение речи у детей с данным логопедическим заключением оказывает влияние на формирование различных сфер – сенсорной, интеллектуальной, а также аффективно-волевой.

Для всестороннего описания симптоматики, причин и последствий ОНР используют два подхода – психолого-педагогический (Р.Е. Левина) и клинический (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова). Оба этих подхода дополняют друг друга.

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова выделили 3 группы детей с ОНР по клинической симптоматике:

1) неосложненный вариант ОНР – при этом варианте симптомы поражения ЦНС отсутствуют, патология беременности и родов не наблюдается. Могут отмечаться частые простудные заболевания, общая соматическая ослабленность. Недоразвитие речи усугубляется небольшими неврологическими симптомами, к примеру, нарушениями регуляции мышечного тонуса. Зачастую у детей с данным вариантом ОНР присутствует эмоционально-волевая незрелость, а также слабая регуляция произвольной деятельности;

2) осложненный вариант ОНР – этот вариант отмечается на фоне рассеянной органической симптоматики, нарушение речи сопровождается с определенным количеством неврологических и психопатологических симптомов. В период дошкольного детства дети с данным вариантом недоразвития речи не могут долго играть, проявляют упрямство и негативизм. Также наблюдается моторная неловкость. Имеется повышенная истощаемость всех психических процессов. К моменту поступления в начальную школу дети с этим вариантом недоразвития речи составляют группу риска по возникновению дисграфии и дислексии;

3) вариант стойкого и специфического ОНР – данный вариант недоразвития речи вызван органическим поражением речевых зон коры головного мозга. В эту группу в основном входят дети с алалией. Отличительным симптомом считается выраженное недоразвитие всех сторон языковой системы. Наиболее типичными проявлениями являются: аграмматизмы, расстройство выбора слов, нарушения слоговой структуры. Для моторных алаликов характерна: сниженная речевая активность, на этом фоне формируется компенсаторная форма общения с помощью мимики и жестов. Сложный симптомокомплекс оказывает негативное влияние не только на коммуникацию, но и на развитие познавательной деятельности и формирование личности [16].

В современных психолого-педагогических классификациях общепринятым является различать четыре уровня общего недоразвития

речи у детей: первый уровень – самый тяжёлый, речь отсутствует (имеются звукоподражания или комплексы звуков), четвёртый – самый лёгкий (наблюдается маловыраженное недоразвитие лексико-грамматического и фонетико-фонематического компонентов речи). По утверждению Т.Б. Филичевой и её соавторов каждому уровню ОНР соответствует определённый первичный дефект и его вторичные проявления, которые задерживают формирование различных речевых компонентов. Также возможен переход с одного уровня развития речи на другой в случае, если ребёнок овладел новыми языковыми возможностями, его речевая активность и мотивация к общению значительно повысились, пополнилось предметно-смысловое содержание речи [45].

Р.Е. Левиной была разработана типология проявлений общего недоразвития речи по степени выраженности речевого дефекта: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического лексико-грамматического недоразвития. Типология Р.Е. Левиной включает три уровня ОНР. В последующие годы типология была дополнена четвертым уровнем Т.Б. Филичевой [23; 46].

В рамках нашего исследования остановимся на характеристике ОНР (III уровень).

На третьем уровне ОНР речь детей развернутая, нет грубых отклонений в развитии фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи. Нарушения, которые остаются в речи детей, в основном присутствуют в сложных речевых единицах. В речи детей с общим недоразвитием речи третьего уровня отмечаются замены слов, которые сходны по значению, присутствуют отдельные аграмматичные фразы, выделяются искажения звукослоговой структуры некоторых слов, недостатки произношения наиболее сложных по артикуляции звуков. Активный и пассивный словари детей существенно увеличиваются за счет существительных и глаголов. Вместе с тем в процессе речевого общения

часто имеет место неточный отбор слов, следствием чего являются вербальные парафазии. Дети, находящиеся на третьем уровне речевого развития, используют в речи в основном простые предложения. При употреблении сложных предложений, выражающих временные, пространственные, причинно-следственные отношения, появляются выраженные нарушения [23].

У детей с ОНР (III уровень) присутствуют ошибки, связанные с согласованием, управлением. Нарушение процесса словообразования проявляются в трудностях дифференциации родственных слов, в непонимании значения словообразующих морфем, в невозможности выполнения заданий на словообразование. В звукопроизношении исчезает смазанность, диффузность произношения артикуляторно простых звуков. Отмечаются нарушения произношения некоторых сложных в отношении артикуляции звуков. Слоговая структура слова воспроизводится правильно, однако есть искажения звуковой структуры многосложных слов со стечением согласных. Имеются искажения звукослоговой структуры слова при воспроизведении малознакомых слов. Отмечается фонематическое недоразвитие, что особенно заметно в трудностях освоения процесса чтения и письма [45].

Первичное нарушение речи у детей с ОНР (III уровень), по мнению И.Т. Власенко, Ю.Ф. Гаркуши, О.В. Марьясовой вызывает вторичное нарушение внимания и памяти: они трудно восстанавливают порядок расположения даже четырех предметов после их перестановки, не замечают неточностей рисунках-шутках; всегда выделяют предметы или слова по заданному признаку. Еще труднее сосредоточивается и удерживается их внимание на чисто словесном материале вне наглядной ситуации. Поэтому такие дети не могут воспринимать в полном объеме пространственные, неконкретные объяснения педагога, длинные инструкции, продолжительные оценки их деятельности. У детей страдает такой вид памяти, как слуховая, а также продуктивность запоминания. Тем не менее

несмотря на перечисленные нарушения у детей остаются достаточно сохранными возможности смыслового, логического запоминания [11].

Т.М. Кузнецова и Л.С. Цветкова отмечают, что у детей с ОНР (III уровень) характерным отмечается нарушение зрительного восприятия и зрительных предметных образов. Эти нарушения проявляются в бедности и недифференцированности зрительных образов, инертности и непрочности зрительных следов, в отсутствии адекватной связи слова со зрительными представлениями предмета [26].

В.А. Ковшиков в своих исследованиях указывает на отставание в развитии наглядно-образной сферы, мыслительных операций, нарушения самоорганизации у детей с ОНР [20].

Несформированность наглядно-образного мышления при недоразвитии речи в большинстве случаев по степени выражения связана с тяжестью речевого дефекта по мнению Т.А. Фотековой. Для многих детей с ОНР (III уровень) характерна также ригидность мышления [47].

В структуре словесно-логического мышления отмечено, что у детей с ОНР (III уровень) наблюдаются проблемы с обобщением понятий и умозаключениями по аналогии, а также более низкий уровень общей осведомленности.

У детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) недостаточно развиты навыки игровой деятельности: наблюдается бедность сюжета игры, ее процессуальный характер, пониженная речевая активность. Дошкольники не могут играть совместно со сверстниками вследствие неправильного звукопроизношения, невозможности поделить своими мыслями, страха показаться смешным. У большинства детей отмечается крайняя возбудимость, которая связана с различной неврологической симптоматикой, в связи с чем, игры обретают весьма неорганизованные формы.

Коммуникативная сфера имеет свои отличительные особенности в силу того, что дети с ОНР (III уровень) личностно незрелые. Дети в

коллективе сверстников не проявляют речевую активность. Часто может наблюдаться страх общения, стеснение. В силу этого наблюдается заниженная самооценка, сниженная мотивации к общению [32].

Воображение детей с ОНР (III уровень) имеет свои особенности, это объясняется бедным словарным запасом. Также иначе развиваются творческие способности. Представления детей о предметах неточные, неполные, их практический опыт недостаточно закрепляется и обобщается в слове, в результате этого запаздывает формирование понятий [48].

К особенностям эмоциональной сферы детей с ОНР (III уровень) можно отнести повышенную лабильность поведенческих реакций, неустойчивый фон настроения, приводящий к повышенному уровню тревожности; неуверенность в себе, собственных силах, которая способствует тому, что дети нуждаются в постоянном признании, похвале, высокой оценке.

Для одних детей с ОНР (III уровень) характерна гиперактивность. Другие, наоборот, обращают на себя внимание своей заторможенностью, вялостью, пассивностью. Фиксация на речевом дефекте часто порождает у ребенка чувство ущемленности, а это, в свою очередь, делает специфичным его отношение к себе, сверстникам, к оценкам взрослых и детского коллектива.

Для детей с ОНР (III уровень) характерно недифференцированное представление о своих эмоциональных состояниях: они не способны осознавать свои и чужие эмоции, у них не происходит дифференциации сходных эмоций. Детям с ОНР особенно трудно мимическими средствами передать эмоции гнева, страха, удивления. У значительного количества детей с ОНР доминируют отрицательные эмоции, повышена склонность к стрессовым состояниям [31].

У большинства детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) отмечается недостаточный уровень развития моторики:

- недостаточная координация пальцев рук (например, при завязывании/развязывании лент, шнурков, застегивании/расстегивании пуговиц),

- недостаточная сформированность общих движений по многим параметрам (общее напряжение, покачивание туловища, шаркающая походка, плохая осанка, балансирование руками; схождение с места, при ходьбе, беге, поворотах в движении отмечается несогласованность работы рук и ног),

- при переключении с одной позы на другую зажатость движений, неточность, скованность, нечеткость двигательных актов, нарушение их порядка и количества,

- явления моторной истощаемости (усталость рук): смазанность, неточность движений к концу выполнения занятий; замедление темпа,

- различные синкинезии (в противоположной руке, в артикуляционном аппарате, в мышцах лица) [34].

Таким образом, мы выяснили, что общее недоразвитие речи является нарушением всей речевой системы. У таких детей нарушение речевой системы сопровождается малыми неврологическими дисфункциями, некоторой эмоционально-волевой незрелостью, слабой регуляцией произвольной деятельности, а также нарушением внимания и памяти, слабой мелкой и артикуляционной моторикой.

1.3 Особенности развития звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Нарушение звукопроизносительной стороны речи является одним из параметров недоразвития речи у детей с общим недоразвитием речи (III уровень), что отмечают Е.Э. Артёмова, Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Н.В. Серебрякова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и др.

В первую очередь рассмотрим особенности нарушения первого компонента звукопроизносительной стороны речи – звукопроизношения.

Ошибки дошкольников в звукопроизношении проявляются с разных сторон: одни затрагивают лишь оттенки фонем и не нарушают смысла высказывания, другие ведут к смещению фонем, нарушения их различения. Последние – более грубые, так как затрудняют понимание высказывания.

Выделяют следующие причины нарушения звукопроизношения у детей с ОНР (III уровень):

1. Недоразвитие фонематического слуха вследствие негативного влияния на центральную и периферическую нервную систему. В данном случае у дошкольника возникают затруднения в дифференциации звуков, различающихся между собой тонкими акустическими признаками. В результате подобных затруднений формирование правильного звукопроизношения на длительное время задерживается.

2. Недостаточная подвижность органов артикуляционного аппарата: языка, губ, нижней челюсти, вследствие нарушения иннервации мышц речевого аппарата. Она может быть вызвана и неумением ребенка удерживать язык в нужном положении или быстро переходить от одного движения к другому.

3. Социальные причины:

- неправильное воспитание речи ребенка в семье;
- постоянное общение с малолетними детьми, у которых еще не сформировалось правильное звукопроизношение;
- подражание искаженному звукопроизношению взрослых членов семьи;
- двуязычие в семье, в результате чего ребенок переносит особенности произношения одного языка на другой;
- педагогическая запущенность, когда взрослые совершенно не обращают внимания на звукопроизношение ребенка, не поправляют его ошибки, не дают ему образец четкого и правильного произношения.

6. Общая физическая ослабленность организма из-за соматических заболеваний.

У детей с ОНР (III уровень) в основном нарушаются следующие группы звуков: свистящие (с, с', з, з', ц), шипящие (ш, ж, ч', '), сонорные (л, л', р, р', j'), заднеязычные (к, к', г, г', х, х'), звонкие (в, з, ж, б, д, г), мягкие (т', м', п' и другие) [23].

В указанных группах выделяют три формы нарушения звуков:

- искаженное произношение звука. Допустим, [р] горловой, когда звук образуется вибрацией мягкого нёба, а не кончика языка;
- отсутствие звука в речи ребенка, т.е. неумение произносить его. К примеру, «коова» (корова);
- замена одного звука другим, имеющимся в фонетической системе данного языка. Например, «колова» (корова) [21, с. 137].

Р.Е. Левина отмечает, что для детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня характерно недифференцированное произнесение звуков (свистящих, шипящих, сонорных), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы (звук [с'] заменяет звуки [с], [ш], [ц], [ч], [щ]). Кроме того, звуки, сложные по артикуляции, заменяются простыми ([ф] или [т] заменяет группу свистящих или шипящих, звук [й] – звуки [л], [р]) [23].

