



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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Логопедическая работа по коррекции нарушений звукопроизношения
у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в условиях
дошкольной образовательной организации**

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

Проверка на объем заимствований:
86,56% авторского текста

Выполнил:
Студент группы ЗФ-309-170-2-1
Ширяева Олеся Михайловна

Работа рекомендована к защите
«25» января 2023 г.
Зав. кафедрой ПИПО и ПМ
Корнеева Н.Ю.

Научный руководитель:
д.ф.н, профессор
Кожевников М.В.

Челябинск
2023

Оглавление

| | |
|---|----------|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ | |
| 1.1. Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме развития звукопроизношения у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием | 9 |
| 1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с фонетико-фонематическим недоразвитием | 19 |
| 1.3. Психолого-педагогические условия коррекции нарушений звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием в условиях дошкольного учреждения | 27 |
| Выводы по первой главе..... | 36 |
| ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ | |
| 2.1. Выявление уровня развития звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи | 38 |
| 2.2. Реализация психолого-педагогических условий коррекции нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи | 52 |
| 2.3. Динамика развития звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи..... | 63 |
| Выводы по второй главе..... | 69 |

| | |
|---------------------------------------|----|
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 70 |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК | 73 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ | 84 |

ВВЕДЕНИЕ

Дошкольный возраст – период интенсивного совершенствования речи: обогащается словарь, правильным становится произношение звуков, развивается связная речь. И все чаще встречаются дети дошкольного возраста с разнообразными речевыми нарушениями, в том числе и с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (далее по тексту – ФФН) – это сбой в процессе формирования произносительной системы языка у детей, который сопровождается расстройствами речи из-за дефектов восприятия и произношения фонем. Проблема преодоления фонетико-фонематического недоразвития у дошкольников является в настоящее время очень актуальной. Наблюдается тенденция увеличения числа детей, имеющих данное речевое нарушение.

Недостатки звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием негативно сказываются на формировании, в первую очередь, фонематических процессов – особенно серьезно на фонематический анализ и синтез, что приводит к трудностям обучения грамоте и дальнейшей школьной неуспеваемости (Р.И. Лалаева, А.В. Ястребова, Т.Б. Филичева и др.).

Причины нарушения произносительной стороны речи у детей с ФФН могут носить разный характер, так как могут проявляться у детей с ринолалией, дизартрией, дислалией акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы. Следовательно, симптомы нарушения произносительной стороны речи будут разные.

Особенности нарушения звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием могут проявляться в отсутствии некоторых звуков, их заменах, смешениях или искажении. Причём количество неправильно произносимых в речи звуков может достигать большого числа, что зачастую приводит к нарушениям слоговой структуры

слов (М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова, Л.В. Лопатина и др.).

Нарушения просодики как компонента произносительной стороны речи у детей с ФФН могут проявляться в особенностях интонации, мелодики, ритма, темпа, тембра речи, логического ударения, речевого дыхания.

Недостатки звукопроизношения у детей с ФФН негативно сказываются на формировании, в первую очередь, фонематических процессов – особенно серьёзно на фонематический анализ и синтез, что приводит к трудностям обучения грамоте и дальнейшей школьной неуспеваемости (Р.И. Лалаева, А.В. Ястребова, Т.Б. Филичева и др.).

Следовательно, таким детям необходима коррекционная работа по формированию звукопроизношения, как одного из основополагающих компонентов речевой системы.

Актуальность исследования. О положительном влиянии сформированности звукопроизношения в старшем дошкольном возрасте, в том числе и у детей с её фонетико-фонематическим недоразвитием писали многие исследователи (Г.А. Каше, А.Р. Лурия, Р.Е. Левина, Р.М. Боскис и др.). Тем не менее, и в настоящее время данный аспект коррекционной работы не теряет своей актуальности.

Для своевременного преодоления нарушений произносительной стороны речи и предупреждения нарушений письма, необходимо изучить состояние данного процесса у детей с ФФН, выявить причины и механизм данного нарушения и предупреждения нарушений письма, необходимо изучить состояние данного процесса у детей с ФФН, выявить причины и механизм данного нарушения.

Как правило, такие дети получают логопедическую помощь в условиях дошкольной организации. Это обусловлено ростом количества детей с подобными нарушениями, их отягощенностью, социальным запросом общества, потребностью в разработке наиболее эффективных

методов решения проблемы, а также их успешного применения в практике работы учителей-логопедов.

Понимание особенностей организации коррекционного процесса в условиях дошкольной организации и определение методов и приёмов коррекции звукопроизношения необходимо для оказания наиболее эффективной помощи данной категории детей.,

Анализ психолого-педагогической и логопедической литературы позволяет выявить следующие противоречия:

– между необходимостью в решении проблем коррекции звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и недостаточной разработанностью данного направления;

– между возможностью использования психолого-педагогических условий для достижения положительных результатов при коррекции звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и недостаточным обоснованием данного направления.

Выявленные противоречия позволяют выдвинуть в качестве актуальной проблему исследования: каковы психолого-педагогические условия коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи?

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить влияние психолого-педагогических условий на коррекцию звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в условиях дошкольного учреждения.

Объект исследования: процесс коррекции звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Предмет исследования: психолого-педагогические условия коррекции звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в условиях дошкольного учреждения.

Гипотеза: коррекция звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи возможна при следующих психолого-педагогических условиях:

- учёт особенностей нарушения звукопроизношения при фонетико-фонематическом недоразвитии речи, таких как структура дефекта;

- коррекция звукопроизношения при фонетико-фонематическом недоразвитии речи проводится с соблюдением этапности в коррекционной работе;

- организация совместной деятельности педагога и детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи с включением программно-аппаратного комплекса «Умное зеркало ArtikMe».

Задачи исследования:

1. На основе анализа психолого-педагогических исследований раскрыть и охарактеризовать процесс коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, также определить степень разработанности данной проблемы на современном этапе.

2. Выявить уровень развития звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

3. Экспериментально проверить влияние психолого-педагогических условий на процесс коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в условиях дошкольного учреждения.

Теоретико-методологическая база исследования: теория деятельностного подхода к формированию личности (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

Положения, выносимые на защиту:

1. Звукопроизношение у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи определяется нами как нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем.

2. Процесс коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи обеспечивается следующими психолого-педагогическими условиями: учет особенностей нарушения звукопроизношения при ФФН, такими как структура дефекта; коррекция звукопроизношения при ФФН проводится с соблюдением этапности в коррекционной работе; использование средств ИКТ в коррекционно-логопедической работе.

3. Показатели и уровни звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи характеризуются: нарушением просодических характеристик речи, оглушением согласных звуков, большим количеством замен звуков, причем звуки-заменители также являются искаженными.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

– уточнено понятие «коррекция звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи»;

– предложены психолого-педагогические условия коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в условиях дошкольного учреждения.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

– уточнены данные о первичных и вторичных нарушениях в структуре дефекта;

– описаны содержательные характеристики уровней развития коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанные психолого-педагогические условия коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи могут быть внедрены в практику работы педагогов дошкольных образовательных и общеобразовательных учреждений.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы используются следующие **методы исследования:**

– теоретический анализ медицинской, педагогической, лингвистической, психолингвистической, психологической, психофизиологической, нейропсихологической и специальной педагогической литературы по исследуемой проблеме;

– анализ педагогической и медицинской документации, эмпирические методы; наблюдение, беседа, психолого-педагогическая диагностика, качественный и количественный анализ данных.

База исследования: муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №5» города Троицка, Челябинской области.

Этапы исследования: исследование проводилось в три этапа в период с 2021 – 2022 г.

На первом этапе анализировались основные положения медицинской, педагогической, лингвистической, психолингвистической, психологической, психофизиологической, нейропсихологической и специальной педагогической литературы, нормативной документации по проблеме исследования, формулировалась цель, гипотеза, задачи исследования, разрабатывалась программа исследования.

На втором этапе проводилось опытно-экспериментальное исследование.

На третьем этапе анализировались и обобщались полученные результаты опытно-экспериментальной работы, осуществлялось текстовое оформление материалов исследования, формулировались выводы.

Апробация результатов исследования: основные теоретические положения и результаты работы докладывались и получили положительную оценку на научно-практических конференциях:

1. «Цифровизация: теория и практика современного оборудования» Международного научного практического форума. 17 июня 2022г. Тема: «Звукопроизношение у детей с фонетико-фонетическим недоразвитием».

2. Аэтерна научно издательский центр. Современные условия интеграционных процессов в науке и образовании. Сборник статей международный научной - практической конференции. 5 апреля 2021г. Тема: «Фонетико-фонетическое недоразвитие речи у детей дошкольного возраста».

По теме работы опубликованы три печатные работы.

Внедрение результатов исследования: Результаты работы внедрены в практику деятельности МБДОУ «Детский сад №5» г. Троицка, Челябинской области.

Структура и объем работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений. Основная часть работы изложена на 90 страницах машинописного текста, в число которых входит 5 рисунков и 6 таблиц. Список использованных источников содержит 95 наименований, приложения занимают 5 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

1.1. Анализ психолого-педагогических исследований по проблеме развития звукопроизношения у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием

Средством общения и формой человеческого мышления выступает речь. А.Р. Лурия отмечает, что речь – это совокупность произносимых или воспринимаемых звуков, имеющих тот же смысл и то же значение, что и соответствующая им система письменных знаков. В речи выражается психология отдельно взятого человека или общности людей, для которых данные особенности речи характерны [36].

Звукопроизношение, как одна из сторон речи, составляет основу речевого процесса. Многие исследователи уделяли вопросу формирования правильного звукопроизношения у детей дошкольного возраста большое внимание (Е.Ф. Архипова, А.Н. Гвоздев, В.П. Дудьев, А.В. Ковшиков, А.Р. Лурия, Н.В. Перешеина, М.Ф. Фомичева и др.).

В.И. Селивёрстов понимает под звукопроизношением процесс образования речевых звуков, осуществляемый энергетическим (дыхательным), генераторным (голосообразовательным) и резонаторным (звукообразовательным) отделами речевого аппарата при регуляции со стороны центральной нервной системы [43].

В словаре-справочнике В.П. Дудьева говорится о том, что звукопроизношение – это процесс производства звуков речи, осуществляемый согласованной работой трех отделов периферического речевого аппарата (дыхательного, голосообразовательного и

артикуляционного) при регуляции со стороны центральной нервной системы (центрального речевого аппарата) [47].

Звукопроизношение, по мнению А.И. Максакова, является способностью правильно воспроизводить звуки родного языка. Неточность их произношения отрицательно отражается на восприятии и понимании речи слушателями. Дошкольный возраст является важным этапом в овладении звуками, усвоение которых происходит постепенно [38].

С.В. Кодзасов говорит о том, что звуковой строй языка изучает фонетика. Звуки речи как природное явление имеют акустическую и артикуляционную стороны. Для обучения говорению важна артикуляционная сторона – производство человеком звуков речи [28]. Звуки – это минимальные, нечленимые речевые единицы, способ существования всякого языка. Они выполняют две функции: доведения речи до восприятия слухом и различения значимых единиц речи (морфем, слов, предложений) [14].

В работах А.М. Купцовой структура речевого аппарата разделена на два отделения – центральный и периферический отдел. Центральный отдел представляет собой человеческий мозг, синапсы, нервы и высшие отделы нервной системы. Периферический отдел – это общность элементов организма, которые обеспечивают формирование голоса и речи [26]. Автор разделяет его на три подотдела:

1. Отдел, регулирующий дыхательные процессы. Звуки из организма всегда идут на выдохе. В этот момент образуется волна воздуха, которая выполняет две задачи – артикуляционную функцию и образование голоса. В данном отделе принимают участие легкие и бронхи, мышцы, расположенные меж ребер, диафрагма.

2. Голосовой отдел. Голос обладает тремя характеристиками. Это его мощность, тембр и высота. Работа голосовых связок вызывает колебания воздуха, передаваемые во внешний мир, воспринимаемые как голос.

3. Артикуляционный аппарат — это отдел формирования звуков в речь, который состоит из активных органов и пассивных. Активные органы артикуляции – подвижные, помогающие формировать звуки. Основными органами артикуляции являются губы и язык, небо и челюсть. Их перемены в положении ведут к созданию сужений в разных местах артикуляционного отдела. От этого положения зависит характерность производимого звука. Нижняя челюсть помогает созданию ударных гласных. Язык – главная мышца артикуляционного аппарата. От его способностей к гибкости и трансформированию зависит четкость произносимых звуков. Губы также являются подвижной частью и способствуют формированию гласных звуков и речи, они являются важным органом при артикуляции слов, которому помогает конкретное расположение языка.

Образование звуков происходит благодаря струе воздуха, которая идет из легких через гортань, глотку, полость рта или носа наружу. Голос принимает участие в образовании многих звуков. Струя воздуха, выходящая из трахеи, должна пройти через голосовые связки. Если они не напряжены, раздвинуты, то воздух проходит свободно, голосовые связки при этом не вибрируют, и голос не образуется. Если голосовые связки напряжены, сближены, то струя воздуха колеблет их, и образуется голос. Звуки речи образуются в ротовой и носовой полостях. Наибольшую роль в образовании звуков играет ротовая полость, так как она может менять свою форму и объем благодаря наличию подвижных органов: губ, языка, мягкого нёба, маленького язычка.

Одним из речедвигательных навыков является речевое дыхание, под которым понимают способность человека в процессе речевого высказывания своевременно производить короткий глубокий вдох и рационально расходовать воздух при выдохе. Речевое дыхание является основой звучащей речи, источником образования звуков, голоса. Оно отличается от неречевого (физиологического дыхания) тем, что в процессе

речи после вдоха, который осуществляется одновременно через рот и нос, следует пауза, а затем плавный выдох; при физиологическом дыхании после вдоха сразу следует выдох, а потом пауза. Речевое дыхание осуществляется произвольно, неречевое – автоматически. В процессе речи выдох происходит в основном через рот, он несколько замедлен. При физиологическом дыхании вдох и выдох совершаются только через нос. По продолжительности они примерно одинаковы.

Правильное речевое дыхание обеспечивает нормальное функционирование голосового аппарата, предохраняет его от переутомления, способствуя сохранению плавности речи, правильному использованию интонационных средств выразительности, соблюдению пауз и т. д. Речевое дыхание может быть затруднено вследствие хронического насморка, аденоидных разражений, общей ослабленности организма, некоторых сердечно-сосудистых заболеваний и прочего [7].

Неправильное речевое дыхание нередко является причиной нарушения плавности речи (речь на вдохе), позднего или неправильного усвоения некоторых звуков, ослабления громкости голоса, особенно в конце произношения длинных фраз; в некоторых случаях ускорения темпа речи, неправильного использования интонационных средств выразительности, нечеткого произношения слов (проглатывание окончаний).

Важно научить детей правильно пользоваться речевым дыханием. Для этого уже на ранних этапах речевого развития необходимо проводить подготовительную работу, суть которой заключается в том, чтобы научить производить короткий, без напряжения мышц лица и шеи, вдох и плавно, бесшумно выдыхать через рот, вырабатывая достаточной силы выдох.

Формирование правильного произношения зависит от способности к анализу и синтезу речевых звуков, т. е. от определенного уровня развития фонематического слуха, обеспечивающего восприятие фонем данного языка. Фонематическое восприятие звуков речи происходит в ходе

взаимодействия поступающих в кору слуховых и кинестетических раздражений. Постепенно эти раздражения дифференцируются, и становится возможным вычленение отдельных фонем [9].

Каждый звук нашей речи имеет определенную характеристику артикуляционных и акустических признаков. Их знание необходимо для построения коррекционной работы по формированию и исправлению звукопроизношения.

В русском языке 33 буквы и 42 звука. По механизму образования они делятся на 6 гласных звуков (или фонем) и 36 согласных [30]. При артикуляции гласных звуков одним из отличающих признаков является отсутствие препятствий на пути выдыхаемого воздуха. Возникший в гортани звук в надставной трубе усиливается и воспринимается в виде чистого голоса без примеси шумов. Гласные звуки являются по преимуществу музыкальными тонами, т.е. произносятся обязательно с участием голоса.

Артикуляционная классификация гласных строится с учетом:

- 1) участия или неучастия губ;
- 2) степени подъема языка
- 3) места подъема языка.

Отличительной особенностью артикуляции согласных является то, что при их образовании на пути выдыхаемой струи воздуха в надставной трубе возникают различного рода препятствия в виде смычки тех или иных речевых органов, либо в виде образованных ими более или менее узких щелей и проходов, либо, в виде последовательного соединения смычки со щелью. Преодолевая эти препятствия, воздушная струя производит шумы, которые и определяют акустические особенности большинства согласных. Характер звучания отдельных согласных зависит от способа образования шума и места его возникновения.

Если рассматривать онтогенетическое развитие звукопроизношения, то сначала в данном процессе формируется противопоставление по

подъему языка, причем гласный нижнего ряда — максимально открытый, широкий звук [а], противопоставляется узким звукам, гласным верхнего подъема. Затем формируется противопоставление по ряду: гласные переднего ряда, еще не отделяемые друг от друга и как бы составляющие единый звук [и/э], противопоставляются гласным заднего ряда, также не дифференцируемым [у/о]. Последним формируется противопоставление гласных верхнего и среднего подъема, т.е. [э] отделяется от [и], [у], [о]. Последовательность появления гласных в продуктивной речи такая же: сначала, как правило, появляется звук [а], затем все другие гласные. Однако такая согласованность в последовательности восприятия фонематических различий между звуками и порядком их усвоения наблюдается только по отношению к гласным, в области согласных такого совпадения нет [50].

Сначала осознается различие между наличием/отсутствием согласного, затем «внутри» согласных формируется оппозиция «сонорные–шумные». Позже различается мягкость и твердость согласных. Затем "внутри" шумных в первую очередь различаются взрывные [п] – [т], [б] – [д], [п] – [к], [б]. Далее дифференцируются один от другого язычные переднего и заднего рядов ([т] – [к], [с] – [х]). В последующем формируется различие глухих и звонких согласных. Значительно позже возникает противопоставление шипящих и свистящих звуков и, далее [л] – [j], [р] – Ш, М-[р].

У большинства детей отмечается следующий порядок усвоения согласных: губные появляются раньше язычных, твердые губные – раньше мягких губных, а мягкие зубные – раньше твердых; смычные раньше щелевых, свистящие – раньше шипящих.

А.Н. Гвоздев подчеркивал, что ранее всех звуков в онтогенезе речи ребенком усваиваются, в частности, взрывные [п], [т], [к], что свидетельствует о большей их функциональной значимости, по сравнению со щелевыми [10]. Таким образом, в онтогенезе у детей, усваивающих

русский язык, в первую очередь формируются звуки, определяющие ядро русской фонологической системы: [а], [о], [п], [м], [т'], [д'], [д], [б], [н]. Позднее появляются в произношении [э], [у], [и], [ы], [с], [ш], [ч], [щ], [л], [р] [9].

По мнению А.Н. Гвоздева, определяющей является артикуляционная сложность звуков. Под «артикуляторно сложными» понимаются звуки с более сложным составом артикуляторных движений и поэтому они позже формируются в онтогенезе и замещаются «простыми». Наиболее сложными по артикуляции являются свистящие звуки «с», «з», «ц», шипящие «ш», «ж», «ч», «щ». Первоначально звук «ш» заменяется на более простой по артикуляции звук «т», «ть», позднее «сь», затем «с», так как твердые согласные появляются позднее мягких и наконец появляется звук «ш». В разные возрастные периоды мы слышим: «тяпка», «сяпка», «сапка», «шапка».

В возрасте 5-6 лет ребенок овладевает самыми сложными по артикуляции звуками – «р» и твердым «л». На этом заканчивается процесс становления звукопроизношения у детей [6].

Таким образом, под звукопроизношением понимается процесс образования речевых звуков, осуществляемый энергетическим (дыхательным), генераторным (голосообразовательным) и резонаторным (звукообразовательным) отделами речевого аппарата при регуляции со стороны центральной нервной системы.

Формирование правильного произношения зависит от способности к анализу и синтезу речевых звуков, т. е. от определенного уровня развития фонематического слуха, обеспечивающего восприятие фонем данного языка. Каждый звук нашей речи имеет определенную характеристику артикуляционных и акустических признаков. Их знание необходимо для контроля и формирования правильного звукопроизношения.

Рассмотрим более подробно особенности звукопроизношения и просодики детей с ФФН, как главных составляющих произносительной стороны речи.

В своих исследованиях Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина пишут, что характерной особенностью фонетической стороны речи этих детей является не только неправильное произношение звуков, но и их перестановка, замены, пропуски, что значительно снижает внятность речи, усугубляет ее смазанность и неотчетливость.

Авторы выделяют различные варианты возможных дефектов звукопроизношения:

1. Недифференцированное произнесение пар или групп звуков. В этих случаях один и тот же звук может служить для ребенка заменителем 2-х или 3-х других звуков.

2. Замена одних звуков другими, более простыми по артикуляции и представляющими, поэтому меньшую произносительную трудность для ребенка. Обычно звуки, сложные для произношения, заменяются более легкими, которые характерны для раннего периода речевого развития.

3. Смещение звуков. Это явление характеризуется неустойчивым употреблением целого ряда звуков в различных словах. В одних случаях ребенок употребляет звук верно, в других – этот же самый звук заменяет другими, близкими акустически или артикуляционно [48].

Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова сходны с авторами выше и указывают, что состояние звукопроизношения детей данной категории могут иметь различный характер:

1. Отсутствие в речи тех или иных звуков.
2. Сложные по артикуляции звуки заменяются простыми по артикуляции (вместо [с], [ш] - [ф], вместо [р], [л]-[л'] - [й], вместо звонких – глухие; свистящие и шипящие (фрикативные) заменяются звуками [т], [т'], [д], [д']).

3. Замены группы звуков диффузной артикуляцией. Вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков произносится средний, неотчетливый звук, вместо [ш] и [с] мягкий звук [ш], вместо [ч] и [т] нечто вроде смягченного [ч].

4. Нестойкое употребление звуков в речи (смешение).

5. Искажение одного или нескольких звуков. Ребенок может искаженно произносить 2-4 звука или говорить без дефектов, а на слух не различать большее число звуков из разных групп. Такое относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов. Причиной искаженного произношения звуков обычно является недостаточная сформированность артикуляционной моторики или ее нарушения [50].

По данным многих специалистов в области логопедии (М.Ф. Фомичева, Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева и др.) при наличии большого количества дефектных звуков у старших дошкольников с ФФН нарушается также и слоговая структура слова, произношение слов со стечением согласных: вместо скатерть – «катель» или «катеть», вместо велосипед – «сипед» и т.п. [47]

Описанные выше особенности произношения могут проявляться поразному, так как имеются различные причины и механизмы нарушения.

Кроме нарушений звукопроизношения у старших дошкольников с ФФН могут наблюдаться также и нарушения просодической стороны речи.

По наблюдениям В.И. Селиверстова, Л.В. Лопатиной у детей с дизартрией (в том числе с её стёртой формой) могут наблюдаться следующие просодические нарушения: монотонная маловыразительная речь, тембр чаще низкий, голос тихий, темп речи замедленный или наоборот ускоренный [12].