Особенности звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) делятся на две группы:

- антропофонические (искажение, пропуски);
- фонологические (замена, смешение).

Дети с ОНР (III уровень) один и тот же звук в разных словах могут произносить совершенно по-разному, также они смешивают звуки, когда отдельно ребенок звук произносится правильно, а в предложении взаимозаменяет их. Встречаются ошибки при передаче звуконаполняемости слов – перестановки, сокращения и замены звуков и слогов, особенно при стечении согласных звуков.

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина указали на то, что у дошкольников с недоразвитием речи может присутствовать нечеткое произношение звука ы, недостаточное озвончение согласных б, д, г в словах и предложениях, замены и смешения звуков [к], [г], [х], [т], [д], [д'], [й] [48].

Указанные нарушения звукопроизношения носят непостоянный характер и зависят от фонетических условий. Кроме того, прослеживается корреляционная зависимость этих непостоянных нарушений от лингвистических факторов: места звука в слове, слоговой структуры слова и других.

У старших дошкольников с ОНР (III уровень) отмечается несформированность процессов дифференциации звуков. Это проявляется при выполнении элементарных действий звукового анализа – при узнавании звука, придумывании слова на заданный звук.

У старших дошкольников с ОНР (III уровень) также отмечаются нарушения второго компонента звукопроизносительной стороны речи – фонематических процессов, в которых, по мнению Т.А. Ткаченко, можно выявить несколько состояний:

- ребенок мало различает и затрудняется в анализе только тех звуков, которые нарушены в произношении (наиболее легкая степень недоразвития);
- нарушается звуковой анализ;
- отмечается неспособность выделения звуков в слове, нарушается способность определять последовательность звуков [38].

Данные ошибки оцениваются по-разному: одни ведут к смешиванию фонем и их неразличению, другие же лишь касаются оттенков фонем и в целом не нарушают смысл высказывания. Первые являются более грубыми, так как затрудняют понимание всего высказывания [38].

Также у детей с ОНР (III уровень) нарушен третий компонент звукопроизносительной стороны речи – просодическая сторона речи. У детей отмечаются нарушения интонационной выразительности речи,

процессов восприятия и воспроизведения интонационных структур, что отличает их от дошкольников с нормальным речевым развитием. У дошкольников с ОНР (III уровень), имеются выраженные нарушения просодической стороны речи, проявляющиеся в нарушении темпа речи, восприятии и воспроизведении ритмических структур, восприятии и воспроизведении ритма звуковых рядов.

При ОНР страдает голос: он либо чрезмерно громкий, либо тихий; не удаются модуляции по высоте, силе голоса (ребенок не может по подражанию произносить звуки низкими высоким голосом, имитируя голос животных).

Согласно результатам исследований Е.Э. Артёмовой, у детей с общим недоразвитием речи различного генеза главным образом страдает тембр; голос этих дошкольников можно охарактеризовать как назализованный, охриплый, осиплый. Такие нарушения, как указывает Е.Э. Артёмова, обусловлены хроническими заболеваниями носоглотки, неправильным голосообразованием [3].

Помимо нарушения тембра у детей с общим недоразвитием речи отмечается малая интенсивность голоса, которая проявляется в недостаточной его силе. Голос у детей с ОНР тихий, слабый. Нередко это связано с психологическими проблемами, в том числе с осознанием своего нарушения, а также с речевым негативизмом, на что указывает В.Д. Толкачёва [39].

Довольно часто у детей с ОНР различного генеза прослеживается замедленный темп высказываний. Данный факт может быть объяснён затруднениями, возникающими при поиске языковых единиц в момент решения той или иной коммуникативной задачи. Это приводит к увеличению длительности пауз между отдельными фразами и их частями.

У некоторых детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) речевой выдох укорочен, и они говорят на вдохе – в этом случае речь становится захлебывающейся. Речь детей невыразительная, дикция

нечеткая. При рассказывании стихотворная речь ребенка дошкольного возраста с ОНР монотонна, постепенно становится менее разборчивой, голос угасает. Наблюдаются нарушения формирования интонационной структуры предложения, при этом более нарушенным является процесс слуховой дифференциации интонационных структур, чем процесс их самостоятельной реализации.

Специально проведенное исследование различных просодических компонентов показывает, что в первую очередь нарушается восприятие и слуховые дифференцировки интонационных структур. У многих детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) есть трудности при восприятии ритма изолированных ударов, акцентированных ударов. Воспроизведение ритмов также вызывает трудности. Задания на восприятие и воспроизведение интонаций большинству детей дошкольного возраста с ОНР (III уровень) недоступно, требуется активная помощь взрослого. Дети, допускающие ошибки при восприятии и воспроизведении интонаций, своих ошибок не замечают. Не удаются задания на изменение интонаций (радости, грусти) на материале одной и той же фразы. В ряде случаев недоступны задания при обследовании логического ударения. Дети дошкольного возраста с ОНР III уровня не могут акцентировано произносить определенное слово в предложении.

При восприятии на слух фразы с утрированным логическим ударением дети дошкольного возраста с ОНР (III уровень) часто не выделяют акцентированного слова. При обследовании модуляций голоса по высоте и силе, также отмечаются некоторые трудности. Не удается интонировать мелодии (на материале гласных) снизу вверх и сверху вниз. В ряде случаев не удается изменить силу голоса.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) одним из параметров недоразвития речи является нарушение звукопроизношения. Также отмечаются нарушения просодики, фонематического слуха.

1.4 Роль дидактических игр в развитии звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Игра является ведущей деятельностью детей дошкольного возраста. А дидактическая игра – игровой метод обучения детей, формой обучения, средством всестороннего воспитания личности и самостоятельной игровой деятельностью ребенка.

Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей дошкольного возраста, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребёнка.

Согласно словарю С.И. Ожегова «дидактический» – это наставительный, поучительный, т.е. в самом названии этого вида игр заложена их сущность [32].

Дидактические игры призваны учить, развивать, наставлять детей. Термин «дидактический» появился давно и связан с именем Я.А. Коменского и его трудом «Великая дидактика» [21].

По мнению В.Н. Кругликова., дидактические игры – это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения [22].

Дидактическая игра как форма обучения детей содержит два начала.: учебное (познавательное) и игровое (занимательное). Педагог одновременно является и учителем, и участником игры. Он учит и играет, а дети, играя, учатся.

А.Н. Леонтьев считает, что дидактические игры относятся к «рубежным играм», являясь переходной формой к той неигровой деятельности, подготовку к которой они выполняют. Дидактические игры

способствуют развитию познавательной деятельности, мыслительных операций, которые создают основу любого обучения. Дидактические игры должны содержать обучающие задачи. Ими руководствуются педагоги, создавая ту или иную дидактическую игру, но переносят ее в занимательную для детей форму. Таким образом, активное участие в дидактической игре зависит от того, насколько ребенок овладел знаниями и умениями, которые диктуются ее обучающей задачей. Это способствует развитию у ребенка таких качеств, как быть внимательным, запоминать, сравнивать, классифицировать, уточнять свои имеющиеся знания. Таким образом, дидактическая игра помогает детям чему-то научиться в легкой, непринужденной форме [24].

Оценивая дидактическую игру и ее роль в системе обучения, А.П. Усова писала.: «Дидактические игры, игровые задания и приемы позволяют повысить восприимчивость детей, разнообразят учебную деятельность ребенка., вносят занимательность» [41, с. 45].

Дидактические игры – эффективное средство формирования лексико-грамматического строя речи, так как благодаря динамичности, эмоциональности проведения и заинтересованности детей они дают возможность много раз упражнять ребенка. в повторении нужных словоформ.

По наличию игрового материала дидактические игры А.К. Бондаренко делит на: игры с предметами, настольно-печатные и словесные.

1. Игры с предметами. В играх с предметами используются игрушки и реальные предметы. Играя с ними, дети учатся сравнивать, устанавливать сходство и различие предметов. Ценность этих игр в том, что с их помощью дети знакомятся со свойствами предметов и их признаками: цветом, величиной, формой, качеством. В играх решаются задачи на сравнение, классификацию, установление последовательности в решении задач. По мере овладения детьми новыми знаниями задания в играх усложняются: ребята. упражняются в определении предмета по какому-либо одному

качеству, объединяют предметы по этому признаку (цвету, форме, качеству, назначению и др.), что очень важно для развития отвлеченного, логического мышления.

2. Настольно-печатные игры направлены на уточнение представлений об окружающем, стимулирование знаний, развитие мыслительных процессов и операций (анализ, синтез, обобщение, классификацию и др.) Настольно-печатные игры разделены на несколько видов: парные картинки, лото, домино, разрезные картинки и складные кубики, игры типа «Лабиринт» для старших дошкольников.

3. Словесные игры. Словесные игры построены на словах и действиях играющих. В таких играх дети учатся, опираясь на имеющиеся представления о предметах, углублять знания о них, так как в этих играх требуется использовать приобретенные ранее знания в новых связях, в новых обстоятельствах. Дети самостоятельно решают разнообразные мыслительные задачи; описывают предметы, выделяя характерные их признаки; отгадывают по описанию; находят признаки сходства и различия; группируют предметы по различным свойствам, признакам; находят алогизмы в суждениях и др. [7].

Большинство исследователей выделяют в дидактической игре следующие структурные компоненты:

- дидактическая задача (цель), состоящая из игровой и обучающей,
- игровые правила;
- игровые действия;
- окончание игры, подведение итогов.

Дидактическая (обучающая) задача – это основной элемент дидактической игры, которому подчинены все остальные. Для детей обучающая задача формулируется как игровая. Она определяется целями обучения и воспитания детей.

Правила. игры обеспечивают реализацию игрового содержания. Их содержание и направленность обусловлена познавательным содержанием,

игровыми задачами и игровыми действиями. В дидактической игре правила являются заданными. Они помогают педагогу управлять игрой. Правила влияют и на решение дидактической задачи – незаметно ограничивают действия детей, направляя их внимание на выполнение конкретной задачи.

Игровые действия – это основа игры, способ проявления активности ребенка. в игровых целях. Чем разнообразнее игровые действия, тем интереснее для ребенка. сама игра и тем успешнее решаются познавательные и игровые задачи. В разных играх игровые действия различны и реализуются через различные формы.

Подведение итогов проводится сразу по ее окончанию. Форма может быть разнообразной: подсчет очков, похвала., определение лучшего ребенка, победителя, общий итог по реализации поставленной задачи, в зависимости от возраста детей [9].

Организация дидактических игр педагогом осуществляется в трех основных направлениях: подготовка к проведению дидактической игры, ее проведение и анализ.

В подготовку к проведению дидактической игры входят:

- выбор игры в соответствии с дидактическими задачами;
- определение места и роли игры в системе обучения и воспитания;
- установление взаимосвязи и взаимодействия с другими формами воспитательно-образовательной работы;
- подготовка игрового оборудования;
- определение времени игры в режиме дня.

При отборе дидактической игры педагог должен четко представлять себе требования, которым она должна отвечать:

- 1) дидактическая игра должна отражать реальную картину окружающего мира и быть доступной дошкольникам;
- 2) обеспечивать возможность играть как отдельному ребенку, так и не большой группе детей;

3) позволять ребенку самостоятельно контролировать правильность выполнения задания;

4) материалы для игры должны быть прочными, красочно оформленными, привлекательными и отвечать эстетическим нормам.

Проведение дидактических игр включает:

- определение количества играющих;
- ознакомление детей с содержанием игры, игровыми правилами, игровыми действиями, дидактическим материалом;
- развитие у детей игрового настроения, желания играть;
- показ игровых действий;
- руководство ходом игры, обеспечение активности всех детей, оказание помощи нуждающимся;
- подведение итогов игры [9].

Применение дидактических игр на логопедических занятиях способствует достижению ряд целей: выработка необходимых навыков, развитие речевых умений, развитию всех высших психических функций, совершенствование сенсорных способностей, усвоение речевого материала.

Дидактические игры должны максимально широко использоваться на всех этапах формирования звукопроизношения: на подготовительном, постановочном (вызывания звука.), автоматизации и дифференциации звука.

Во время первого (подготовительного) этапа логопед ведет подготовку артикуляционного аппарата для последующей поставки звуков. С этой целью можно использовать специальные дидактические игры, направленные на развитие артикуляционной и мелкой моторики, а также речевого дыхания. С этой целью можно использовать дидактические игры, предложенные Л.Л. Бетц, Т.Б. Филичевой, С.П. Цукановой, Г.В. Чиркиной, и др..

На. этапе постановки звуков логопед использует стандартные способы постановки звуков, но при этом используя дидактические игры.