В работах Е.М. Мастюковой, К.А. Семёновой, посвящённых изучению речи детей с дизартрией, тоже отмечаются нарушения темпа, трудности использования динамического, ритмического и мелодического

ударений. Авторы указывают на стабильные нарушения интонационной выразительности речи. У таких детей часто страдает голос: он либо тихий, либо чрезмерно громкий; не удаются модуляции по высоте, силе голоса. Нарушается тембр речи. Темп речи чаще ускорен. У некоторых детей вдох с придыханием, с поднятием плеч; в основном отмечается верхнегрудное (верхнеключичное) дыхание; ослаблен речевой выдох. У части детей речевой выдох укорочен, и они говорят на вдохе – в этом случае речь становится захлебывающейся. Речь детей невыразительная, дикция нечёткая. При рассказывании стихотворная речь ребенка монотонна, постепенно становится менее разборчивой, голос угасает [43].

И.И. Ермакова в своей работе пишет, что при ринолалии наблюдаются многообразные расстройства голоса. Ведущим является изменение тембра голоса – открытая назализация – неприятный носовой резонанс, придающий к тому же смазанное, глухое звучание всей речи. Голос становится монотонным, неполетным и слабым. Также автор отмечает, что голос может быть осиплым и охриплым ввиду частых воспалительных процессов гортани. Все перечисленные патологические качества голоса усугубляются нарушением фонационного дыхания и интонации [20].

По данным Р.И. Мартыновой у детей с акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической дислалией в большинстве наблюдается нормальный голос, темп, тембр и интонация. Однако в отдельных случаях могут быть нарушения темпа голоса (преимущественно его убыстрение), его силы, высоты, интонационной выразительности, а также нарушения дыхания (короткий речевой выдох). Несмотря на это ведущим и характерным признаком для этих детей является нарушение звукопроизношения [34].

Е.Э. Артемова в своих исследованиях выделила 4 степени сформированности просодической стороны речи у дошкольников с разными речевыми патологиями, в том числе ФФН:

1. Низкая степень – грубые нарушения просодических компонентов. Недостатки тембра, силы и высоты голоса ярко выражены, заметны самому ребенку и окружающим. Процесс коммуникации нарушен. Детям недоступны задания, предполагающие произвольное изменение ритмических и звуковысотных характеристик. Нарушения интонационного оформления высказываний носят стабильный характер во всех видах речевой деятельности.

2. Недостаточная степень – изменения голоса носят незначительный характер. Изменения просодики касаются отдельных или всех ее компонентов. Наблюдаются трудности при выполнении специальных заданий на воспроизведение различных ритмических и интонационных структур. Однако спонтанная речь, особенно в эмоционально значимой ситуации, может быть достаточно выразительной.

3. Средняя степень – непостоянное или нестойкое отклонение от нормы по одной или нескольким просодическим характеристикам. Спонтанная речь достаточно интонирована, но при выполнении специальных заданий возможны неточности или отдельные ошибки при передаче ритмического и мелодического рисунка.

4. Высокая степень – сформированность всех просодических характеристик. Дети имеют нормальный тембр, диапазон их голоса по силе и высоте соответствует возрастным нормам. Сформирована темпо-ритмическая сторона речи. Дошкольники в полной мере владеют всеми способами передачи различных типов интонации. В спонтанной речи используют все средства интонационной выразительности и не испытывают трудностей при выполнении специальных заданий [2].

Таким образом, нарушения звукопроизношения детей с ФФН разнообразны. Они характеризуются нарушением не только звукопроизношения по типу отсутствия звуков, их искажений, замен или смешений, но и недостатками просодики, которые могут проявляться в

различной степени. Знание причин и механизмов речевых нарушений при ФФН позволит проводить коррекционную работу более эффективно.

1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с фонетико-фонематическим недоразвитием

Учитывая то, что речь является системной функцией, недоразвитие какого-либо её компонента во многом может обусловить дальнейший ход психофизического развития ребенка. Для того чтобы понять, какие именно средства обучения и воспитания можно применить относительно детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, необходимо знать структуру данного нарушения.

Так, согласно психолого-педагогической классификации, разработанной Р.Е. Левиной, фонетико-фонематическое недоразвитие – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем [28].

Автор указывает, что при ФФН нарушены языковые средства общения, а именно фонетические процессы (звукопроизношение и просодика) и фонематические процессы (восприятие, анализ, синтез, представления).

Фонетико-фонематическое нарушение проявляется у детей 5 лет в том случае, если у ребенка недостаточно развиваются 2 языковых процесса (фонетический и фонематический), так как в норме к этому возрасту эти процессы должны быть сформированы.

Среди причин ФФН специалисты выделяют:

1) органические – недоразвитие и поражение мозга во внутриутробном периоде, в момент родов или после рождения, а также различные органические нарушения периферических органов речи.

2) функциональные – нарушения соотношения процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе.

3) психоневрологические – расстройства психических функций (памяти, внимания, восприятия и др.).

4) социально-психологические – различные неблагоприятные влияния окружающей среды [11].

По мнению различных специалистов (М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Т.Б. Филичева, Р.Е. Левина, Т.В. Туманова и др.) ФФН может наблюдаться у детей с различными речевыми расстройствами (ринолалией, дизартрией, дислалией акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы) из-за дефектов восприятия и произношения фонем [46, 50].

Вышеперечисленные речевые расстройства рассматриваются по клинко-педагогической классификации (М.Е. Хватцев, Ф.А. Рау, О.В. Правдина, С.С. Ляпидевский и др.), в основе которой лежит изучение причин (этиологии) и патологических проявлений (патогенеза) речевой недостаточности [51]. Выделяются различные формы (виды) речевой патологии, каждая из которых имеет свою симптоматику и динамику проявлений.

А.Г. Ипполитова в своей работе пишет, что ринолалия – речевое нарушение, выражающееся в расстройстве артикуляции и фонации звуков речи. Для ринолалии характерно патологическое изменение резонирования носовой полости во время фонации, следствием чего является назальность речи [24].

Автор с коллегами трактует ринолалию как самостоятельное речевое нарушение, характеризующееся своеобразным сочетанием расстройств голоса и неправильной артикуляции звуков. Они отмечают, что страдает

произношение не только согласных (звонких и глухих), но и гласных звуков. Ринолалия проявляется в трех формах – открытой, закрытой и смешанной и по этиологии может быть органической и функциональной.

О.В. Правдина, Е.Н. Винарская, Е.М. Мастюкова, определяют дизартрию как нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Ведущим дефектом при дизартрии является нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной и периферической нервной систем [37].

Авторы отмечают, что наряду с расстройствами артикуляции при дизартриях обычно имеет место нарушение синхронизации между дыханием, фонацией и артикуляцией. Изменения произношения отдельных звуков, приводя к их удлинению или укорочению, могут способствовать неправильной расстановке ритмических ударений. Изменение тонуса артикуляционных мышц приводит к нарушениям динамических ударений [57].

Е.Н. Винарская в своей работе пишет, что для дизартрии характерны фонетические нарушения, а именно невнятная смазанная артикуляция звуков с искажением их звучания. В случае системного недоразвития коры головного мозга, а также при сложных речевых расстройствах фонетические нарушения могут комбинироваться с фонематическими.

Она же акцентирует, что патогенез (механизм) дизартрических расстройств речи обусловлен различными очаговыми поражениями мозга: стволовыми, вызывающими вялый и спастический паралич (бульбарная и псевдобульбарная дизартрия); пирамидными со спастическим параличом (псевдобульбарная дизартрия); стволово-подкорковыми с нарушениями мышечного тонуса и гиперкинезами (различные подкорковые формы дизартрии); подкорково-мозжечковыми с расстройствами речевой просодии (подкорковые и мозжечковые формы дизартрии); корковыми с артикуляторной апраксией («кинестетическая» и «кинетическая»

артикуляторная апраксия). Нередко наблюдаются сложные генетические формы дизартрии [10].

Также ФФН может проявляться у детей с акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической дислалией.

Данные формы дислалии рассматривал Б.М. Гриншпун [18].

Акустико-фонематическая дислалия – дефекты звукового оформления речи, которые обусловлены избирательной несформированностью операций переработки фонем по их акустическим параметрам в сенсорном звене механизма восприятия речи. В основе нарушения – недостаточная сформированность фонематического слуха, вследствие чего при восприятии речи происходит уподобление одной фонемы другой на основе общности большинства признаков. Это приводит к неправильному восприятию слов (гора – «кора», жук – «щук», рыба – «лыба»). Эти недостатки мешают правильно воспринимать речь как самому говорящему, так и слушающему. При этой форме дислалии у ребенка нет нарушений слуха.

Артикуляторно-фонематическая дислалия – дефекты, обусловленные несформированностью операций отбора фонем по их артикуляторным параметрам в моторном звене производства речи. Выделяют два основных варианта нарушений: когда артикуляторная база оказывается не полностью сформированной и при выборе фонем вместо нужного звука (отсутствующего у ребенка) отбирается звук, близкий к нему по набору артикуляционных признаков (звук более простой по артикуляции); когда артикуляторная база оказывается полностью сформированной, но при отборе звуков принимается неправильное решение, вследствие чего звуковой облик слова становится неустойчивым (ребенок произносит слова правильно и неправильно). Это приводит к смешениям звуков в силу их недостаточной дифференциации, к неоправданному их употреблению.

Чтобы понять сущность ФФН, обратимся к определению фонематического слуха.

Фонематический слух (фонематика) - умение различать звуки родного языка в потоке речи: в различном линейном порядке; в словах, близких по звучанию, но разных по смыслу (лак - рак, коза - коса).

По мнению Е.Ф. Архиповой фонематический слух является частью физиологического слуха и является врождённой способностью, позволяющей узнавать наличие данного звука в слове, различать между собой слова, состоящие из одних и тех же фонем различать слова, отличающиеся только одной фонемой [4].

Фонематический слух и фонетический слух совместно составляют речевой слух и осуществляют не только приём и оценку чужой речи, но и контроль за собственной речью.

Специалисты в области логопедии (Л.С. Волкова, Е.Ф. Архипова, Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Т.Б. Филичева и др.) выделяют также важнейшее понятие фонематическое восприятие – процесс узнавания и различения как отдельных фонем, так и фонематических рядов, слов. Это искусственный звуковой анализ, который самостоятельно не формируется, но лежит в основе овладения процессом обучения грамоте [4, 25].

Под полным фонематическим анализом слова подразумевается умение расчленять слышимые слова на составляющие его звуки, то есть четко представлять себе его звуковую структуру.

Под фонематическим синтезом понимается умение соединять отдельные звуки в целое слово с последующим узнаванием этого слова, мысленно «составленного» из звуков.

Термины «фонематический слух» и «фонематическое восприятие» по определению Р.И. Лалаевой, Л.С. Волковой являются синонимами [26, 11].

С развитием логопедической науки и практики, психологии и физиологии речи (Р.Е. Левина, Р.М. Боскис, Н.Х. Швачкин, Л.Ф. Чистович, А.Р. Лурия и др.) стало ясно, что, когда нарушается артикуляторная интерпретация слышимого звука, может в разной степени ухудшаться и

его восприятие. Исследователи установили, что у детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками [12].

Г.В. Чиркина, Н.А. Чевелева, Р.М. Боскис, Т.А. Ткаченко и другие в своих исследованиях пишут, что более тщательное изучение звуковой стороны речи детей с ФФН показывает несформированность у некоторых из них всей совокупности ее элементов – звукопроизношения, ритмикослоговой структуры слова, восприятия фонем (речевых звуков). Недостатки речи при этом не ограничиваются неправильным произношением звуков, а выражены также в недостаточном их различении и затруднении в звуковом анализе речи. Характер подобных отклонений является фактором риска по отношению к овладению навыками письма и чтения [46].

Т.В. Туманова отмечает, что характер нарушенного звукопроизношения у детей с ФФН указывает на низкий уровень развития фонематического восприятия. Эта недостаточность проявляется и при выполнении специальных заданий по различению звуков. Так, дети испытывают трудности, когда им предлагают, внимательно слушая, поднимать руку в момент произнесения того или иного звука или слога. Такие же трудности возникают при повторении за логопедом слогов с парными звуками, при самостоятельном подборе слов, начинающихся на определенный звук, при выделении начального звука в слове, при подборе картинок на заданный звук [47].

Т.В. Волосовец и Е.Н. Кутепова выделяют следующие особенности фонематического восприятия у детей данной категории [50]:

- нечеткое различение на слух фонем в собственной и чужой речи;
- неподготовленность к элементарным формам звукового анализа и синтеза;

– затруднения при анализе звукового состава речи.

Кроме перечисленных особенностей произношения и фонематического восприятия у детей с ФФН наблюдаются: общая смазанность речи; нечеткая дикция, некоторая задержка в формировании словаря и грамматического строя речи (например, ошибки в падежных окончаниях, употреблении предлогов, согласовании прилагательных и числительных с существительными).

Как мы говорили ранее, ФФН может наблюдаться у детей с различными речевыми расстройствами, поэтому у данной категории детей отмечаются особенности психического развития.

Так, например, Р.И. Мартынова пишет, что у таких детей достаточно часто страдает тактильно-кинестетическое восприятие. При артикуляторно-фонематической дислалии отмечается несформированность операций отбора фонем по их артикуляторным параметрам. При артикуляторно-фонетической дислалии наблюдаются неправильно сформированные артикуляторные позиции, которые закрепляются вследствие инертности артикуляционных навыков [33].

Внимание менее устойчиво, чем в норме. Отличается пониженный уровень переключаемости, слабо сформировано произвольное внимание, объём внимания снижен. Г.В. Чиркина указывает, что при наличии органического поражения ЦНС внимание нарушается в большей степени, чем при функциональных нарушениях [42].

С.В. Лауткина отмечает, что память характеризуется сужением объема запоминания, ошибками при воспроизведении. При этом объем зрительной памяти практически не отличается от нормы. Наиболее страдает слуховая память. Данные особенности обусловлены ослаблением внимания и фонематического слуха. При этом ребенку понадобится больше времени и повторов, чтобы запомнить заданный материал [27].

Особенности мышления могут быть разными. Так, например, Р.И. Мартынова отмечает, что при дислалии его уровень практически не

отличается от нормативных показателей. При стертой форме дизартрии особенности мышления обусловлены снижением функции внимания и памяти. В более тяжелых случаях отмечается замедленное протекание интеллектуальных процессов, снижение уровня обобщения, конкретность мышления.

Р.А. Юрова, О.И. Одинец указывают, что при ринолалии в большей степени страдает словесно-логическое мышление. Отмечается слабость обобщения, инертность мыслительных операций, трудности в установлении причинно-следственных связей. При дизартриях наблюдается соответствие характера и степени нарушения мышления, и степени выраженности речевого дефекта. Дети также могут затрудняться в понимании абстрактных понятий и отношений [42].

В.И. Селиверстов отмечает, что особенности эмоциональной сферы детей с ФФН состоят в следующем: часто наблюдается нарушение вегетативной нервной системы, сочетающееся с большей эмоциональной чувствительностью, возбудимостью и неуравновешенностью. Имеет место повышенная раздражительность, плаксивость, обидчивость, расторможенность, аффективность. Наиболее ярко это представлено у детей с ринолалией и дизартрией. При дислалиях нередко отклонения в эмоционально-волевой сфере вызываются не самим речевым нарушением, а отношением к нему окружающих [42].

Исходя из перечисленных особенностей психики, поведение детей с ФФН можно охарактеризовать следующим образом:

- нестабильность, с частой сменой настроения;
- могут возникать трудности в овладении учебными видами деятельности, т.к. на занятиях дети быстро утомляются, для них сложно выполнение одного задания в течение длительного времени;
- возможны затруднения в запоминании инструкций, особенно многоступенчатых;

– в ряде случаев появляются особенности дисциплинарного характера.

Таким образом, клинико-психолого-педагогическая характеристика позволяет выявить особенности детей с ФФН и на их основе построить коррекционную работу. Своевременное выявление таких детей, проведение специально организованного обучения в условиях детского сада позволяет не только исправить речевой дефект, но и полностью подготовить их к обучению в школе.

1.3. Психолого-педагогические условия коррекции нарушений звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием в условиях дошкольного учреждения

Одним из наиболее значимых психолого-педагогических условий является структура дефекта. В зарубежной и отечественной литературе фонетико-фонематическое недоразвитие речи выделяют как одну из самых сложных речевых патологий.

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи – это нарушение процессов формирования произношения у детей с различными речевыми расстройствами из-за дефектов восприятия и произношения фонем.

Дети с ФФНР – это дети с ринолалией, дизартрией, дислалией акустико-фонематической и артикуляторно-фонематической формы [7].

Развитие фонематического восприятия оказывает положительное влияние на формирование всей фонетической стороны речи и слоговой структуры слов.

При проведении специальной коррекционной работы по развитию фонематического слуха дети начинают лучше воспринимать и различать

окончания слов, приставки в однокоренных словах, общие суффиксы, предлоги, слова сложной слоговой структуры. Это указывает на связь в формировании лексико-грамматических и фонематических представлений.

Для становления звукового анализа, как операции мысленного разделения на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов, необходима достаточная сформированность фонематического восприятия.

Узловым образованием, ключевым моментом в коррекции речевого недоразвития является фонематическое восприятие и звуковой анализ.

У детей с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем отмечается незаконченность процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся акустико-артикуляционными признаками.

В фонетико-фонематическом недоразвитии детей выявляется несколько состояний:

- трудности в анализе нарушенных в произношении звуков;
- при сформированной артикуляции неразличение звуков, относящихся к различным фонетическим группам;
- невозможность определить наличие и последовательность звуков в слове.

Существует несколько форм нарушения звуков:

1. Отсутствие звука – обусловлено несформированностью правильного артикуляционного уклада. Ребенок не может произнести звук изолированно и, соответственно, пропускает его в употребляемых языковых единицах (слогах, словах, предложениях и т.д.)

2. Искажение звука – звук не исключается из слова, а получает собственное, аномальное звучание, не характерное для фонетической системы родного языка.

Причиной искаженного произношения звуков, как и их отсутствия, является недостаточная сформированность или нарушение

артикуляционной моторики. Подобные дефекты являются фонетическими, или моторными.

Если у детей нарушается только одна группа звуков, например, только шипящие или только сонорные, то такое нарушение звукопроизношения определяется как простое (частичное), или мономорфное.

Если у детей нарушаются одновременно две или несколько групп звуков, например, свистящие, сонорные и шипящие, то такое нарушение звукопроизношения определяется как сложное (диффузное), или полиморфное.

Замена одного звука другим объясняется недостаточной сформированностью как артикуляционной моторики (в результате чего с правильной артикуляцией данного звука ребенок не справляется), так и несовершенством фонематического слуха (в результате чего данный звук заменяется другим, отличающимся по артикуляционным или акустическим признакам). Поэтому замены по структуре являются фонетико-фонематическими нарушениями.

В логопедии выделены три уровня неправильного произношения.

1 уровень. Полное неумение произнести звук или всю группу звуков.

2 уровень. Неправильное произношение звуков в речевом потоке при наличии умения правильно произносить их изолированно или в отдельных словах.

3 уровень. Недостаточное дифференцирование – смешение двух близких по звучанию или по артикуляции звуков при умении правильно произносить их изолированно.

Структура речевого дефекта у детей с ФФН.

1. Фонематическое (фонологическое) нарушение.

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

нечто вроде смягченного [ч]. Причинами таких замен является недостаточная сформированность фонематического слуха или его нарушения.

2. Фонетико-фонематическое нарушение.

Нестойкое употребление звуков речи. Некоторые звуки по инструкции изолированно ребенок произносит правильно, но в речи они отсутствуют или заменяются другими. Иногда ребенок одно и то же слово в разном контексте или при повторении произносит различно. Бывает, что у ребенка звуки одной фонетической группы заменяются, звуки другой – искажаются.

3. Фонетическое нарушение.

Причиной искаженного произношения звуков обычно является недостаточная сформированность артикуляционной моторики или ее нарушения.

Р.Е. Левина в своих работах указывает на то, что качественному овладению звукопроизводительной стороны речи предшествуют хороший уровень сформированности фонематического восприятия. Дети, у которых наблюдается нарушение произношения и восприятия фонемы, не могут точно воспринимать тонкие акустико-артикуляционные изменения в звучании звуков, а также возникают трудности с процессом формирования правильной артикуляции.

Т.Б. Филличева, Н. А. Чевелева, Г.В. Чиркина связывая рассмотренные выше отклонения в формировании произношения с недостаточностью фонематического восприятия. И выделяя признаки, которые позволяют нам судить о недостаточном уровне развития фонематического восприятия. Авторы отмечают следующие особенности:

1) дети затрудняются воспроизводить ряды слогов с оппозиционными звуками, хотя изолированно эти же звуки произносят правильно;

2) допускаются ошибки при выделении звуков из слогов и слов, а также при определении наличия звука в слове;

3) большие затруднения возникают у детей при отборе картинок и придумывании слов с определённым звуком;

4) дети испытывают затруднения при выполнении элементарных заданий, связанных с выделением ударного звука в слове;

5) узнавание первого, последнего согласного в слове, слогаобразующего гласного в односложных словах практически им недоступно.

Для определения методики работы с детьми необходимо знать формы нарушения звукопроизношения. При фонетических нарушениях большое внимание уделяют развитию артикуляционного аппарата и общей моторики, при фонематических нарушениях – развитию фонематического слуха.

Следующим психолого-педагогическим условием коррекционного процесса является соблюдение поэтапности в коррекционной работе.

Работа начинается с уточнения артикуляции, развития фонематического восприятия и подготовки детей к анализу и синтезу, дифференциации звуков. После того как сформировалось правильное звукопроизношение детей учат находить и различать звук в собственной и чужой речи, начинается подготовка к звуковому анализу, который является начальным этапом в обучении грамоте. От выделения звуков до синтеза двух-трехсложных слов существует определенная последовательность, которую следует придерживаться в работе по обучению грамоте.

Сначала работа направлена на развитие произносительных способностей детей, на правильное восприятие и осознание звуков речи, развитие способности дифференциации звуков речи.

Л.Ф. Спинова и А.В. Ястребова указывают на важность соблюдения поэтапной работы. Так же как и Г.А. Каше они считают необходимым научить ребёнка различать других в чужой речи, а затем в своей

собственной речи. Авторы считают, что можно перейти к формированию умения выделять звуки из состава слова, отделять их друг от друга, сравнивать между собой, определять роль и характер связи между звуками в слове лишь после того, как ребёнок научится самостоятельно различать изучаемый звук в словах (в чужой и собственной речи). Л.Ф. Спирина и А.В. Ястребова советуют при подборе материала исключить вероятность встречи звуков близких по артикуляции и акустически.

В логопедической работе по преодолению нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием следует вести работу по трем этапам:

Первый этап – артикуляторный (подготовительный).

Задачи данного этапа:

- уточнить артикуляторную базу сохранных и простых в артикуляции звуков;
- развить фонематическое восприятие;
- подготовить детей к анализу и синтезу звукового состава слова.

Второй этап – дифференцированный.

Задачи второго этапа:

- сравнить каждый, верно произносимый звук со звуками, сходными по артикуляционным или акустическим признакам;
- уточнить дифференциацию гласных звуков.

Третий этап – формирование звукового анализа и синтеза.