Используются такие способы постановки звуков, предложенные, Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной, как: подражание правильному звуку (игровые приемы: «Насосом накачиваем колесо (с-с-с)», «Дует холодный ветер», «Сдувается шарик»), механическое воздействие на речевые органы при помощи шпателя или зонда (игры «Звенелочка», «Цоколочка.», «Жужалочка», «Моторчик»), смешанный способ (игровые приемы И.В. Баскакиной, М.И. Лынской «Шипелочка.», «Свистелочка», «Заведем моторчик», «Индюк») [47].

Третий этап – автоматизации и дифференциации поставленных звуков.

Для автоматизации вводятся включение поставленных звуков в слоги, слова., предложения и в самостоятельную речь ребенка. Сначала соединяется изолированно поставленный согласный с гласными: [а.], [о], [у], [ы], [э] в прямые слоги (са., со, су, сы, сэ), в обратные (ас, ос, ус, ыс, эс) и со стечением согласных (ста, сто, слу, слы). На данном этапе реализуются игровые приемы представленные О.В. Егоровой, Л.А. Комаровой «Жук-пожарник», «Варежка», «Подскажи словечко», «Закончи предложение», «Один-много» и др.

С целью дифференциации последовательно различаем смешиваемые звуки по моторным (двигательным) и акустическим (слуховым) признакам в игровых упражнениях по твердости и мягкости: «Наоборот», «Сигнальщики», «Эхо» и др.; по звонкости и глухости: «Загрузим в грузовик картинки», «Соберем Соне сумку, а. Зое рюкзак» и другие [15].

Итак, поэтапность и систематичность использования обучающих дидактических игр способствует коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста. с ОНР (III уровнем).

В.И. Селиверстов предложил практический материал для формирования у детей правильного звукопроизношения:

1) игры, считалки, пословицы, поговорки, чистоговорки для автоматизации, дифференциации и введения в связную речь таких звуков, которые обычно нарушаются в детской речи;

2) игры и игровые упражнения в усложняемой последовательности: от слова к развернутой фразовой речи [37].

Развитие фонематического слуха осуществляется с самых первых этапов логопедической работы и проводится в игровой форме, на подгрупповых и индивидуальных занятиях. Начинается эта работа на материале неречевых звуков и постепенно охватывает все звуки речи, входящие в звуковую систему данного языка (от звуков, уже усвоенных детьми, до тех, которые только еще ставятся и вводятся в самостоятельную речь). Кроме этого, с первых занятий параллельно проводится работа по развитию слухового внимания и слуховой памяти, что позволяет добиваться наиболее эффективных и ускоренных результатов развития фонематического восприятия.

Для развития фонематического слуха используются следующие виды игр:

1) с музыкальными инструментами («Оркестр», «Солнце и дождик», «Тихо – громко» и т.д.);

2) со звучащими коробочками и игрушками («Угадай, что звучит», «Жмурки», «Откуда звук» и т.д.);

3) с мячом: обычным и иглоболом («Лови – не лови»);

4) словесные игры («Топ – хлопок», «Нос – пол – потолок», «Сделай как я» и т.д.);

5) с предметными картинками и звуковыми схемами;

6) кукольный театр [37].

Г.А. Каше, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина в своей отмечают, что при проведении занятий следует включать дидактические игры для овладения детьми выразительной устной речью. Развитие просодической стороны речи авторы предлагают проводить на всех этапах коррекционной работы.

Несмотря на это основной объем работы над выразительностью речи проводится на третьем этапе обучения. Например, вводится пересказ по ролям, тем самым отрабатывая выразительность, темп, ритм и мелодику в речи детей [48].

По программе, предлагаемой Т.В. Тумановой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной развитие навыков изменения просодических характеристик самостоятельных высказываний является одним из основных направлений в работе логопеда и воспитателя. Авторы предлагают включать в работу по развитию просодической стороны речи с первого периода обучения [47].

Таким образом, дидактические игры – это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения. Дидактическая игра как форма обучения детей содержит два начала: учебное (познавательное) и игровое (занимательное). Дидактическая игра может быть использована в развитии звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень).

Выводы по первой главе

Теоретическое изучение проблемы развития звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) посредством дидактических игр позволило нам сделать ряд выводов.

1. Звукопроизносительная сторона речи – это фонетическое оформление речи и её просодические характеристики. В звукопроизносительную сторону речи входит звукопроизношение, фонематический слух и просодика. Звукопроизносительная сторона речи формируется у ребенка постепенно, вместе с его ростом и развитием и проходит ряд качественно разных ступеней развития.

2. Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекта. У таких детей нарушение речевой системы сопровождается малыми неврологическими дисфункциями, некоторой эмоционально-волевой незрелостью, слабой регуляцией произвольной деятельности, а также нарушением внимания и памяти, слабой мелкой и артикуляционной моторикой.

3. У детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) одним из параметров недоразвития речи является нарушение звукопроизношения. Также отмечаются нарушения просодики, фонематического слуха.

4. Дидактические игры – это вид учебных занятий, организуемых в виде учебных игр, реализующих ряд принципов игрового, активного обучения и отличающихся наличием правил, фиксированной структуры игровой деятельности и системы оценивания, один из методов активного обучения. Дидактическая игра как форма обучения детей содержит два начала: учебное (познавательное) и игровое (занимательное). Дидактическая игра может быть использована в развитии звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень).

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЗВУКОПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ) ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

2.1 Организация и содержание логопедического обследования звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Экспериментальная работа проводилась на базе МАДОУ «Детский сад комбинированного вида № 63», г. Миасс. В исследовании приняли участие 8 детей старшей группы с ОНР (III уровень).

Целью констатирующего этапа исследования являлось выявление нарушений звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень).

Диагностическое обследование проводилось по следующим направлениям:

- обследование звукопроизношения;
- обследование фонематического слуха;
- обследование просодической стороны речи.

Для диагностики вышеназванных компонентов мы взяли за основу диагностические методики, предложенные Е.Ф. Архиповой, Н.М. Трубниковой, Г.В. Чиркиной.

Перейдем к подробному описанию методики обследования каждого из выделенных направлений.

1. Обследование звукопроизношения.

Цель: исследовать умение детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) произносить изолированный звук, а также умение пользоваться звуками в речи (в словах и предложениях).

Инструкция к проведению: для обследования звукопроизношения используется набор рисунков, картинок. Предметы на рисунках подобраны так, чтобы исследуемые звуки находились в трех позициях – в начале, середине и в конце слова. Звонкие согласные в конце слов не предлагаются, так как при произношении они оглушаются.

Проверяются все группы звуков: гласные и согласные.

При обследовании каждой группы звуков необходимо отметить, как произносится проверяемый звук (изолированно, в слогах, в словах) и как используется он в самостоятельной связной речи.

Интерпретация результатов: на основе полученных данных определяется характер нарушения произношения: отсутствие звуков; искажение звуков замена звуков; смешение звуков. На каждого ребенка должен быть составлен протокол обследования произношения.

Выводы: произношение звуков нормальное; антропофонический дефект (искажение), фонологический дефект (отсутствие звука, замена, смешение произношения), мономорфное, полиморфное нарушение.

2. Обследование фонематического слуха.

Цель: обследование состояния функций фонематического слуха; опознания фонем; различения фонем, близких по способу и месту образования по акустическим признакам; повторения за логопедом слогового ряда; выделения исследуемого звука среди слогов»: выделения исследуемого звука среди слов; названия картинок и определение отличий в названиях; определения места звука в словах (начало, середина, конец).

Выводы: функции фонематического слуха сформированы, сформированы недостаточно.

3. Обследование просодической стороны речи детей.

Цель: обследование дыхательной функции, обследование голоса и его параметров, обследование тембра голоса, обследование темпа.

Инструкция к проведению: просодика детей оценивается по следующим направлениям:

1. Обследование восприятия и воспроизведения ритма. Задания этой серии позволяют определить, умеет ли ребенок самостоятельно воспроизвести путём показа карточки с записанными на неё ритмическими структурами, а также по подражанию (без опоры на зрительное восприятие) изолированные удары, серии простых ударов, акцентированные удары.

2. Обследование восприятия и воспроизведения интонации. Целью обследования является выявление умения ребенка дифференцировать различные интонационные структуры в импрессивной и экспрессивной речи.

3. Обследование восприятия и воспроизведения логического ударения. Целью обследования является определение возможности понимания ребенком выделения главного по смыслу слова во фразе, выделения голосом главные по смыслу слова во фразе, т.е. продуцирования логического ударения.

4. Обследование модуляций голоса по высоте и силе. Целью обследования модуляций голоса по высоте является выявление умения ребенка определять и интонировать постепенное движение мелодии снизу вверх, сверху вниз. Целью обследования модуляций голоса по силе является определение умения ребенка изменять громкость голоса. Обследование модуляций голоса по силе необходимо, чтобы определить, как ребенок может менять голос по силе (громкости).

5. Обследование восприятия и воспроизведения тембра. При исследовании восприятия тембра голоса оценивается умение определять характер звучания тона голоса на слух. При обследовании воспроизведения тембра, выясняется, достаточно ли ребенок владеет своими голосовыми возможностями, может ли изменять окраску голоса в соответствии с предъявленными требованиями и ситуацией, способен ли передать голосом эмоциональные переживания и чувства персонажей сказки, может ли подражать голосам сразу нескольких животных.

6. Обследование речевого дыхания. Начинают обследование речевого дыхания с оценки координации вдоха и выдоха. Определяют характер дыхания ребенка в покое и при речи. Визуально определяют характер дыхания в покое: дышит ли ребенок носом или ртом. Выделяют 3 типа дыхания: поверхностное, грудное, нижнереберное.

Изучается тип дыхания, умения дифференцировать носовое и ротовое дыхание, целенаправленность воздушной струи, сила воздушной струи.

Критерии оценивания:

4 балла – диафрагмальный тип дыхания, дифференцирует ротовой и носовой вдох и выдох, выдыхаемая воздушная струя сильная и целенаправленная.

3 балла – диафрагмальный тип дыхания, дифференцирует носовой и ротовой вдох и выдох, снижен объем и сила выдоха.

2 балла – диафрагмальный тип дыхания, ритмичность вдоха и выдоха, малый объем и сила выдоха, недостаточная дифференциация ротового и носового вдоха и выдоха.

1 балл – верхнеключичный тип дыхания, ритмичность вдоха и выдоха, малый объем и сила выдоха, не дифференцирует ротовой и носовой вдох и выдох.

0 баллов – задание не выполняет.

7. Обследование темпо-ритмической организации речи. Обследуя темпо-ритмическую организацию речи, особое внимание необходимо обратить на характеристику темпа в собственной речи ребёнка (быстрый, медленный, нормальный), во время беседы с ним.

Критерии оценивания при определении темпа речи:

4 балла – темп норма (4-5 слогов в секунду).

3 балла – незначительное отклонение от нормы (± 1 слог).

2 балла – убыстренный темп (7-8 слогов в секунду), замедленный темп (2-3 слога в секунду).

1 балл – очень быстрый темп (более 9 слогов в секунду), очень медленный темп (1-2 слога в секунду).

0 баллов – из-за выраженных речевых нарушений допускает повторы слов, затрудняется в передачи слоговой структуры слов.

Критерии оценивания (единые для всех заданий):

4 балла – задание выполняется правильно и самостоятельно;

3 балла – задание выполняется правильно, но в замедленном темпе;

2 балла – задание выполняется с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно по ходу работы;

1 балл – для выполнения задания требуется активная помощь взрослого;

0 баллов – задание не выполняется, повторные инструкции неэффективны.

Выводы: просодическая сторона речи сформирована с нарушением голоса, темпа, дыхания и т.д.; отклонений не имеет.

Таким образом, мы выбрали методики, предложенные Е.Ф. Архиповой, Н.М. Трубниковой, Г.В. Чиркиной, для изучения звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень), позволяющие определить качественные и количественные характеристики звукопроизносительной стороны речи. В следующем параграфе представим результаты диагностического обследования по отобранным методикам.

2.2 Состояние звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

На основе определённой нами программы обследования было проведено диагностическое обследование, позволившее выявить особенности звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень).

В первую очередь представим результаты диагностики звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) (таблица 1).

Таблица 1 – Результаты обследования звукопроизношения у детей диагностики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень)

№ п/п	Имя ребенка	Направления исследования																			
		с	с'	з	з'	ц	ш	щ	ж	ч	р	р'	л	л'	ј	г	г'	к	к'	х	х'
1	Варя А.	+	+	-	-	+	+	+	-	+	-	-	-	+	+	+	+	-	-	+	+
2	Миша Г.	+	+	+	+	+	+	-	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-
3	Дима Ж.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+
4	Ильдар И.	-	-	-	-	-	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
5	Катя К.	+	+	+	+	-	-	-	-	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
6	Диана Л.	+	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+
7	Алина М.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+
8	Саша П.	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	-	-

Условные обозначения (применять для всех таблиц): (-) неправильное выполнение задания; (+) правильное выполнение задания.