Задачи третьего этапа:

- сформировать основные понятия и закрепить за ними обозначающие термины: слово, предложение, слог, звук, согласный и гласный, глухой и звонкий, твёрдый и мягкий звуки;
- ввести представления о линейной последовательности звуков в слове и о количестве звуков в слове;

- научить начальной форме анализа: выделение первого гласного звука из начала слова;
- формировать умение деления слова на слоги (с помощью зрительной опоры);
- анализ и синтез обратного слога;
- уточнить артикуляцию согласных звуков, научить выделять последний согласный в слове;
- научить выделять начальные согласные в словах;
- сформировать умение выделять ударные гласные из положения после согласных;
- анализ и синтез прямого слога;
- научить проводить полный звукослоговой анализ и синтез односложных слов из 3 звуков;
- научить проводить полный звукослоговой анализ и синтез слов со стечениями согласных в составе односложных слов, двухсложных с закрытым слогом, трёхсложных, произношение которых не расходится с написанием;
- сформировать умение преобразовывать слова путём замены отдельных звуков;
- познакомить с буквами, научить объединять буквы в слоги и слова;
- формировать умение проводить полный слоگو-звукобуквенный анализ слов.

В соответствии с этапами, выделяются направления работы по устранению ФФНР:

- коррекция звукопроизношения;
- способствование развитию фонематических процессов;
- подготовка к овладению грамотой.

Таким образом, эффективность работы по коррекции звукопроизношения детей с ФФН зависит от ее качества и последовательности проведения.

Следующим условием является специально созданное образовательное пространство, которое включает в себя традиции и научно обоснованные подходы к обучению детей разных возрастов в условиях семьи и образовательных учреждениях. Нарушения в развитии приводят к «выпадению» ребенка из этого социально и культурно обусловленного образовательного пространства. Преодолеть социальную недостаточность таких детей, вызванную, прежде всего «социальным вывихом» можно посредством специальных методов и средств решения развивающих и коррекционных задач, которые в условиях нормы достигаются традиционными путями. Поэтому решение данной проблемы рассматривалось как необходимое направление исследований отечественной и зарубежной специальной педагогики.

Отечественная система образования начала свой путь компьютеризации десятилетиями позже, чем в странах Европы. Дефектологическая наука на тот момент не располагала знаниями в области применения информационных технологий в обучении детей с нарушениями речи. Но в сложных условиях развития системы специального образования становится принципиально важным осмыслить уникальные возможности компьютера и ввести информационные технологии, доказавшие свою эффективность, в систему традиционного обучения всех образовательных учреждений.

Новые средства специального обучения, основанные на использовании информационных технологий, дополняют, но не вытесняют традиционные. Они обладают строго определенными функциями в учебном процессе и используются на определенных этапах обучения. Одним из таких средств обучения является программно-аппаратный комплекс «Умное зеркало ArtikMe».

Использование программно-аппаратного комплекса позволяет проводить коррекционную работу по устранению дефектов всех компонентов речевой деятельности у детей дошкольного возраста.

Преимущества использования программно-аппаратного комплекса «Умное зеркало ArtikMe»:

- ребёнок видит не только своё зеркальное отражение, он попадает в сказку с волшебными героями, которые помогают ему выполнять артикуляционные, звуковые упражнения, правильно произносить звуки и следить за дыханием;

- ребёнок сам выбирает вид деятельности прямо на занятии. Например, к теме «Звук Р» ребёнок может выбрать игры: «четвёртый лишний», «обобщение» или «запомни и повтори»;

- дидактический материал расположен непосредственно в поле зрения ребёнка, где есть возможность самоконтроля выполнения упражнения. Получается, что ребёнок видит слово, картинку, педагога и себя в едином пространстве;

- домашнее задание отправляется родителям в электронном варианте без распечатки на бумаге – это удобно логопеду в плане быстрого составления по ключевым точкам занятия, а также интересно детям и родителям как новый формат домашних занятий.

- логопед записывает видео, аудиозаписи занятий, отправляет их родителям для закрепления материала в домашних условиях.

Главная особенность программно-аппаратного комплекса – это конструктор занятий. В нём педагог может создавать неограниченное количество своих собственных интерактивных игр, отталкиваясь от заключения в речевой карте ребенка и его индивидуальных особенностей. Встроенные камера и микрофон позволяют добавлять в занятие фотографии, видео, звуки. Занятия сохраняются, их можно использовать в дальнейшем.

Таким образом, использование предметно-аппаратного комплекса «Умное зеркало ArtikMe» позволит в полной мере работать над коррекцией произносительной стороны речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями.

Выводы по первой главе

Изучение литературы позволило сделать ряд важных выводов.

Фонетико-фонематическое недоразвитие – нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем. Нарушения звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием носят многоаспектный характер, требующий выработки единой стратегии, методической и организационной преемственности в решении воспитательно-коррекционных задач.

Основными психолого-педагогическими условиями коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим нарушением речи являются структура дефекта, поэтапность коррекционной работы и использование средств ИКТ в процессе коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим нарушением речи.

Один из наиболее важных психолого-педагогических условий коррекции звукопроизношения у детей с ФФН является учет структуры дефекта. Для построения эффективной логопедической работы необходимо знать первичный ли дефект, какие патологические проявления наблюдаются у ребёнка.

Также необходимо учитывать соблюдение этапности работы с детьми с ФФН. Выделяют два этапа коррекционной работы:

подготовительный и основной. Работа в подготовительный период включает в себя работу над развитием артикуляционной моторики, фонематического слуха и просодических характеристик речи. На основном этапе логопедическая работа осуществляется по коррекции дефектных звуков.

Особое внимание уделяется использованию средств информационных технологий при построении коррекционного процесса. Разрабатываемые программные комплексы для развития речи являются неотъемлемой частью при работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО- ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

2.1. Выявление уровня развития звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Экспериментальное исследование звукопроизношения детей с фонетико-фонематическим нарушением речи проводилось в МБДОУ «Детский сад №5». В исследовании приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Опытно-экспериментальное исследование состояло из трех этапов:

1. Констатирующий этап.
2. Формирующий этап.
3. Контрольный этап.

Констатирующий этап исследования проводился с целью выявления механизмов, симптоматики и структуры нарушений произносительной стороны речи.

Нами были отобраны параметры оценки уровня произносительной стороны речи, которые позволяют наиболее полно её охарактеризовать (приложение 1). Мы выделили следующие направления исследования:

- 1) изучение строения артикуляционного аппарата;
- 2) изучение артикуляционной моторики;
- 3) изучение звукопроизношения;
- 4) обследование произнесения слов разной слоговой структуры;
- 5) изучение просодической стороны речи.

При обследовании строения артикуляционного аппарата были взяты рекомендации Г.В. Чиркиной. Исходя из её методики внимание обращалось на: губы, зубы, прикус, твёрдое нёбо, мягкое нёбо, язык и подъязычную связку. Результатом являлась запись о нормальном строении артикуляционного аппарата или о наличии каких-либо отклонений.

Для исследования состояния артикуляционной моторики нами была выбрана методика Е.Ф. Архиповой, так как на наш взгляд, она позволяет получить наиболее подробную характеристику данного параметра.

Автор выделяет 5 параметров:

1. Обследование кинестетического орального праксиса. Детям предлагалось повторить за учителем-логопедом отдельные звуки или слоги и проанализировать положение губ, языка.

Критерии оценки:

4 балла – правильный ответ;

3 балла – самокоррекция или правильный ответ после помощи;

2 балла – поиск артикуляции, ответ с единичными ошибками;

1 балл – неточный ответ, неточное выполнение задания; 0 баллов – отсутствие ответа.

2. Обследование кинетического орального праксиса. Ребенку предлагается отраженно за логопедом выполнить упражнение и удержать его в нужном положении 5-7 секунд.

Критерии оценки:

4 балла – правильное выполнение движения;

3 балла – замедленное и напряженное выполнение, быстрая истощаемость;

2 балла – время фиксации позы ограничено 1-3 секундами;

1 балл – выполнение с ошибками, длительный поиск позы, отклонения в конфигурации, синкинезии, гиперкинезы, гиперсаливация;

0 баллов – невыполнение движения.

3. Обследование динамической координации артикуляционных движений.

Ребенка просят выполнить упражнения по показу 4-5 раз.

Критерии оценки:

4 балла – сравнительно точное выполнение движений, все движения координированы;

3 балла – замедленное и напряженное выполнение переключений с одного движения на другое;

2 балла – количество правильно выполненных движений ограничено двумя-тремя;

1 балл – выполнение с ошибками, длительный поиск позы, замена одного движения другим, синкинезии, саливация, гиперкинезы;

0 баллов – невыполнение движений.

4. Обследование мышечного тонуса и подвижности губ.

Упражнения выполняются по показу (удержание 5-7 секунд или чередование до 5 раз).

Критерии оценки:

4 балла – точное выполнение заданий, тонус в норме, губы подвижные;

3 балла – неточное выполнение движений, незначительное нарушение тонуса губной мускулатуры (гипертонус, гипотония, дистония);

2 балла – верхняя губа напряжена, ограничена ее подвижность;

1 балл – затруднения при выполнении движений, выраженное нарушение тонуса губной мускулатуры, губы малоподвижные;

0 баллов – невыполнение заданий, грубо выраженная патология.

5. Обследование мышечного тонуса языка.

Инструкция такая же как и в предыдущем обследовании. Критерии оценки:

4 балла – точное выполнение движений, отсутствие нарушений мышечного тонуса языка, патологической симптоматики;

3 балла – неточное выполнение заданий, незначительное нарушение тонуса языка (гипертонус, гипотония, дистония);

2 балла – затруднения при выполнении упражнений, умеренно выраженное нарушение мышечного тонуса языка, саливация, усиливающаяся при функциональной нагрузке, девиация языка;

1 балл – грубо выраженное нарушение мышечного тонуса языка, выраженная патологическая симптоматика (постоянная саливация, гиперкинезы, посинение кончика языка, девиация);

0 баллов – не выполняет задание.

При обследовании состояния звукопроизношения использовался картинный материал О.Б. Иншаковой. При подборе материала предложений мы учитывали рекомендации Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой.

Производилась оценка произношения всех звуков языка. Обязательно при оценке отмечалось наличие искажений, замен, смешений или отсутствие звука. Оценивалось изолированное произнесение звука по подражанию, произнесение звуков в словах по картинкам, произнесение звуков в предложениях по подражанию, а также самостоятельное составление предложений с помощью полных ответов на вопросы.

Критерии оценки:

4 балла – правильно произносятся все звуки;

3 балла – нарушается произношение 1 звука;

2 балла – нарушается произношение 2-3 звуков;

1 балл – искажаются, заменяются, смешиваются более 3 звуков;

0 баллов – искажаются, заменяются, смешиваются все звуки.

Далее мы провели обследование возможности произнесения детьми старшего дошкольного возраста с ФФН звуков в словах разной слоговой структуры. В основу легла классификация А.К. Марковой типов слоговой структуры слов по возрастающей степени сложности. Иллюстративный материал был подобран из альбома О.Б. Иншаковой.

Давалась следующая инструкция: «Внимательно посмотри на картинку и назови их». Оценка производилась по 13 классам слов (А.К. Маркова).

Критерии оценки:

2 балла – слова произносятся верно;

1 балл – единичные ошибки;

0 баллов – перестановки, сокращения, уподобления, дополнения слогов.

В завершении мы изучили состояние просодической стороны речи у старших дошкольников с ФФН. Материал был подобран из методики Е.Ф. Архиповой. Автор выделяет следующие параметры оценки: восприятие и воспроизведение ритма; восприятие и воспроизведение интонации; восприятие и воспроизведение логического ударения; модуляции голоса по высоте, силе; выявление назального тембра голоса; восприятие и воспроизведение тембра голоса; обследование речевого дыхания и темпоритмической организации речи.

Детям предлагались различные задания на определение состояния компонентов просодической стороны речи, например: прослушать серию акцентированных ударов и определить их количество, а затем воспроизвести по подражанию; самостоятельно воспроизвести фразы, а затем и предложения с разной интонацией; послушать звуки различной высоты и соотнести с картинкой; затем прослушать одно и то же предложение, определить на слух, каким тоном голоса оно было произнесено, и показать соответствующую картинку (изображение сочувствующего человечка) и т.д.

Критерии оценки:

4 балла – нарушений не отмечается;

3 балла – легкая степень нарушения;

2 балла – умеренные нарушения;

1 балл – выраженные нарушения;

0 баллов – задание не выполняется.

Таким образом, обследование позволило наиболее подробно оценить и выявить особенности произносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ФФН.

Анализ результатов изучения строения артикуляционного аппарата представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты обследования строения артикуляционного аппарата детей старшего дошкольного возраста с ФФН

| Имя ребенка | Строение губ | Строение зубов | Строение языка | Строение твердого нёба | Строение мягкого нёба | Прикус | Подъязычная связка |
|-------------|--------------|--|-------------------------|------------------------|-----------------------|-------------------|--------------------|
| Артём | Толстые | кривые, 4 верхних передних зуба кариозные | узкий, длинный | высокое, узкое | N | N | N |
| Вадим | N | верхние и нижние передние крупные с промежутками | N | высокое | N | N | N |
| Вика | N | N | N | N | N | N | N |
| Даша | N | N | N | высокое | N | передний открытый | N |
| Кира | N | N | N | N | N | N | N |
| Лиза | N | кривые, кариозные | географический | высокое, узкое | N | перекрёстный | перекрёстный |
| Миша | N | кариозные | географический, толстый | N | N | прогения | укороченная |
| Рома | тонкие | кривые, мелкие, кариозные | N | N | N | перекрёстный | укороченная |
| Саша | N | нет 4 верхних передних зубов (травма) | географический, толстый | N | N | N | укороченная |
| Степа | N | кривые, кариозные | N | высокое, узкое | N | перекрёстный | N |

N – нормальное строение того или иного органа артикуляции.

Обследование показало, что строение губ без особенностей у большинства детей (80%). Строение зубов в норме лишь у 30% детей, у 50% многие зубы кариозные, кривые или отсутствуют. Особенности строения языка есть у 40% исследуемых, среди них 30% имеют «географический», толстый язык. У половины обследуемых отмечается высокое, узкое твёрдое нёбо. Строение мягкого нёба без особенностей у всех детей. Наблюдаются также различные виды неправильных прикусов: перекрёстный (30%), передний открытый прикус (10%), прогения (10%). Подъязычная связка у большинства (70%) в норме, у остальных укороченная.

На основе полученных данных мы выявили, общее состояние строения артикуляционного аппарата, характерного для выбранной экспериментальной группы: 20% детей без особенностей и 80% имеют различные отклонения от нормального строения артикуляционного аппарата.

Все эти особенности, безусловно, влияют на звукопроизношение, особенно на произнесение звуков позднего онтогенеза. Так, например, передний открытый прикус может привести к межзубному произнесению звуков, высокое узкое нёбо и укороченная уздечка приводят к трудностям произнесения звуков верхнего подъёма, длинный узкий язык может обеспечить трудности произнесения шипящих и сонорных звуков [р], [л].

3. Анализ результатов изучения состояния артикуляционной моторики представлен в таблице 2.

С учётом критериев оценки параметров этого направления изучения мы провели подсчёт максимального количества баллов, которые может получить один ребенок:

1. Кинестетический оральный праксис – 12 баллов (за 3 пробы).
2. Кинетический оральный праксис – 32 балла (за 8 проб).
3. Динамическая координация – 12 баллов (за 3 пробы).
4. Мышечный тонус и подвижность губ – 12 баллов (3 пробы).

5. Мышечный тонус языка – 12 баллов (3 пробы).

Таблица 2 – Результаты обследования состояния артикуляционной моторики детей старшего дошкольного возраста с ФФН

| Параметры оценки (в баллах) | Имя ребенка | | | | | | | | | |
|----------------------------------|-------------|-------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| | Артем | Вадим | Вика | Даша | Кира | Лиза | Миша | Рома | Саша | Степа |
| Кинестетический оральный праксис | 9 | 12 | 12 | 12 | 12 | 9 | 12 | 9 | 9 | 12 |
| Кинетический оральный праксис | 20 | 23 | 26 | 26 | 23 | 20 | 20 | 20 | 20 | 23 |
| Динамическая координация | 7 | 10 | 12 | 12 | 12 | 9 | 9 | 7 | 7 | 9 |
| Мышечный тонус и подвижность губ | 8 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 8 | 10 | 12 |
| Мышечный тонус языка | 8 | 11 | 12 | 12 | 12 | 12 | 12 | 8 | 8 | 11 |

При изучении кинестетического орального праксиса мы выявили, что 60% детей смогли дать правильный точный ответ на все пробы. Наибольшие трудности у остальной части детей вызвало задание на определение положения губ при произнесении гласных звуков, большинству требовалась стимулирующая помощь. Обследование кинетического орального праксиса показало, что ни один ребенок не смог повторить все упражнения точно и с длительным удержанием позы. Наибольшие затруднения вызвали упражнения «Чашка», «Грибок», «Лопатка», «Иголка». В результате наблюдения мы отметили: наличие гиперкинезов, саливации (30% детей); замедленное и напряженное выполнение некоторых упражнений, быстрая истощаемость (60% детей); трудности длительного удержания артикуляционной позы (70%); неточное выполнение движений, поиски артикуляции (100 %).

Обследование динамической координации артикуляционных движений показало, что 30% детей смогли сравнительно точно и правильно выполнить движения, у них наблюдалась достаточная

амплитуда, хорошая переключаемость. У остальных же детей отмечалось замедленное и напряжённое выполнение движений, трудности переключения, поиски артикуляции, а также трудности фиксации нижней челюсти.

Мышечный тонус и подвижность губ оказался наиболее сформированным параметром – у 70% детей не выявлено нарушений тонуса губ. 30% присуще незначительное нарушение тонуса губной мускулатуры по типу гипертонуса и гипотонуса. При изучении мышечного тонуса языка мы выявили следующие особенности: у половины детей отсутствуют нарушения мышечного тонуса языка, у 20% детей незначительное нарушение тонуса языка по типу гипотонии и гипертонуса, у 30% детей наблюдалась саливация, гиперкинезы.

4. Анализ результатов изучения звукопроизношения представлен в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты обследования звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с ФФН

| Параметры оценки (в баллах) | | Имя ребенка | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|---------------------------------|-------------|-------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| | | Артем | Вадим | Вика | Даша | Кира | Лиза | Миша | Рома | Саша | Степа |
| Изолированное произнесение звуков | гласные | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | свистящие, шипящие | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 |
| | сонорные | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| | глухие и звонкие парные + Х, Хь | 2 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 |
| Произнесение звука в словах | гласные | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | свистящие, шипящие | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 |
| | сонорные | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 1 | 2 |
| | глухие и звонкие парные + Х, Хь | 2 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 |
| Произнесение звука в предложениях | гласные | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | свистящие, шипящие | 0 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 0 | 2 | 2 |
| | сонорные | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| | глухие и звонкие парные + Х, Хь | 2 | 1 | 4 | 4 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 |

В результате обследования звукопроизношения у всех детей были выявлены различные замены звуков, сочетающиеся в некоторых случаях с искажениями.

Для многих детей характерны недостатки произношения свистящих и шипящих звуков (80%). Так например, для трёх детей (Даша, Рома, Артём) характерно искажение свистящих звуков по типу межзубного сигматизма, при этом у Ромы и Артёма межзубный сигматизм характерен и для всей группы шипящих звуков (замена [ш] на межзубный [с], [ж] на межзубный [з], [щ] на межзубный [сь], [ч] на призубный [ть]). Даша же произносит [ч] и [щ] нормативно, но [ш] и [ж] заменяет на межзубные [с] и [з]. Для 50 % детей характерна замена [ш] на [с], [ж] на [з]. Те дети, которые не заменяют звуки, искажают их. Например, Миша и Степа произносили звуки [ш] и [ж] щёчно (когда язык лежит пассивно на дне рта, и воздух уходит в щёки).

Сонорные звуки оказались не сформированы также у всех детей. Для 9 детей характерны различные замены сонорных звуков. Так, у 3 детей [р], [л] и их мягкие пары заменяется на [й]. У 2 детей [р], [рь] заменяются на [л], [ль], ещё у двух детей звук [р] заменяется на [в], а [рь] на [ль]. У 2 детей к заменам [р] и [рь] добавляется замена звука [й] на [ль].

Характерно также то, что некоторые дети заменяли звуки разными вариантами. Например, Саша и Лиза в одних случаях могли сказать «вак» вместо «рак», а в других «йяма» вместо «рама».

Также некоторые исследуемые в одних случаях произносили звук верно, а в других заменяли его, что говорит о явлении смешения звуков и их неустойчивого употребления в речи.

В ходе эксперимента был выявлен также 1 ребенок, заменяющий [к], [кь], [г], [гь] на [т], [ть], [д], [дь]. Например, вместо «кот» Вадим произносит «тот», «сапоги»-«саподи», «гусь»-«дусь». У двоих детей были обнаружены замены [в]-[ф], [вь]-[фь].

Нарушения произношения гласных звуков выявлено не было.

Таким образом, нарушения произношения выявлены у всех детей, однако выражены они в разной степени. На это влияют такие факторы как: строение артикуляционного аппарата, состояние артикуляционной моторики, тонуса мышц языка и губ, а также уровень фонематического восприятия.

4. Обследование произнесения слов разной слоговой структуры представлено в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты обследования произнесения слов разной слоговой структуры детьми старшего дошкольного возраста с ФФН

| Параметры оценки (в баллах) | Имя ребенка | | | | | | | | | |
|--------------------------------|-------------|-------|------|------|------|------|------|------|------|-------|
| | Артем | Вадим | Вика | Даша | Кира | Лиза | Миша | Рома | Саша | Стела |
| 1 класс | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 2 класс | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 3 класс | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 4 класс | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 5 класс | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 6 класс | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 7 класс | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 8 класс | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 9 класс | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 10 класс | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 |
| 11 класс | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| 12 класс | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 |
| 13 класс | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 0 | 0 | 2 |

По результатам обследования мы выявили, что у 60 % детей нет нарушений произношения слоговой структуры слов. Однако у 40 % детей наблюдались ошибки в основном в виде перестановок и сокращений. Так, например, Рома вместо «морковка» сказал «моковка». Артём вместо «черепашка» - «чепашка». Лиза вместо «компот» - «мокпот». Саша вместо «радуга» - «вагуда».

Основные трудности у детей вызывали слова со стечениями согласных, с закрытым слогом, а также слова сложной слоговой структуры (четырёхсложные).

5. Изучение просодической стороны речи представлено в таблице 5 и таблице 6.

Таблица 5 – Анализ изучения просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с ФФН

| Имя | Ритм | | Интонация | | Логическое ударение | | Тембр | |
|-------|----------------|-------------------------|----------------|-------------------------|---------------------|-------------------------|----------------|-------------------------|
| | восприя тие | воспро изведе ние | восприя тие | воспро изведе ние | восприя тие | воспро изведе ние | восприя тие | воспро изведе ние |
| Артем | 3 балла | 2 балла | 2 балла | 1 балл | 3 балла | 1 балл | 4 балла | 2 балла |
| Вадим | 4 балла | 3 балла | 4 балла | 4 балла | 3 балла | 3 балла | 4 балла | 3 балла |
| Вика | 4 балла | 4 балла | 4 балла | 4 балла | 4 балла | 3 балла | 4 балла | 4 балла |
| Даша | 3 балла | 2 балла | 3 балла | 2 балла | 3 балла | 2 балла | 2 балла | 1 балла |
| Кира | 4 балла | 4 балла | 4 балла | 3 балла | 4 балла | 3 балла | 4 балла | 3 балла |
| Миша | 3 балла | 3 балла | 3 балла | 3 балла | 4 балла | 2 балла | 3 балла | 3 балла |
| Лиза | 3 балла | 2 балла | 3 балла | 3 балла | 4 балла | 3 балла | 2 балла | 2 балла |
| Рома | 3 балла | 2 балла | 2 балла | 1 балла | 2 балла | 1 балла | 2 балла | 1 балла |
| Саша | 3 балла | 3 балла | 3 балла | 1 балла | 2 балла | 1 балла | 3 балла | 3 балла |
| Степа | 4 балла | 4 балла | 4 балла | 3 балла | 4 балла | 3 балла | 4 балла | 2 балла |

Из таблицы видно, что наиболее нарушенным является воспроизведение ритма. 30% детей смогли выполнить задание правильно, другие 30% допустили ошибки, но сами исправили их. Остальным же детям понадобилась помощь.