В результате проведенной диагностики мы выяснили, что у всех обследуемых детей с ОНР (III уровень) нарушено 2 и более групп звуков, исходя из чего можно сделать вывод, что у всех детей отмечается полиморфное нарушение звукопроизношения. При этом следует отметить, что у всех детей не выявлено нарушения звукопроизношения гласных звуков, что говорит о эффективно проведенной логопедической работе с детьми на более ранних возрастных этапах.

У большинства обследуемых детей наблюдается межзубное произношение, реже встречается боковое произношение. Чаще всего встречается нарушения свистящих ([с], [з], [с'], [з'], [ц]) и шипящих ([ш], [ж], [ч], [щ]) звуков. Твердые звуки у детей нарушаются чаще, чем мягкие. Звонкие и глухие пары звуков нарушены одинаково. Шипящие звуки заменяются свистящими звуками. Сонорные звуки ([р], [л], [р'], [л']) чаще

отсутствуют, либо заменяются на более легкие. Также у части детей нарушены заднеязычные звуки ([г], [г'], [к], [к'], [х], [х']). У некоторых детей наблюдаются амимичность, слабость мимической мускулатуры и мышечного тонуса. Наблюдается нечеткость движений, быстрая утомляемость мышц артикуляционного аппарата.

Перейдем к качественным результатам обследования звукопроизношения каждого ребенка.

У Вари А. отмечается межзубное произношение свистящих звуков [з], [з']. Сонорные звуки [р], [р'], [л] заменяются звуком [л'], шипящий звук [ж] заменяется межзубным звуком [з']. Также у девочки нарушено произношение заднеязычных звуков (звуки [к], [к'] заменяет на [т], [т']).

Миша Г. заменяет сонорные звуки [р], [р'] на звуки [л], [л'], шипящий звук [щ] свистящий [с']. Также мальчик заменяет заднеязычные звуки [х], [х'] на [т], [т'].

У Димы Ж. нарушены сонорные звуки [р], [р'], [л], [л']. Мальчик заменяет звуки [л], [л'] на звуки [в] и [в'] соответственно, также отсутствуют звуки [р], [р'].

У Ильдара И. нарушены свистящие звуки, а именно межзубное произношение звуков [с], [з], [с'], [з'], замена звука [ц] на звук [т']. Также Илья заменяет шипящий звук [ч] на звук [т']. Отмечается велярное искажение звуков [р], [р'].

Катя К. заменяет свистящий звук [ц] на [с]. Шипящие звуки [ш], [щ], [ж] девочка искажает, отмечается боковой сигматизм. Также выявлено боковое искажение сонорных звуков [р], [р'].

У Дианы Л. сонорные звуки [р], [р'] заменяются звуками [л] и [л'] соответственно. Свистящий звук [ц] девочка заменяет на звук [т'].

У Алины М. отмечается боковое произношение свистящих звуков [с], [з], [с'], [з'], [ц], щечное произношение шипящих звуков [ш], [щ], [ж]. Сонорные звуки [р], [р'], [л] заменяются звуком [л'], шипящие звуки [щ], [ч] звуками [с'] и [т'] соответственно.

У Саши П. выявлено боковое произношение шипящих звуков [ш], [щ], [ж], [ч.]. Сонорные звуки [р], [р'] заменяются звуками [л] и [л'] соответственно. Звуки [х'], [х] отсутствуют.

Итак, на основе диагностики звукопроизношения мы можем сделать следующие выводы: у всех детей отмечается полиморфное нарушение звукопроизношения, нарушено две и более групп звуков, звуки с более сложной артикуляцией заменяются на более простые по способу и месту образования, замены и искажения часто встречались в группах свистящих, шипящих, сонорных. Более того, отмечается недостаточная автоматизация звука – некоторые звуки изолированно, в слогах, слова и в короткой фразе ребенок произносит правильно, а в спонтанной речи пропускает или заменяет звук. Звук не автоматизирован преимущественно в средней позиции слова, в словах со сложной слоговой структурой и со стечением согласных звуков. Такое состояние звукопроизношения внешне производит впечатление общей смазанности речи.

Далее представим результаты обследования фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) (таблица 2).

Таблица 2 – Результаты обследования фонематического слуха у детей у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень)

№ п/п	Имя ребенка	Опознание фонем		Различение фонем			Повторение слогового ряда			Выделение звука среди		Опред-ие отличий в названиях	Опред-ие места звука в словах
		а)	б)	а)	б)	в)	а)	б)	в)	Сло-гов	Сл ов		
1	Варя А.	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	-	-
2	Миша Г.	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-
3	Дима Ж.	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	+	-
4	Ильдар И.	+	+	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-
5	Катя К.	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6	Диана Л.	+	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-	-
7	Алина М.	+	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-	-
8	Саша П.	+	-	-	-	-	+	+	-	+	+	+	-

Обследование фонематического слуха у детей с ОНР (III уровень) показало, что дети без особого труда выполнили задание: опознание гласных фонем в ряду, так как эти звуки присутствуют в речи у всех детей. С опознанием согласных фонем в ряду справились половина группы (50 %), такое же количество детей (50 % – Дима Ж., Диана Л., Алина М., Саша П.) при опознании согласных фонем, допустили ошибки, не выполнили задание.

Дети испытывали большие затруднения при выполнении заданий на различение фонем близких по способу и месту образования и акустическим признакам. Большинство детей (62,5 % – Миша Г., Дима Ж., Диана Л., Алина М., Саша П.) не выполнили ни одного задания, в силу недостаточной дифференциации фонем.

При выполнении задания на повторение слогового ряда за логопедом, дети также допускали ошибки. Так, например, при повторении данного слогового ряда: «ра-ла-ла» большинство детей (87,5 %) говорили: ля-ла-ла. Это обусловлено тем, что у них в звукопроизношении наблюдается замена звука [р] на звук [л]. При повторении слогового ряда свистящих-шипящих звуков «са-ша-са» 50 % от общего количества детей (Миша Г., Дима Ж., Катя К., Алина М.) произнесли «са-ша-ша». При повторении звонких-глухих звуков, детям давался следующий слоговой ряд «за-са-за». Большое количество детей (37,5 % – Миша Г., Катя К., Диана Л.) повторили так «за-за-са».

При выполнении заданий на выделение звука среди слогов и слов давалась следующая инструкция: «хлопни в ладоши если услышишь звук [ж]», «подними руку, если услышишь звук [с]». Дети, при выполнении данного задания периодически пропускали нужный звук и не хлопали в ладоши/не поднимали руку. Преимущественно это было замечено в слогах со стечением согласных звуков.

Анализ выполнения задания на определение отличий в названиях картинок, изображающих слова-квазиомонимы показал, что большинство

детей (75 % – Варя А., Дима Ж., Ильдар И., Катя К., Диана Л., Алина М.) испытывали трудности в различении слов, отличающихся парными согласными (коза-коса, бочка-почка и др.). У части детей отмечаются эти замены и в звукопроизношении.

При выполнении задания на определение места звука в словах мы выяснили, что навыки звукового анализа нарушены у всех обследованных детей. Дети совершили по 1-3 ошибки в заданиях на определение места звука в слове. Например, в задании определить место звука [ч] в слове ручка, Варя А., Миша Г., Дима Ж., Ильдар И., Катя К. (62,5 %) сказали, что звук [ч] в конце слова.

Таким образом, дети испытывали трудности в умении: опознавать звук в речевом потоке, находить заданный звук в словах, различать заданный звук в разных позициях (начале, середине, конце слова), устанавливать количество звуков в слове и их последовательность, повторять за логопедом слоги, различать слова-квазиомонимы. Преимущественно, трудность представляют задания на оценку состояний фонематического слуха с теми звуками, которые у детей нарушены.

Далее представим результаты диагностики просодической стороны речи – восприятия и воспроизведения ритма (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты обследования восприятия и воспроизведения ритма у детей у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень)

№ п/п	Имя ребенка	Восприятие ритма			Воспроизведение ритма			
		№ 1	№ 2	№ 3	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4
1	Варя А.	0	0	2	1	2	1	2
2	Миша Г.	0	0	1	1	2	2	2
3	Дима Ж.	0	0	2	2	2	1	2
4	Ильдар И.	0	0	2	2	2	2	2
5	Катя К.	0	0	1	2	1	2	2
6	Диана Л.	0	1	2	2	2	3	1
7	Алина М.	0	1	2	1	2	2	2
8	Саша П.	1	1	1	1	1	1	1

Анализ результатов исследования ритма показал следующее: ни один ребенок не справился с заданиями на восприятие изолированных ударов, серии ударов, серии акцентированных ударов. Затруднено было соотношение ударов с их графическими изображениями на карточках. Серию заданий на воспроизведение ударов без зрительного контроля дети выполняли с трудом, прибавляли лишние удары, либо ударяли меньшее количество раз. Дети не отличали на слух тихие и акцентированные удары, выполняли серию ударов. Четыре ребенка (Дима Ж., Ильдар И., Катя К., Диана Л.) смогли воспроизвести серии простых ударов, задания выполнялось с ошибками, но ошибки исправлялись самостоятельно по ходу выполнения задания.

Далее представим результаты обследования восприятия и воспроизведения интонации у детей с ОНР (III уровень) (таблица 4).

Таблица 4 – Результаты обследования восприятия и воспроизведения интонации у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень)

№ п/п	Имя ребенка	Восприятие интонации					Воспроизведение интонации				
		№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5
1	Варя А.	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
2	Миша Г.	1	1	1	1	1	1	1	0	1	2
3	Дима Ж.	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1
4	Ильдар И.	1	1	0	1	1	1	1	1	1	2
5	Катя К.	1	2	1	1	1	2	2	0	1	1
6	Диана Л.	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2
7	Алина М.	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
8	Саша П.	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0

Несмотря на проведенную с детьми, принявшими участие в исследовании, подготовительную беседу о значении карточек, обозначающих повествовательную, вопросительную, восклицательную интонацию, и разнообразии произнесения одного и того же предложения, задания выполнялись детьми только с помощью со стороны логопеда.

Из заданий на восприятие интонации сложнее всего детям давалось выделение восклицательной интонации, почти все дети указывали на карточку повествовательного предложения. Доступным оказалось задание, в котором детям предлагалось устно ответить, как: весело, грустно или удивленно взрослый произносил предложение. Это указывает на то, что развитие понимания интонационных структур идет от испытываемых эмоций.

Задания на воспроизведение интонации выполнялись только с помощью взрослого, после неоднократных попыток. Дети произносили предложения одинаково спокойным голосом, либо с незначительным изменением голоса. После подсказок некоторые смогли воспроизвести вопросительную интонацию, восклицательные предложения произносились спокойным голосом. Лишь три ребенка (Миша Г., Ильдар И., Диана Л.) смогли услышать ошибку в своей речи самостоятельно. Результаты показывают, что различать интонацию говорящего детям также сложно, как и изменять интонационную окраску собственного голоса.

Далее представим результаты диагностики восприятия и воспроизведения логического ударения (таблица 5).

Таблица 5 – Результаты обследования восприятия и воспроизведения логического ударения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень)

№ п/п	Имя ребенка	Восприятие логического ударения			Воспроизведение логического ударения					
		№ 1	№ 2	№ 3	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6
1	Варя А.	4	4	3	3	3	2	3	2	3
2	Миша Г.	3	4	4	3	2	2	3	2	3
3	Дима Ж.	3	3	4	3	3	3	2	3	3
4	Ильдар И.	2	4	3	2	2	2	2	2	2
5	Катя К.	4	4	4	2	3	3	3	3	2
6	Диана Л.	3	3	3	3	2	3	3	3	3
7	Алина М.	3	4	4	3	3	3	3	3	3
8	Саша П.	3	4	3	3	2	3	2	3	2

Качественный анализ полученных результатов исследования логического ударения у детей дошкольного возраста с ОНР (III уровень) показал, что подготовительная беседа о «важном слове» оказалась эффективной. Большинство заданий на восприятие логического ударения дети выполняли самостоятельно, свои ошибки дети слышали и исправляли. С заданиями на воспроизведение логического ударения дети справились хуже, было значительно больше ошибок. Проговаривая предложения, дети не могли выделить голосом данное слово, хотя и называли его. После подсказки дети произносили предложение повышая громкость голоса на данном слове. С последним заданием данного направления дети справлялись лучше, это указывает на зависимость успешности выполнения от сложности речевого материала. Таким образом, мы можем сделать вывод, что показатели восприятия логического ударения выше показателей воспроизведения.

Перейдем к результатам диагностического обследования модуляций голоса по высоте и силе у детей с ОНР (III уровень) (таблица 6).