При выявлении понимания у детей разнообразных интонационных структур в речи, были замечены следующие особенности: наибольшую трудность представило выявление повествовательных и вопросительных предложений, а также их отграничение; воспроизведение различных интонаций вслед за педагогом удалось значительно лучше, чем самостоятельное воспроизведение путём ответов на вопросы. В целом, так же, как и в предыдущем параметре, воспроизведение интонации вызывает наибольшие трудности, особенно у детей со стёртой дизартрией.

Что касается логического ударения, то его восприятие также значительно лучше удалось детям, чем воспроизведение. Все дети безошибочно слышали, что предложения звучат неодинаково, однако выделить соответствующее слово удалось только 50%. С правильным

воспроизведением логического ударения полностью не справился никто. Несмотря на наводящие вопросы и помощь педагога, наибольшие трудности вызвало выделение голосом определённого слова во фразе.

При обследовании тембра голоса ни у кого не было выявлено назального оттенка. Лишь один ребенок смог правильно выполнить задания на восприятие и воспроизведение тембра голоса с первой попытки и выразительно. При восприятии тембра голоса 50% детей справились с задачей, а другие 50% допускали ошибки, особенно при выделении подходящей картинке человека.

30% детей при воспроизведении тембра героев сказки смогли правильно озвучить лишь двух персонажей из четырёх, 40% смогли правильно передать нужный тембр голоса после нескольких проб, 20 % не совсем правильно передали звучание персонажей. Рома и Диана не смогли выразительно передать звучание, им понадобилась помощь. У большинства детей были трудности в воспроизведении грубого, низкого, с угрозой голоса (волк), а также мягкого, хитрого (лиса).

Таблица 6 – Анализ изучения просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с ФФН

| Имя | Модуляции голоса | | Речевое дыхание | Темпо-ритмическая организация речи | |
|-------|------------------|---------|-----------------|------------------------------------|-----------------|
| | по высоте | по силе | | восприятие | воспроизведение |
| Артем | 3 балла | 2 балла | 2 балла | 3 балла | 2 балла |
| Вадим | 4 балла | 4 балла | 2 балла | 4 балла | 4 балла |
| Вика | 4 балла | 4 балла | 4 балла | 4 балла | 4 балла |
| Даша | 3 балла | 2 балла | 3 балла | 3 балла | 2 балла |
| Кира | 4 балла | 4 балла | 4 балла | 4 балла | 4 балла |
| Миша | 3 балла | 4 балла | 3 балла | 3 балла | 3 балла |
| Лиза | 4 балла | 3 балла | 3 балла | 4 балла | 3 балла |
| Рома | 2 балла | 2 балла | 1 балла | 2 балла | 2 балла |
| Саша | 3 балла | 4 балла | 1 балла | 2 балла | 2 балла |
| Степа | 4 балла | 3 балла | 2 балла | 4 балла | 3 балла |

Модуляции голоса по высоте успешно выполнили 50% детей. 40% детей испытали затруднения при воспроизведении звуков транспорта, но справились со звуками животных. Только Рома не смог самостоятельно

изменить голос по высоте, но при сопряжённом выполнении справился успешно.

С воспроизведением модуляций голоса по силе дети справились успешнее. 60 % детей выполнили задание с достаточными модуляциями, 30% смогли выполнить задание сопряжённо с педагогом, и один ребенок с недостаточной, но верной модуляцией по силе.

Речевое дыхание у 4 детей имеет диафрагмальный (правильный) тип. Среди них Кира и Вика без труда дифференцировали носовой и ротовой выдох, воздушная струя была достаточно сильная и целенаправленная. Рома и Саша имеют верхнеключичный тип дыхания, у них наблюдалась ритмичность вдоха и выдоха, малый объём и сила выдоха. Артём и Степа имеют диафрагмальный тип дыхания, однако объём и сила выдоха тоже недостаточные, им было трудно произнести на одном выдохе распространённое предложение. У 50% детей недостаточно сильная и целенаправленная воздушная струя.

Темп речи у большинства детей нормальный (70%), у Миши и Артёма наблюдается незначительное отклонение от нормы (± 1 слог в секунду). У Саши наблюдался убыстрённый темп речи. При определении темпа речи 30% путается, но после повторного произнесения исправляют ошибки. Рома и Саша после повтора ошибки не исправляют. Остальные дети (50%) справились с заданием успешно. Воспроизведение темпа для большинства детей (70%) составило трудность – дети убыстряли или замедляли темп после нескольких попыток или изменяли темп незначительно.

Таким образом, на основе полученных данных можно сказать, что состояние развития просодической стороны речи, характерной для выбранной экспериментальной группы, на достаточном уровне находится только у 50% детей.

2.2. Реализация психолого-педагогических условий коррекции нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

После экспериментального исследования состояния речевой функции детей старшего дошкольного возраста, были обусловлены основные этапы и направления работы, способствующие коррекции звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием.

Результаты показали необходимость проведения индивидуальной работы по коррекции произносительной стороны речи детей с ФФН. Такая работа проводится в условиях дошкольного учреждения, и её организация имеет свои особенности.

Стабилизации речевых программ мешают факторы, которые, в свою очередь, приводят к деавтоматизации – усиленная фиксация на своих движениях, снижение развития навыков, резкая смена или усложнение движений, а также долгие перерывы.

Необходимо учитывать все условия при построении коррекционной работы для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Следует также учитывать особенности, характерные именно для речевого акта.

Таким образом, при выборе приёмов коррекционной работы нами определены общие направления, характерные для коррекционной работы над звукопроизношением для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, а также учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка.

Нами выделены два этапа коррекционного процесса, которые включают основные направления работы, изученные в ходе констатирующего эксперимента:

1. Подготовительный этап (развитие артикуляционной моторики, кинестетического и кинетического праксиса, динамической координации, при необходимости снятие мышечного тонуса языка, губ).

2. Основной этап (постановка, автоматизация и дифференциация нарушенных звуков; коррекция слоговой структуры слова, развитие просодических компонентов речи).

Следовательно, цель работы: коррекция нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Для достижения цели мы определили следующие задачи:

1. Развитие артикуляционной моторики (кинестетического и кинетического праксиса, динамической координации, при необходимости снятие мышечного тонуса языка, губ).

2. Постановка, автоматизация и дифференциация нарушенных звуков.

3. Коррекция слоговой структуры слова.

4. Развитие просодических компонентов речи.

Реализовать данные задачи в коррекционно-логопедической работе нам позволит программно-аппаратный комплекс «Умное зеркало ArtikMe».

Умное зеркало ArtikMe совмещает в себе компьютер с выходом в Интернет и программным обеспечением, конструктор и хранилище для занятий и домашнего задания, видеокамеру для фиксации занятий, журнал для отслеживания динамики ребёнка, органайзер рабочего пространства логопеда.

Использование Умного зеркала ArtikMe позволило перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором ребенок становится более активным, а не пассивным. Это способствует осознанному усвоению знаний дошкольниками, их умственному и речевому развитию. Современные дети отлично

адаптируются в цифровом мире. Новые информационные технологии позволяют выстроить познавательный процесс более высокого уровня на основе восприятия зрительного (графика, анимация, текст), слухового (звук, видео), осязательного (клавиатура, мышь, интерактивный экран). Результаты применения комплекса в логопедической работе свидетельствуют об эффективности использования её в коррекционных учреждениях различного вида.

Программно-аппаратный комплекс «Умное зеркало ArtikMe» направлен на:

- 1) формирование и уточнение артикуляторных навыков;
- 2) развитие и коррекцию голоса;
- 3) постановку, автоматизацию и дифференциацию звуков;
- 4) формирование звуко-слогового анализа и синтеза;
- 5) воспитание навыков самоконтроля.

Коррекционные мероприятия по восстановлению речи у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, предусматривает наличие подготовительного этапа, позволяющего постепенно подвести ребёнка к работе по формированию необходимых навыков.

Цель этапа – сформировать правильные артикуляционные уклады, развить фонематическое восприятие и сильную направленную воздушную струю.

Основным направлением работы являлась подготовка органов артикуляции к формированию необходимых артикуляционных укладов. Перед использованием программно-аппаратного комплекса «Умное зеркало ArtikMe», упражнения которого направлены на коррекцию просодической стороны речи, а также коррекцию и развитие звукопроизношения, необходимо подготовить органы артикулирования к эффективной работе.

Для подготовки органов артикуляции к правильному произношению звуков необходимо научить детей чувствовать свой язык, губы, щеки,

научиться ими управлять. При подборе заданий данного направления работы учитывались рекомендации Н.Т. Латышевой, применяемые при начальном разучивании движений: для облегчения условия выполнения двигательного действия – необходимо расчленение сложного двигательного акта на простые.

Задания включали использование следующих ситуаций:

1. Детей научили осуществлять выдох через нос.
2. Приучили производить вдох носом (цветы, овощи, фрукты, духи).
3. Использовалось игровое задание «Вкусно пахнет» - необходимо нюхать приятно пахнущий предмет, затем, широко раскрыв рот, произносить: А-А-А. Сначала шёпотом, потом - постепенно добавляя голос.
4. Широко раскрыв рот, детям предлагалось выдыхать на зеркало. Постепенно, на выдохе дети произносили звуки: АА-А; О-О-О; Э-Э-Э; Звуки сначала произносились шёпотом, постепенно добавлялся голос, в соответствии с голосовыми возможностями ребёнка.

Таким образом, у всех детей сформировался носовой вдох и ротовой выдох – основа всего коррекционного процесса.

У Вадима возникли сложности с включением голоса в выполнении данного упражнения, Лиза не смогла совершить переход от шёпота до включения голоса при выполнении задания.

Использование четырех заданий позволило подготовить органы, участвующие в речевом акте, для дальнейшей логопедической работы над коррекцией звукопроизношения.

Одновременно использовались специально подобранные упражнения, которые позволили подготовить ребенка к выполнению артикуляционной гимнастики:

1. Детям предлагалось облизывать языком верхнюю губу сверху вниз или из стороны в сторону, облизывать языком нижнюю губу из стороны в сторону.

2. Дети поочередно облизывали языком верхнюю и нижнюю губу (во время еды и после неё).

3. Дети обхватывали нижней губой верхнюю, а также - верхней губой нижнюю.

4. Дети легко покусывали верхними зубами нижнюю губу.

5. Дети легко покусывали кончик и середину языка.

6. Дети слизывали кончиком языка варенье с ложки снизу вверх.

7. Дети доставали кончиком языка кусочки печенья, сахара, конфет, выложенных на блюде.

8. Дети удерживали губами кусочки пищи (от крупных до мелких – постепенно уменьшая их размер).

Таким образом, выполнение перечисленных заданий способствовало активизации мышц языка и губ, что является необходимым условием для формирования правильных артикуляционных укладов звуков. У Киры и Даши сложностей с выполнением данного блока заданий не возникло, Степа испытывал трудности при выполнении всех упражнений в связи с гипотонусом мышц языка. Выполнение упражнений Артемом характеризовалось переменной точностью, так как наблюдалась спастичность мышц языка и губ.

При выполнении заданий необходимо следить, чтобы дети не делали чрезмерных усилий и выполняли задания без напряжения.