Таблица 6 – Результаты обследования модуляций голоса по высоте и силе у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень)

№ п/п	Имя ребенка	Обследование модуляций голоса по высоте			Обследование модуляций голоса по силе		
		№ 1	№ 2	№ 3	№ 1	№ 2	№ 3
1	Варя А.	2	2	2	2	2	1
2	Миша Г.	2	1	2	2	2	2
3	Дима Ж.	2	2	2	2	2	1
4	Ильдар И.	2	2	2	2	2	2
5	Катя К.	2	2	2	2	1	2
6	Диана Л.	2	2	2	3	3	3
7	Алина М.	1	2	2	2	2	2
8	Саша П.	2	1	2	1	1	1

Качественный анализ результатов обследования восприятия и воспроизведения изолированных звуков и звукоподражаний,

произнесенных с различной высотой голоса и с понижением и повышением высоты голоса, воспроизведения поступательного повышения и понижения голоса на гласных звуках с опорой на движения рук показал, что все дети выполняли задания без модуляций голоса по высоте, но при сопряженном выполнении заданий высота голоса изменялась. Это говорит о том, что у всех детей нарушена модуляция голоса по высоте.

Анализ результатов обследования восприятия и воспроизведения отдельных звуков и звукоподражаний, произнесенных с различной силой голоса, воспроизведения постепенного нарастания и падения силы голоса при произнесении отдельных звуков и звукоподражаний у детей показал, что Диана Л. выполняла задания с недостаточными модуляциями голоса по силе. Варя А., Миша Г., Дима Ж., Ильдар И., Катя К. Алина М. выполняли задания без модуляций голоса по силе, при сопряженном выполнении задания сила голоса изменялась. Саша П. выполнял задания без модуляций голоса по силе, при сопряженном выполнении задания сила голоса оставалась без изменений. Это значит, что у всех детей нарушена модуляция голоса по силе.

Перейдем к результатам обследования восприятия и воспроизведения тембра у детей с ОНР (III уровень) (таблица 7).

Таблица 7 – Результаты обследования восприятия и воспроизведения тембра у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень)

№ п/п	Имя ребенка	Восприятие тембра	Воспроизведение тембра
		№ 1	№ 1
1	Варя А.	4	3
2	Миша Г.	4	3
3	Дима Ж.	3	2
4	Ильдар И.	3	2
5	Катя К.	4	3
6	Диана Л.	4	3
7	Алина М.	4	3
8	Саша П.	3	2

Во время выполнения заданий на восприятие тембра дети были более сосредоточенны выполняли задания самостоятельно, давали быстрые и правильные ответы. У всех детей вызвала затруднение символ-маска «удивление», после разъяснений взрослого дети правильно выполняли задание. Задания на воспроизведения тембра в основном выполнялись правильно. Большинство детей (Вика А., Миша Г., Катя К., Диана Л., Алина М.) точно и выразительно передавали характеристики голоса персонажа сказки. Однако с заданиями на восприятие тембра дети справились лучше, чем с заданиями на воспроизведение.

Перейдем к результатам обследования речевого дыхания у детей с ОНР (III уровень) (таблица 8).

Таблица 8 – Результаты обследования речевого дыхания у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень)

№ п/п	Имя ребенка	Тип дыхания, умение дифференцировать носовое и ротовое дыхание, целенаправленность воздушной струи, сила воздушной струи	Фонационное дыхание
1	Варя А.	1	2
2	Миша Г.	1	2
3	Дима Ж.	3	3
4	Ильдар И.	3	3
5	Катя К.	3	3
6	Диана Л.	3	3
7	Алина М.	3	3
8	Саша П.	2	2

Качественный анализ результатов обследования типа дыхания, умения дифференцировать носовое и ротовое дыхание, целенаправленности и силы воздушной струи показал, что у Димы Ж., Ильдара И., Кати К., Дианы Л., Алины М. диафрагмальный тип дыхания, но снижены объем и сила выдоха, выдох слабо целенаправленный, у Вики А., Миши Г. грудной тип дыхания, ритмичность вдоха и выдоха, малый объем и сила выдоха, недостаточная дифференциация ротового и носового вдоха и выдоха, выдох не целенаправленный.

Анализ результатов исследования особенностей фонационного дыхания показал, что у Димы Ж., Ильдара И., Кати К., Дианы Л., Алины М. речь организуется на выдохе, объем речевого дыхания ограничен; у Вики А., Миши Г., Саши П. речь организуется на выдохе, но речевой выдох ослаблен. Таким образом, речевое дыхание у всех детей нарушено, что не соответствует возрастной норме.

Последним представим результаты обследования темпо-ритмической организации речи у детей дошкольного возраста с ОНР (III уровень) (таблица 9).

Таблица 9 – Результаты обследования восприятия и воспроизведения темпо-ритмической организации речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень)

№ п/п	Имя ребенка	Восприятие темпа		Воспроизведение темпа	
		№ 1	№ 2	№ 1	№ 2
1	Варя А.	2	3	2	2
2	Миша Г.	3	3	2	2
3	Дима Ж.	2	2	2	2
4	Ильдар И.	3	3	2	2
5	Катя К.	3	2	2	2
6	Диана Л.	3	3	2	2
7	Алина М.	2	2	2	2
8	Саша П.	2	3	2	2

Обследование темпа речи детей показало незначительное отклонение от нормы – темп речи большинства детей медленнее (Вика А., Миша Г., Дима Ж., Диана Л., Саша П.) У трех детей (Ильдар И., Катя К., Алина М.) ускоренный темп речи. При проведении заданий на восприятие темпа, повторение речевого материала производилось неоднократно, только после этого дети исправляли свои ошибки. Выполняя задание на изменение темпа собственной речи, дети старались, начиная проговаривать предложение несколько раз, но значительного изменения темпа не наблюдалось.

Таким образом, результаты диагностического обследования показали, что у всех детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) нарушена звукопроизносительная сторона речи, а именно:

1) выявлено нарушение звукопроизношения (отсутствие/замена/искажение свистящих, шипящих сонорных и заднеязычных звуков, полиморфное нарушение звукопроизношения);

2) нарушен фонематический слух (трудности опознания звука в речевом потоке, нахождения заданного звука в словах, различения звука в разных позициях, установливания количества звуков в слове и их последовательности, различении слов-квазиомонимов);

3) нарушена просодическая сторона речи (модуляции голоса по высоте и силе, темп и тембр речи, мелодико-интонационная сторона речи, речевое дыхание).

2.3 Комплекс дидактических игр по развитию звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Цель формирующего этапа исследования – планирование и проведение коррекционной работы по развитию звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) посредством дидактических игр.

На основе проведенного диагностического обследования мы определили следующие направления коррекционной работы по развитию звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень):

1. Коррекция звукопроизношения (свистящих, шипящих сонорных и заднеязычных звуков).

2. Формирование фонематического слуха (опознания звука в речевом потоке, нахождения заданного звука в словах, различения звука в разных

позициях, устанавливая количества звуков в слове и их последовательности, различении слов-квазиомонимов).

3. Развитие просодических компонентов речи (модуляций голоса по высоте и силе, темпа речи, мелодико-интонационной стороны речи, речевого дыхания, логического ударения).

Для решения поставленных задач нами был составлен комплекс дидактических игр, который апробировался на основном этапе групповых логопедических занятий с детьми экспериментальной группы. Комплекс дидактических игр структурирован в соответствии с тематическим планированием логопедических занятий (приложение 1).

Для подбора комплекса дидактических игр мы полагались на Федеральную адаптированную образовательную программу для детей с ТНР (ФАОП), в которой также рассматриваются задачи по коррекции звукопроизносительной стороны речи у данного контингента детей, а также использовали методические рекомендации Г.В. Бабиной, З.Т. Бобылевой, Н.В. Емельяновой, О.Б. Иншаковой, Г.А. Каше, Т.А. Летуновской, Н.М. Савицкой, В.В. Сеничкиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной.

В таблице ниже представим систематизированный нами комплекс дидактических игр для развития звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) (таблица 10).

Таблица 10 – Комплекс дидактических игр для развития звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень)

№ п/п	Направление коррекционной работы	Названия дидактических игр	Цель
1	2	3	4
1	Коррекция звукопроизношения	«Лабиринт»	автоматизация звука [с] в словах (или другого звука в зависимости от цели занятия)
		«Дружные пингвины»	упражнять детей в автоматизации навыков правильного произношения имеющихся в речи детей согласных звуков, дифференциации твердых и мягких звуков

Продолжение таблицы 10

1	2	3	4
		«Часы»	закрепить правильное произношение автоматизированных звуков у детей в слогах и словах
		«Назови и прошнуруй»	автоматизация и дифференциация свистящих, шипящих и сонорных звуков, развитие мелкой моторики рук
		«Засели домики»	автоматизация произнесения поставленных звуков [л], [р] в словах, дифференциация звуков [л], [р] в словах
2	Формирование фонематического слуха	Лото «Паронимы»	развитие умения различать слова – паронимы на слух
		«Крестики – нолики»	развивать слуховое внимание и восприятие, ориентировку в пространстве
		«Найди пару»	упражнять в различении неречевых звуков
		«Найди звуки»	развитие фонематического слуха, определение первого звука в слове, обозначение его символом, автоматизация и дифференциация звуков в словах
		«Кто найдет больше предметов, названия которых содержат заданный звук»	закрепление умения выделять заданный звук в слове по представлению, развитие зрительного и слухового внимания
3	Развитие просодических компонентов речи	«Попади мячом в ворота»	развитие сильного плавного выдоха
		«Три медведя»	развивать у детей высоту голоса
		«Бабочки порхают»	развитие сильного плавного выдоха
		«Укутай ёлочку снежком»	формирование правильной, непрерывной воздушной струи; активизация губных мышц
		«Дует ветер»	развивать умение пользоваться в зависимости от ситуации тихим или громким голосом

Коррекция звукопроизношения с включением дидактических игр проводилась на индивидуальных и подгрупповых логопедических занятиях в 4 последовательных этапа:

1. Подготовительный этап. На этом этапе с детьми проводились динамические и статические артикуляционные упражнения, упражнения на развитие пальчиковой моторики, упражнения на развитие мимической мускулатуры, дифференцированный логопедический массаж. Проводилась работа по развитию двигательных функций артикуляционного аппарата. При отборе материала для артикуляционной гимнастики соблюдалась определённая последовательность, т. е. упражнения отбирались по принципу от простого к сложному, проводилась гимнастика в игровой форме. В коррекционной работе с детьми с дизартрией предлагается использовать статические и динамические упражнения артикуляционной гимнастики. Сначала упражнения выполняются в медленном темпе перед зеркалом, т. е. для достижения конечного результата используется зрительный самоконтроль. После того, как ребенок научится выполнять движения, зеркало убирается, и функции контроля берут на себя собственные кинестетические ощущения ребенка.

2 этап. Постановка звука. Выполнение частных артикуляционных комплексов. Принципом отбора артикуляционных упражнений является характер дефекта произношения. Упражнения носят целенаправленный характер: важно не количество, важно правильный подбор упражнений и качество выполнения. Вид, и продолжительность артикуляционной гимнастики, их разовая дозировка зависит от характера и тяжести речевого нарушения. Закрепление полученного навыка требует систематического повторения. Постановка звуков проводится с механической помощью, смешанным способом.

3. Автоматизация звука в слогах, в словах, в предложениях, связной речи.

4 этап. Дифференциация звуков. На данном этапе происходит формирование умения различать смешиваемые звуки и правильно употреблять их в собственной речи. Постепенная, последовательная дифференциация смешиваемых звуков по артикуляторным и акустическим

признакам, сначала изолированных, затем в слогах, словах, предложениях, чистоговорках, стихотворениях, рассказах и самостоятельной речи.

На этапе дифференциации последовательно различаются смешиваемые звуки по моторным (двигательным) и акустическим (слуховым) признакам в дидактических играх по твердости и мягкости: «Дружные пингвины» и другие.

Работа по формированию фонематического слуха посредством дидактических игр включала развитие навыков выявления и различения фонем в словесном потоке. Работа в этом направлении направлена на то, чтобы подчеркнуть различия в звуковом составе слов. Изначально ребенок слышит звук, который сначала не назывался, а соотносился со звуками окружающей природы. Например, [Ж] – изображение жука, [Ш] – шипящие гуси, [С] – течет вода из крана. В этом случае детям может быть предложена картинная ассоциация.

После того, как сформирована связь вербального звука с невербальным компонентом, детей учат слушать звук, изолировать их от группы других на фоне слогов, слов. При проведении этой работы, в-первых, широко используется опора на все интактные анализаторы. В дальнейшем эта работа может быть исключена, и работа по выделению звука из словесного материала проводится только с опорой на слух.

Выделение звука из словесного материала, который не содержит звуков артикуляционных и акустически близких. После того, как дети научились слышать и изолировать вырабатываемый звук, их нужно обучать аналогичным образом, чтобы отличать этот звук от других. Здесь словесный материал содержит близкие акустические звуки. Например, предлагали следующую инструкцию: «Делай хлопок, когда слышишь звук». В этой работе используются такие игровые упражнения, как: «Найди пару», «Найди звуки» и т. д.

Работа по преодолению нарушений голоса проводилась по двум направлениям: использовались дидактические игры на развитие силы

голоса, высоты голоса. Нами использовались следующие дидактические игры:

1. На изменение силы голоса («Тихо – громко»).
2. На изменение высоты голоса и тембровой окраски («Три медведя»).

Формирование речевого дыхания имеет большое значение для плавности речи. При проведении игр, направленных на развитие у ребенка дыхания, необходимо иметь в виду, что дыхательные упражнения быстро утомляют ребенка, даже могут вызвать головокружение. Поэтому такие игры необходимо ограничивать по времени (можно использовать песочные часы) и обязательно чередовать с другими упражнениям.

Сначала логопед обучает детей в ходе выдоха произносить слоги и отдельные слова, а затем фразы из двух, далее из трех, четырех слов, скороговорки и поговорки. На первых занятиях применяется невербальная инструкция: быстрое движение руки с раскрытой ладонью вверх, которое означает начало быстрого вдоха через рот. По мере того, как дети начинали самостоятельно выполнять вдох перед речью, количество таких инструкций уменьшается. Для упражнений берутся только слоги со звуками, хорошо произносимыми детьми (на-но-ну-ны-нэ; ма-мо-му-мы-мэ). Затем дети «поют» двусложные слова (ма-ма; ми-ла; мы-ла и др.), трехсложные слова (ма-ли-на; ку-би-ки), двухсловные и трехсловные фразы (Мама мыла. Мама мыла Милу). Рекомендуются звуковые игры: «Изобрази животное» (сочетание речи с движением) «Эхо».

Мы полагаем, что последовательное использование данного комплекса дидактических игр на групповых логопедических занятиях позволит более успешно и эффективно проводить работу по развитию звукопроизводительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень).

Выводы по второй главе

В результате проведения экспериментальной работы по развитию звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) посредством дидактических игр мы пришли к следующим выводам.

1. Изучение звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) проводилось в соответствии с методиками Е.Ф. Архиповой, Л.В. Лопатиной, Г.В. Чиркиной, по следующим разделам: исследование звукопроизношения, фонематического слуха, просодической стороны речи.

2. Результаты диагностического обследования показали, что у всех детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) нарушена звукопроизносительная сторона речи, а именно:

– выявлено нарушение звукопроизношения (отсутствие/замена/искажение свистящих, шипящих сонорных и заднеязычных звуков, полиморфное нарушение звукопроизношения);

– нарушен фонематический слух (трудности опознания звука в речевом потоке, нахождения заданного звука в словах, различения звука в разных позициях, устанавливания количества звуков в слове и их последовательности, различении слов-квазиомонимов);

– нарушена просодическая сторона речи (модуляции голоса по высоте и силе, темп и тембр речи, мелодико-интонационная сторона речи, речевое дыхание).

3. В процессе формирующего этапа исследования мы спланировали целенаправленную коррекционную работу по развитию звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень). Нами был составлен комплекс дидактических игр для развития звукопроизносительной стороны речи у детей старшего

дошкольного возраста с ОНР (III уровень) по результатам диагностического обследования по следующим разделам:

- коррекция звукопроизношения («Лабиринт», «Дружные пингвины», «Часы», «Назови и прошнуруй», «Засели домики»);

- формирование фонематического слуха (лото «Паронимы», «Крестики – нолики», «Найди пару», «Найди звуки», «Кто найдет больше предметов, названия которых содержат заданный звук»);

- развитие просодических компонентов речи («Попади мячом в ворота», «Три медведя», «Бабочки порхают», «Укутай ёлочку снежком», «Дует ветер»).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось теоретическое изучение и практическое обоснование возможности использования дидактической игры для развития звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) посредством дидактических игр.

На основе заданной цели нами были поставлены следующие задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень).
3. Составить комплекс дидактических игр по развитию звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень).

Решая первую задачу исследования, мы проанализировали психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования и пришли к выводу, что звукопроизносительная сторона речи – это фонетическое оформление речи и её просодические характеристики. В звукопроизносительную сторону речи входит звукопроизношение, фонематический слух и просодика. Звукопроизносительная сторона речи формируется у ребенка постепенно, вместе с его ростом и развитием и проходит ряд качественно разных ступеней развития.

В рамках решения второй задачи исследования мы провели диагностику особенностей звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) по методикам Е.Ф. Архиповой, Л.В. Лопатиной, Г.В. Чиркиной, и пришли к выводу, что у всех детей нарушена звукопроизносительная сторона речи, а именно:

– выявлено нарушение звукопроизношения (отсутствие/замена/искажение свистящих, шипящих сонорных и заднеязычных звуков, полиморфное нарушение звукопроизношения);

– нарушен фонематический слух (трудности опознания звука в речевом потоке, нахождения заданного звука в словах, различения звука в разных позициях, установливания количества звуков в слове и их последовательности, различении слов-квазиомонимов);

– нарушена просодическая сторона речи (модуляции голоса по высоте и силе, темп и тембр речи, мелодико-интонационная сторона речи, речевое дыхание).

Решая третью задачу исследования, мы составили комплекс дидактических игр для развития звукопроизносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) по результатам диагностического обследования по следующим разделам:

– коррекция звукопроизношения («Лабиринт», «Дружные пингвины», «Часы», «Назови и прошнуруй», «Засели домики»);

– формирование фонематического слуха (лото «Паронимы», «Крестики – нолики», «Найди пару», «Найди звуки», «Кто найдет больше предметов, названия которых содержат заданный звук»);

– развитие просодических компонентов речи («Попади мячом в ворота», «Три медведя», «Бабочки порхают», «Укутай ёлочку снежком», «Дует ветер»).

Таким образом, задачи нашего исследования решены, цель достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аксенова Л. И. Специальная педагогика / Л. И. Аксенова, Б.А. Архипова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2021. – 400 с. – ISBN 5-7695-1725-5.
2. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ: Астрель, 2021. – 319 с. – ISBN 5-17-038373-8.
3. Артёмова Е. Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями : монография / Е. Э. Артемова. – Москва : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2022. – 123 с. – ISBN 5-7695-0980-5.
4. Бельтюков В. И. Об усвоении детьми звуков речи / В. И. Бельтюков. – Москва, 2023. – 234 с. – ISBN 5-7155-0247-0.
5. Бельтюков В. И. Системный анализ онтогенеза фонемного строя языка / В. И. Бельтюков // Теоретические и прикладные исследования психологии речи. – Москва, 2022. – С. 72–91.
6. Беккер, К. П. Логопедия : пер. с нем. / К. П. Беккер, М. Совак – Москва : Медицина, 2021. – 288 с. – ISBN 5-7695-0559-1.
7. Бондаренко А. К. Дидактические игры в детском саду : кн. для воспитателя дет. сада / А. К. Бондаренко. – Москва : Просвещение, 2021. – 157 с. – ISBN 5-09-001629-1.
8. Винарская Е. Н. Возрастная фонетика : учеб. пособие для студентов [дефектол. и психол. фак. вузов] / Е. Н. Винарская, Г. М. Богомолова. – Москва : АСТ : Астрель, 2023. – 206 с. – ISBN 978-5-94666-657-2.
9. Волкова Л. С. Логопедия : учебник для вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – Москва, 2021. – 345 с. – ISBN 978-5-91872-037-0.
10. Выготский Л. С. Мышление и речь : психологические исследования / Л. С. Выготский. – Москва : Нац. образование, 2022. – 367 с. – ISBN 978-5-4454-0723-2.

11. Власенко И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И. Т. Власенко. – Москва : Педагогика, 2021. – 183 с. – ISBN 5-7155-0247-0.
12. Гвоздев А. Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка / А. Н. Гвоздев. – Москва : Акцидент, 2023. – 64 с. – ISBN 5-7155-0247-0.
13. Ефименкова Л. Н. Коррекция звуков речи у детей / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Просвещение, 2021. – 234 с. – ISBN 5-17-027239-1.
14. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т. Ф. Ефремова – Москва : Русский язык, 2022. – 1209 с. – ISBN 5-200-02802-7.
15. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 2021. – 370 с. – ISBN 5-320-02802-5.
16. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : 2022. – 567 с. – ISBN 5-300-02802-7.
17. Зайцева Л. А. Нарушения произносительной стороны речи и их коррекция : учеб. метод. пособие / Л. А. Зайцева, И. С. Зайцев. – Минск : БГПУ им. М. Танка, 2022. – 74 с. – ISBN 5-7695-0106-5.
18. Зенков Г. С. Введение в языкознание : учеб. пособие для студентов дистанционного обучения КГНУ / Г. С. Зенков, И. А. Сапожникова. – Балашов : ИИМОП КГНУ, 2021. – 218 с. – ISBN 5-8112-0394-2.
19. Ивановская О. Г. Логопедические занятия с детьми 6-7 лет : методические рекомендации / О. Г. Ивановская, Л. Я. Гадасина. – Санкт-Петербург : КАРО, 2022. – 167 с. – ISBN 978-5-91180-846-4.
20. Ковшиков В. А. Исправление нарушений различных звуков: методы и дидактические материалы / В. А. Ковшиков. – Санкт-Петербург : САТИС, 2023. – 71 с. – ISBN 978-5-9268-0953-1.
21. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. – Санкт-Петербург : ARCHIVE PUBLICA, 2024. – 312 с. – ISBN 978-5-519-89996-3.

22. Кругликов В. Н. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности / В. Н. Кругликов, Е. В. Платонов, Ю. А. Шаранов. – Санкт-Петербург : П-2, 2023. – 189 с. – ISBN 5-93893-324-2.
23. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва, 2022. – 132 с. – ISBN 5-7695-0408-0.
24. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Ленанд, 2023. – 211 с. – ISBN 978-5-9710-1158-3.
25. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников коррекция стертой дизартрии : учебное пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург, 2021. – 234 с. – ISBN 5-89939-101-4.
26. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии : учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / А. Р. Лурия. – Москва : Издательский центр «Академия», 2023. – 384 с. – ISBN 978-5-9780-0422-9.
27. Максаков А. И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников : пособие для педагогов дошкольных учреждений / А. И. Максаков. – 2-е изд. – Москва : Мозаика-Синтез, 2022. – 64 с. – ISBN 5-89395-027-5.
28. Мартынова Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрии и функциональной дислалией: хрестоматия по логопедии : учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: в 2 т. Т. I / Л. С. Волкова, В. И. Селиверстов. – Москва : Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2021. – С. 214-218. – ISBN 5-8064-351-3.
29. Мастюкова Е. М. Клинические симптомы дизартрии и общие принципы речевой терапии : логопедия пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов / Л. С. Волкова, Е. М. Мастюкова. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2023. – 304 с.

30. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2023. – 428 с. – ISBN 5-8064-351-3.
31. Нестерова Т. В. Принципы логопедической работы по коррекции звукопроизношения у детей / Т. В. Нестерова, О. Ю. Федосова // Самарский научный вестник. – 2024. – № 1(6). – С. 110–113.
32. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка : 100000 слов, терминов и выражений / С. И. Ожегов ; под общ. ред. Л. И. Скворцова. – Москва : Мир И образование, 2023. – 1375 с. – ISBN 978-5-94666-657-2.
33. Парамонова Л. Г. Логопедия для всех / Л. Г. Парамонова. – Санкт-Петербург : Питер, 2022. – 370 с. – ISBN 5-8064-351-3.
34. Поваляева М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону : «Феникс», 2022 – 448 с. – ISBN 5-7695-2393-2.
35. Правдина О. В. Логопедия : учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов / О. В. Правдина – Москва : Просвещение, 2023. – 272 с. – ISBN 978-5-9780-0422-9.
36. Российская Е. Н. Произносительная сторона речи : Практический курс / Е. Н. Российская, Л. А. Гаранина. – Москва : АРКТИ, 2023. – 104 с. – ISBN 978-5-9268-0953-1.
37. Селиверстов В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / В. И. Селиверстов. – Москва : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2023. – 400 с. – ISBN 5-8112-0394-2.
38. Ткаченко Т. А. Развитие фонематического восприятия. Альбом дошкольника : пособие для логопедов, воспитателей и родителей / Т. А. Ткаченко. – Москва : Издательство ГНОМ и Д, 2022. – 32 с. – ISBN 5-7695-2393-2.
39. Толкачёва В. Д. Сказка как средство преодоления речевого негативизма у дошкольников с патологией речи, посещающих инклюзивную группу / В. Д. Толкачева // THE NEWMAN IN FOREIGN POLICY. – 2022. – № 37. – С. 66–68.

40. Трубникова Н. М. Логопедические технологии обследования речи : учебно-методическое пособие / Н. М. Трубникова. – Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2023. – 167 с. – ISBN 5-89939-101-4.
41. Усова А. П. Обучение в детском саду / А. П. Усова; Под ред. А. В. Запорожца. – Москва : Просвещение, 2022. – 176 с. – ISBN В пер.
42. Федосова О. Ю. Коррекция звукопроизношения у дошкольников с легкой степенью дизартрии с учетом фонетического контекста / О. Ю. Федосова. – Самара, 2024. – 228 с. – ISBN 5-7695-2393-2.
43. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2022г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва : Перспектива, 2014.
44. Филичева Т. Б. Логопедическая работа в специальном детском саду / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева. – Москва : Просвещение, 2022. – 344 с. – ISBN 5-691-00871-4.
45. Филичева Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва, «Просвещение» 2021. – 345 с. – ISBN 5-7695-2393-2.
46. Филичева Т. Б. Формирование звукопроизношения у дошкольников : учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей детских садов / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва : МГОПИ, 2023. – 370 с. – ISBN 978-5-691-00871-9.
47. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения. Практикум по логопедии : учебное пособие для учащихся педагогических училищ / М. Ф. Фомичева. – Москва : Просвещение, 2022. – 239 с. – ISBN 978-5-91872-037-0.
48. Хватцев М. Е. Логопедия. Работа с дошкольниками : книга для родителей / М. Е. Хватцев. – Москва : АСТ, 2022. – 266 с. – ISBN 5-94033-033-9.

49. Черемисина Н. В. Русская интонация: поэзия, проза, разговорная речь / Н. В. Черемисина. – Москва : Русский язык, 2021. – 241 с. – ISBN 5-200-00791-7.

50. Чиркина Г. В. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / Г. В. Чиркина. – Москва : Владос, 2023. – 345 с. – ISBN 978-5-458-38909-9.

51. Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте / Н. Х. Швачкин // Известия АПП РСФСР, вып.13. 2022. – С.101–133.

52. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / Д. Б. Эльконин. – Москва : ИПП, 2022. – 416 с. – ISBN 5-89395-027-5.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Комплекс дидактических игр по развитию звукопроизносительной речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень)

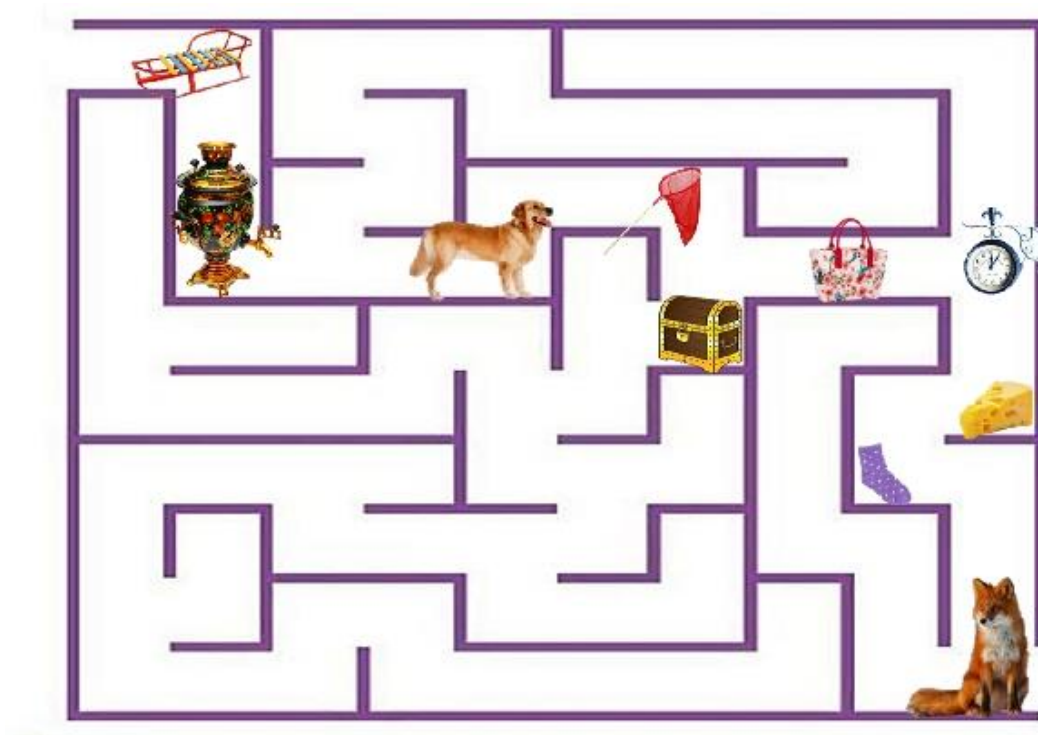
1. Дидактические игры на коррекцию правильного звукопроизношения

Игра № 1 «Лабиринт»

Цель: автоматизация звука [с] в словах (или другого звука в зависимости от цели занятия).

Оборудование: лабиринт со словами, в которых есть звук [с].

Ход игры: путешествуя по лабиринту ребенок находит слова на тот звук, который автоматизируется. После прохождения лабиринта, дается задание вспомнить как можно больше слов, встретившихся на пути. Упражнение можно адаптировать под любой звук.



Игра № 2 «Дружные пингвины»

Цель: упражнять детей в автоматизации навыков правильного произношения имеющих в речи детей согласных звуков, дифференциации твердых и мягких звуков).

Оборудование: фишки (вместо фишек можно использовать фигурки пингвинов, изготовленные детьми или из киндер-сюрприза), игровой кубик.

Ход игры: игроки по очереди бросают кубик и делают нужное количество ходов. Если ребенок остановился на синем шестиугольнике, то придумывает слово, содержащее твердый звук (например, [с]), если на зеленом, то требуется назвать слово, содержащее мягкий звук (например, [с']). Выигрывает тот, кто первым придет к финишу.



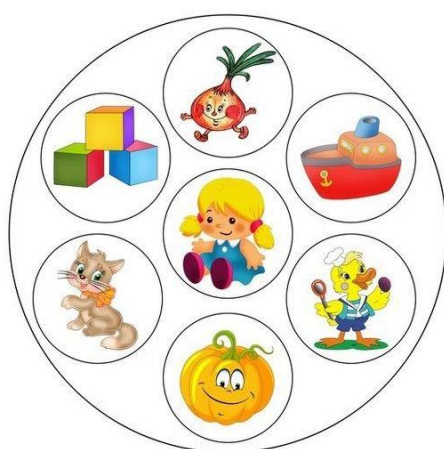
Игра № 3 «Часы»

Цель: закрепить правильное произношение автоматизированных звуков у детей в слогах и словах.

Оборудование: специальные часы со стрелками, вместо циферблата изображены картинки с отрабатываемыми звуками.

Ход игры: логопед просит назвать правильно картинки-слова, которые показывает стрелка.

[К]



[Л]



[Ж]



[З]

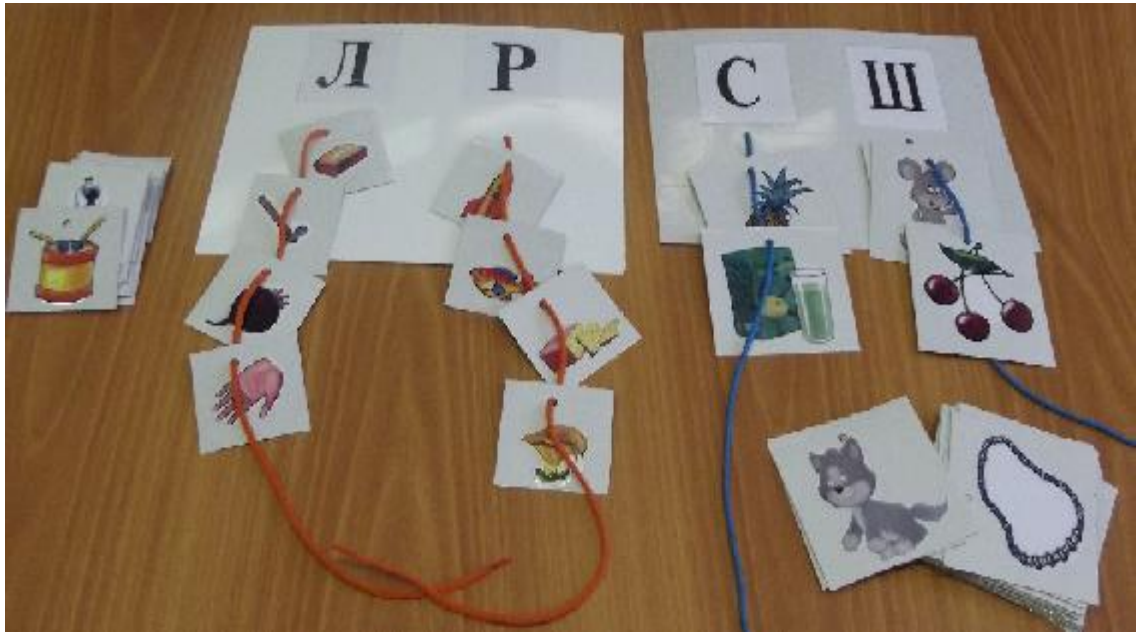


Игра № 4 «Назови и прошнуруй»

Цель: автоматизация и дифференциация свистящих, шипящих и сонорных звуков, развитие мелкой моторики рук.

Оборудование: дидактическое пособие «Забавный шнурочек».

Ход игры: ребенку предлагается назвать все картинки, четко проговаривая звук и одновременно надевая (или снимая) их на шнурок.

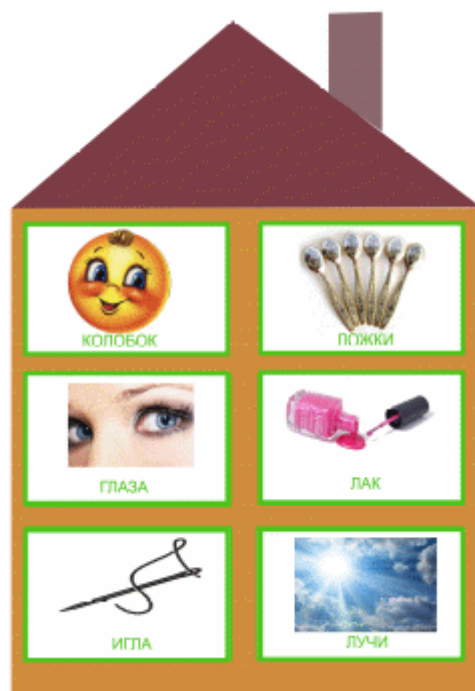
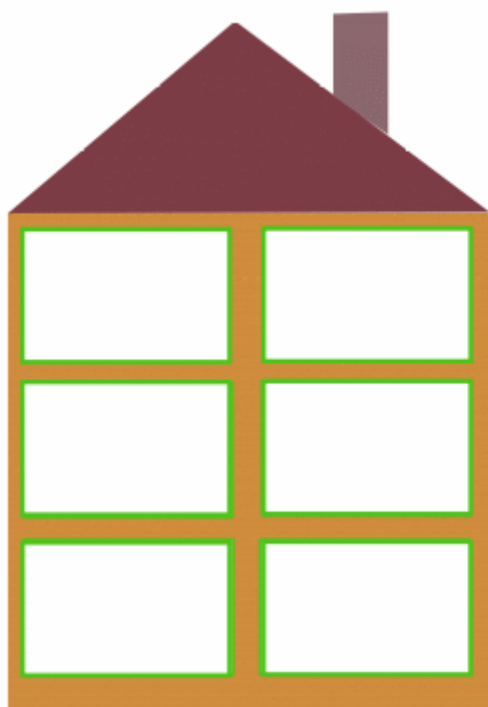


Игра № 5 «Засели домики»

Цель: автоматизация произнесения поставленных звуков [л], [р] в словах, дифференциация звуков [л], [р] в словах.

Оборудование: два домика (один с картинками, другой пустой).

Ход игры: Ребёнку даётся два домика. Один с картинками. Другой-пустой. Ребёнок должен «заселить» его картинками-парами, заменив звук «Л» на «Р», и положить картинку в соответствующее место. Когда второй домик будет заполнен, можно составить предложения, закончив их нужным словом из пары слов: «У швеи острая игла, а за столом весёлая игра» и т.д.



2. Дидактические игры на формирование фонематического слуха

Игра № 1 «Найди пару»

Цель: развитие слухового внимания.

Оборудование: три пары одинаковых коробочек с различным наполнением (например, по одной чайной ложке манки, гречки, гороха, можно использовать другие виды наполнения).

Ход игры: логопед ставит перед собой и перед детьми по три коробочки с различными наполнителями. Логопед и дети по очереди гремят своими коробочками, попарно ставят коробочки, которые гремят одинаково. Потом логопед перемешивает коробочки и предлагает детям найти коробочки, которые гремят одинаково.



Игра № 2 «Крестики – нолики»

Цель: развивать слуховое внимание и восприятие, ориентировку в пространстве.

Оборудование: пособие «Крестики – нолики».

Ход игры: логопед заранее говорит ребенку, с каким звуком будут играть. Если логопед произносит слог (слово) с заданным звуком, то ребенок ставит Х, если в слове нет заданного звука – О. Объяснить, что клеточки заполняются по горизонтали, слева направо.



Игра № 3 «Найди звуки»

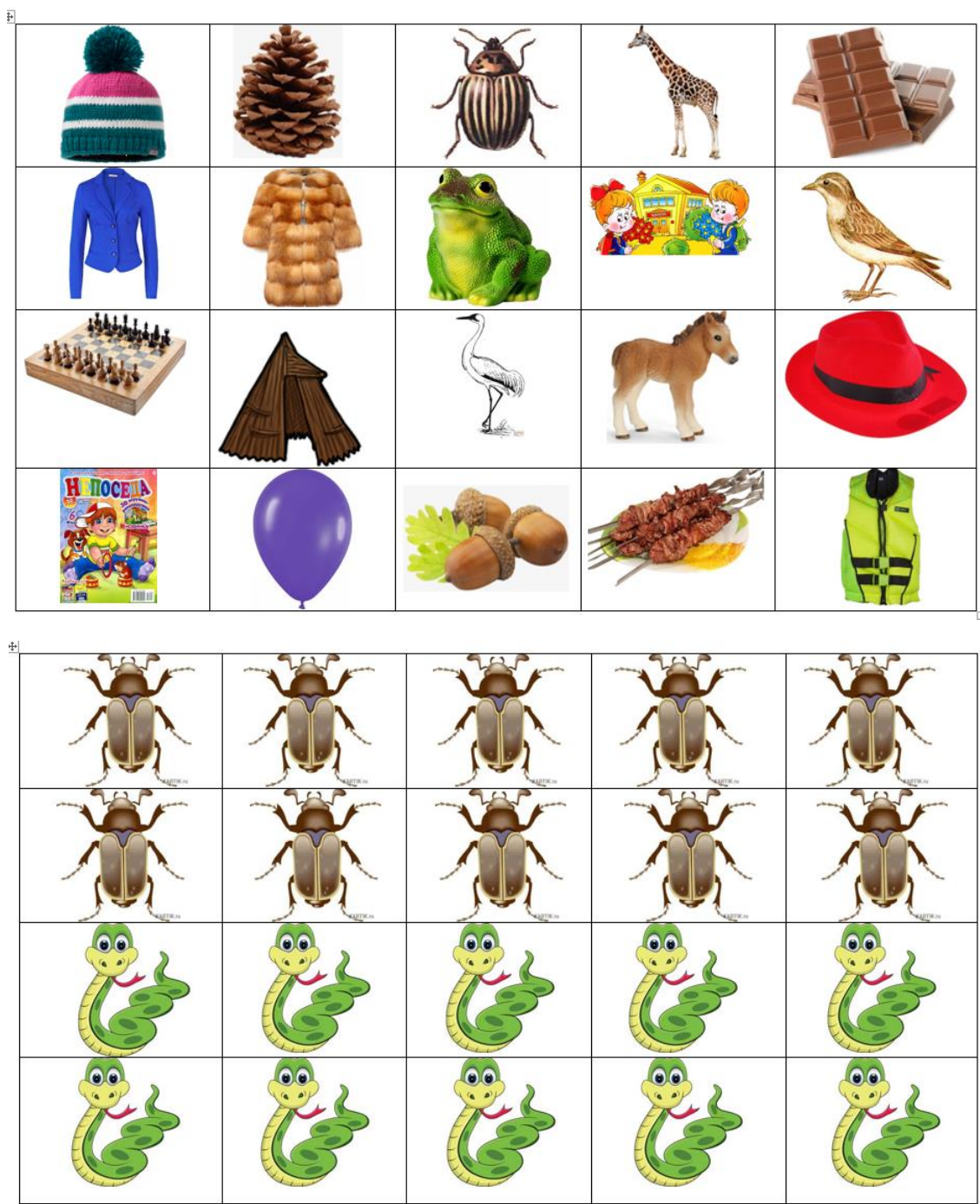
Цель: развитие фонематического слуха, определение первого звука в слове, обозначение его символом, автоматизация и дифференциация звуков в словах.

Оборудование: игровой кубик с цифрами от 1 до 6, игровое поле с картинками; символы звуков: звук [ш] обозначается змейкой (змейка шипит –ш-ш-ш), звук [ж] – жуком (жук жужжит – ж-ж-ж); цветные фишки. Поле с символами предварительно разрезать и объяснить ребенку, какой символ какой звук обозначает), цветные фишки.

Ход игры:

Вариант 1: Ребенку предлагается бросить кубик с цифрами от 1 до 6 и назвать выпавшее число. Далее отсчитать количество клеток на игровом поле слева направо и назвать выпавшую картинку. Определить первый звук в слове и обозначить его символом звука и цветной фишкой. Сделать следующий ход от обозначенного символом и фишкой слова. Играть до тех пор, пока на игровом поле не закроются символами все картинки.

Вариант 2: Ребенку предлагается найти и назвать слова на звук [ш] и обозначить их символами звуков, затем на звук [ж].

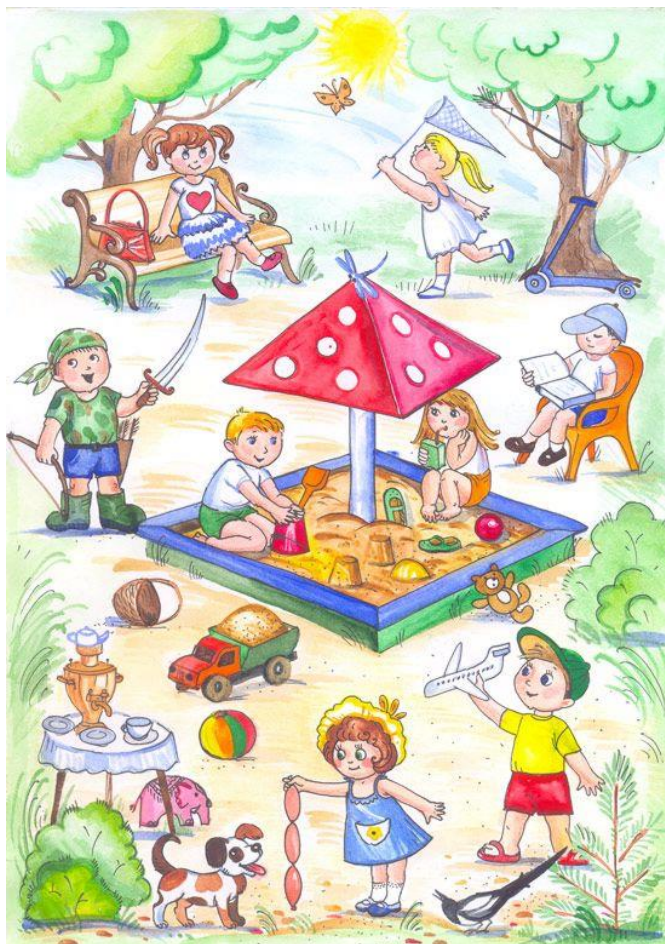


Игра № 4 «Кто найдет больше предметов, названия которых содержат заданный звук»

Цель: закрепление умения выделять заданный звук в слове по представлению, развитие зрительного и слухового внимания.

Оборудование: сюжетная картинка, на которой много предметных картинок, в том числе и содержащих в названии звук [с] (или любой другой звук в зависимости от цели занятия).

Ход игры. детям дают рассмотреть картинку и назвать нужные предметы. Выиграет тот, кто назовет больше предметов. Дети накладывают фишки на найденные картинки, а ведущий затем проверяет правильность выполнения задания и определяет победителя.



Игра № 5 Лото «Паронимы»

Цель: развитие умения различать слова – паронимы на слух.

Оборудование: большие карты, на которых нарисовано по несколько картинок, названия которых могут составить пары слов – паронимов, но парные картинки не находятся на одной карте. У ведущего – маленькие карточки с написанными словами.

Ход игры: ведущий называет вслух слово. Тот ребенок, у которого на карте изображен данный предмет, должен поднять руку и произнести название своей картинки. При правильном ответе ведущий разрешает ему закрыть эту картинку фишкой или карточкой. Если он ошибся, и на самом

деле ведущим было названо парное слово, игрок получает штрафное очко. Выигрывает тот, кто быстрее закроет свои картинки и меньше получит штрафных очков.

3. Дидактические игры на развитие просодических компонентов речи

Игра № 1 «Попади мячом в ворота»

Цель: развитие сильного плавного выдоха.

Оборудование: шарик от настольного тенниса или ватный шарик, ворота из стаканчика из-под йогурта или обклеенная коробка с условной разметкой футбольного поля, коктейльные трубочки.

Ход игры: логопед говорит детям: «Сегодня ребята, мы проводим соревнование кто точнее попадет мячом в ворота. Итак, мы начинаем. Участники, улыбнитесь, положите широкий язык на нижнюю губу (упражнение «Лопаточка») и плавно, со звуком [ф], дуем на шарик». Следить за щеками ребенка, и чтобы он произносил [ф], а не [х], то есть чтобы воздушная струя была узкая, а не рассеянная.



Игра № 2 «Три медведя»

Цель: развивать у детей высоту голоса.

Оборудование: картонные фигуры персонажей сказки «Три медведя».

Ход игры: логопед дает детям следующие инструкции:

1. Вспомни, из какой сказки эти медведи. Как зовут медведя-папу, медведицу-маму и медвежонка?

2. Угадай, кто рычит: медведь, медведица или медвежонок? (Взрослый рычит голосом разной высоты. Самый низкий – папа, самый высокий – Мишутка, средний – мама).

3. Изобрази, как рычат медвежонок Мишутка, мама-медведица и папа-медведь.

4. Угадай, кто это говорит:

– Кто сидел на моём стуле? (низким голосом);

– Кто сидел на моём стуле? (средним голосом);

– Кто сидел на моём стуле? (высоким голосом).

5. Покажи разными голосами (изобрази), как говорят Мишутка, медведь-папа, медведица-мама.



Игра № 3 «Бабочки порхают»

Цель: развитие сильного плавного выдоха.

Оборудование: тубусы из-под туалетной бумаги, нитки, яркие фантики из-под конфет, клей, скотч. Тубусы можно украсить.

Ход игры: логопед говорит детям: «На лесной полянке проснулись красивые бабочки, но летать пока не хотят, давай им поможем, подуем на них, носом вдохнули, сложили губы трубочкой и долго дуем на бабочек, как

ветерок, стараясь не надувать щеки». Следить за тем, чтобы при вдохе рот был закрыт.

Игра № 4 «Укутай ёлочку снежком»

Цель: формирование правильной, непрерывной воздушной струи; активизация губных мышц.

Оборудование: пластиковый контейнер любой формы, картонная ёлочка, маленькие комочки бумаги, помпоны или шарики от пенопласта, пластиковая трубочка.

Ход упражнения: логопед говорит детям: «Бедная ёлочка замёрзла в лесу зимой. Морозко забыл укутать её в снежную шубку. Помоги Морозке согреть ёлочку. Для этого нужно набрать побольше воздуха, подуть в трубочку и снежок укутает маленькую ёлочку.

Игра № 5 «Дует ветер»

Цель: развивать умение в зависимости от ситуации пользоваться громким или тихим голосом.

Оборудование: 2 картинки, на одной из которых изображен легкий ветерок, качающий травку, цветы, а на другой – сильный ветер, качающий деревья.

Ход игры: логопед показывает ребенку картинку с изображением ветерка и говорит: «Летом мы пошли на прогулку в лес. Дует легкий ветерок и колышет травку и цветочки. Он дует тихо-тихо, вот так: «у-у-у» (звук произносится тихо и длительно)». Затем показывает картинку с изображением сильного ветра и говорит: «Вдруг подул сильный ветер, он громко загудел «у-у-у» (звук произносится громко и длительно)». Малыш повторяет за воспитателем, как дует легкий ветерок и как гудит сильный ветер. Важно следить, чтобы, повторяя за ним, ребенок соблюдал ту же силу голоса.