Перечисленные упражнения позволили подготовить органы артикуляции к проведению артикуляционной гимнастики. Целью данного направления работы является обучение детей элементарным навыкам произвольных движений, умениям контролировать действия органов артикуляции. Выполнение артикуляционных упражнений позволит развить гибкость, подвижность, силу мышц языка и губ, точность движений, позволит принимать и удерживать заданную артикуляционную позу.

При выполнении артикуляционной гимнастики с помощью игр программно-аппаратного комплекса логопед может проявить фантазию.

Например, при выполнении ребенком упражнения «Заборчик», нажимая на мышку, выстраивается заборчик около дома, при упражнении «Лопаточка» появляются лопатки около грядок, во время выполнения упражнения «Трубочка», пока вращается трубочка, ребенок удерживает язык трубочкой, при упражнении «Иголочка», нажимая на мышку, появляются иголки в клубке и т.д.

Для формирования кинестетического орального праксиса используются упражнения, направленные на создание прочных кинестезий через усиление афферентных импульсов разной модальности от мышц, задействованных в артикуляции, фонации и фонационном дыхании. Для развития двигательной-кинестетической обратной связи в ходе упражнений уточняют положение органов артикуляции при произнесении сохраненных звуков. Вначале присутствует зрительный контроль, который постепенно исключается. Комплекс игровых упражнений для формирования кинестетической основы движений органов артикуляции представлен в Приложении 2.

Для формирования кинестетического орального праксиса используют упражнения, целью которых является объединение отдельных движений в серию последовательно организованных. Комплекс игровых упражнений для формирования кинестетической основы движений органов артикуляции представлен в Приложении 3.

Артикуляционная база для уточнения или вызывания звуков начинается с выполнения основных артикуляционных укладов. Для этого логопед проводит следующую работу: «Смотри в зеркало и выполняй упражнения, которые тебе показывает персонаж. Обрати внимание, в каком положении у тебя губы, язык; закрой рот, проглоти слюну и расскажи, как выполнял последовательно эту серию упражнений. Выполни еще раз эти движения самостоятельно». Сначала упражнения выполняются перед программно-аппаратным комплексом, затем самостоятельно.

Таким образом, подготовительный этап логопедической работы является неотъемлемой частью коррекционного процесса и включает в себя направления работы, связанные с подготовкой органов артикуляции, а также работу, направленную на развитие фонематического восприятия.

Далее мы переходим к основному этапу. Это постановочный этап, который включает в себя классические способы постановки звука, но при использовании игровых заданий и мультимедийных презентаций.

Цель данного этапа – добиться правильного звучания изолированного звука.

Содержание работы: объединение отработанных на подготовительном этапе движений и положений органов артикуляционного аппарата и создание артикуляционной базы данного звука, добавление воздушной струи и голоса (для сонорных и звонких), отработка произношения, изолированного звука.

Различают три способа постановки звука:

Первый способ – по подражанию, когда внимание ребенка фиксируют на движениях, положениях органов артикуляционного аппарата (при этом используется зрительный контроль) и звучании данной фонемы (слуховой контроль). Тем самым создается база для осознанного воспроизведения ребенком звука. Дополнительно используются тактильно-вибрационные ощущения, например, тыльной стороной руки проверяется толчкообразная струя воздуха при произнесении звука [ч] или вибрация голосовых связок при звонких звуках. При этом способе широко используются опорные звуки. Например, ребенку предлагают произнести звук [и] (педагог контролирует вместе с ним артикуляцию перед зеркалом), затем сблизить зубы и пустить по языку «ветерок» так, чтобы получился свист. В результате ставится звук [с]. Данное упражнение при помощи мультимедийных презентаций можно выполнить следующим образом: на экране изображено дерево с листьями, если ребенок выполняет задания

верно и пускает «ветерок» так, что получается свист, то ветер со звуковым сопровождением сдувает листья.

Второй способ – с механической помощью. Он используется, когда ребенку бывает недостаточно зрительного, слухового и тактильно-вибрационного контроля. В этом случае приходится помогать органам артикуляционного аппарата принимать соответствующее положение или выполнять нужное движение. Например, для удержания широкого языка за верхними зубами, для выработки вибрации кончика языка можно использовать шпатель или палец ребенка (предварительно руки следует тщательно вымыть). При этом способе также часто пользуются опорными звуками. Например, предложив ребенку произнести звук [с], логопед плоской ручкой чайной ложки поднимает широкий передний край языка за верхние зубы и ставит звук [ш].

Третий способ – смешанный, когда используются все возможные способы для достижения конечной цели – постановки правильного произношения изолированного звука.

Таким образом, при постановке звука должны одновременно работать все анализаторы: зрительный (ребенок видит предмет и положения органов артикуляционного аппарата), слуховой (слышит звук), двигательный (ощущает движения губ, языка), тактильный (ощущает воздушную струю, вибрацию голосовых связок). Все это дает возможность осознанно усвоить данный звук и соответствующую ему букву даже детям с тяжелыми нарушениями речи.

Комплексы упражнений для формирования правильного звукопроизношения представлены в Приложении 4.

К этапу автоматизации звука переходят после того, как ребенок по требованию взрослого может легко, без предварительной подготовки, без поиска нужной артикуляции произнести поставленный звук (но не звукоподражание).

Автоматизация звука с точки зрения высшей нервной деятельности представляет собой введение вновь созданной и закреплённой относительно простой связи – речевого звука в более сложные последовательные речевые структуры – слова и фразы. Автоматизация поставленного звука должна проводиться в строгой последовательности: автоматизация звука в слогах (прямых, обратных, со стечением согласных); автоматизация звука в словах (в начале слова, середине, конце); автоматизация звука в предложениях; автоматизация звука в чистоговорках и стихах; автоматизация звука в коротких, а затем и длинных рассказах; автоматизация звука в разговорной речи.

При автоматизации звука в слогах, мы обращаем внимание на характеристику отрабатываемого звука по способу образования. Так, например, щелевые звуки предлагается автоматизировать в нижеуказанной последовательности: в прямых слогах (са, со, су, сы, сэ), обратных слогах (ас, ос, ус, ыс, ис, эс), слогах с интервокальной позицией согласного (аса, оса, уса, иса, ыса), в слогах со стечением согласных (сма, ска, сва, ста). Смычные и смычно-щелевые начинают автоматизировать с включения звука в обратные слоги (ац, оц, уц, ыц, иц), после чего переходят к прямым (ца, цо, цу, цы, це).

В презентации автоматизация звука в слогах выглядела следующим образом. При автоматизации звука «З», ребенку предлагается выполнить упражнение «Песенка комара». Учитель-логопед говорит: «Сейчас каждый комар споёт тебе свою песню, а ты постарайся запомнить и повторить её точь-в-точь. Песня зелёного комара — самая сложная!». Во время проговаривания слогов за-зу-зы на экране изображается летящий красный комар, зо-зу-за – синий комар, зу-за-зо-зы – зелёный комар.

Автоматизация звука в словах – это выработка нового навыка, требующая длительной систематической тренировки. Поэтому на каждое положение звука в слове – в начале, середине, конце – подбирались по 20–30 картинок. За одно занятие детям давались 10-16 слов, при этом каждое

проговаривается ими 4-5 раз с выделением автоматизируемого звука (он произносится более длительно). Например, учитель-логопед говорит: «На экране монитора изображена коСа. Что изображено?» – «КоСа». «Что сейчас будет изображено?» – «КоСа» и т.д. Важным моментом является то, что автоматизируемый звук должен занимать разные позиции: в начале, середине (исключение составляет лишь положение звонкого согласного в конце и середине слова перед глухим согласным, поскольку в этих случаях имеет место оглушение звонкого звука) и конце.

Автоматизация звука в предложениях проводилась на базе отработанных слов. Сначала учитель-логопед придумывает предложение, а ребенок повторяет его. Затем ребенок сам придумывает предложение к картинке, изображенной на мониторе. Позже дети уже могут придумывать предложения с большим количеством слов с нужным звуком.

Для того чтобы автоматизировать звук в потешках, чистоговорках, стихотворениях подбирался соответствующий материал. Например: «Са-са-са – у Сони длинная коса», – говорит педагог. Потом он только называет слоги (са – са – са), а ребенок в рифму придумывает свое предложение («Под сосной сидит лиса»). Вся эта работа способствует развитию у детей чувства языка, а также памяти, мышления.

Упражнения для автоматизации звука представлены в Приложении 14

Далее проводилась работа по дифференциации. Цель данного этапа – учить детей различать смешиваемые звуки и правильно употреблять их в собственной речи.

Работа над дифференциацией была начата только тогда, когда оба смешиваемых звука произносились правильно в любом звукосочетании. Содержание работы: постепенная, последовательная дифференциация смешиваемых звуков по моторным и акустическим признакам, сначала изолированных, затем в слогах, словах, предложениях, чистоговорках, стихотворениях, рассказах и в самостоятельной речи.

Дифференциация изолированных звуков проводилась с использованием картинок-символов. Например, при дифференциации [з] и [ж] ребенку на мониторе показывают картинки: на левой стороне звонок, на правой жук. Вместе с учителем-логопедом ребенок уточняет произношение этих звуков, при этом его внимание обращается на различия в положении органов артикуляции. Например: губы – при [з] – в улыбке, при [ж] – округляясь, слегка выдвигаются вперед; язык – при [з] – за нижними зубами, при [ж] – поднимается к бугоркам за верхние зубы; воздушная струя – при [з] – холодная, узкая, при [ж] – теплая, широкая. Далее логопед поочередно показывает картинки-символы, а ребенок:

- называет соответствующие им звуки;
- не называя звук, говорит, где находится при его произношении язык: вверху (жук), внизу (звонок).

Дидактические игры по дифференциации звуков представлены в Приложении 15.

Ввести в традиционный процесс коррекции звукопроизношения использование программно-аппаратного комплекса «Умное зеркало ArtikMe» можно по-разному. Например, как только ребенок научился правильно произносить звук, ему предлагается «погудеть, как пароход». Одновременно с проговариванием ребёнка, по морю «плывёт пароход». Отработанный изолированный звук вводится в слоги. Здесь опять на помощь приходит пароходик - нужно «подружить» звук [л] с гласными звуками. После отработки произношения звука в слогах предлагается ребёнку произносить слова, постепенно появляющиеся на экране монитора. Материал легко заменяется на другой согласно этапам автоматизации звуков.

Пример последовательной работы постановки звука [с] посредством использования программно-аппаратного комплекса «Умное зеркало ArtikMe» с испытуемым ребенком представлен в Приложении 5.

Таким образом, можно сделать вывод, что использование программно-аппаратного комплекса «Умное зеркало ArtikMe» позволило улучшить исследуемые показатели речевой функции и наиболее полно использовать индивидуальные возможности каждого ребёнка.

Коррекция нарушений звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с ФФН в процессе психолого-педагогического сопровождения носит комплексный, сложный характер, представляет собой организованную систему и может быть представлен в виде последовательной коррекционной работы, в которой особое внимание уделяется коррекции звукопроизношения: подготовительному этапу, постановке, автоматизации и дифференциации звуков.

2.3. Динамика развития звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

С целью оценки эффективности проделанной коррекционной работы был проведен контрольный эксперимент. После применения на практике психолого-педагогических условий коррекции нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи было вторично проведено обследование.

Контрольное диагностирование проводилось в МБДОУ «Детский сад №5» г. Троицка Челябинской области с участием той же экспериментальной группы (10 детей с ФФН старшего дошкольного возраста).

Исследование проводилось по следующим направлениям:

1. Изучение артикуляционной моторики.
2. Изучение звукопроизношения.
3. Обследование произнесения слов разной слоговой структуры.
4. Изучение просодической стороны речи.

Изучение строения артикуляционного аппарата проведено повторно не было, так как оно осталось неизменным.

Сравнительные результаты обследования состояния артикуляционной моторики детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи представлены на рисунке 1.

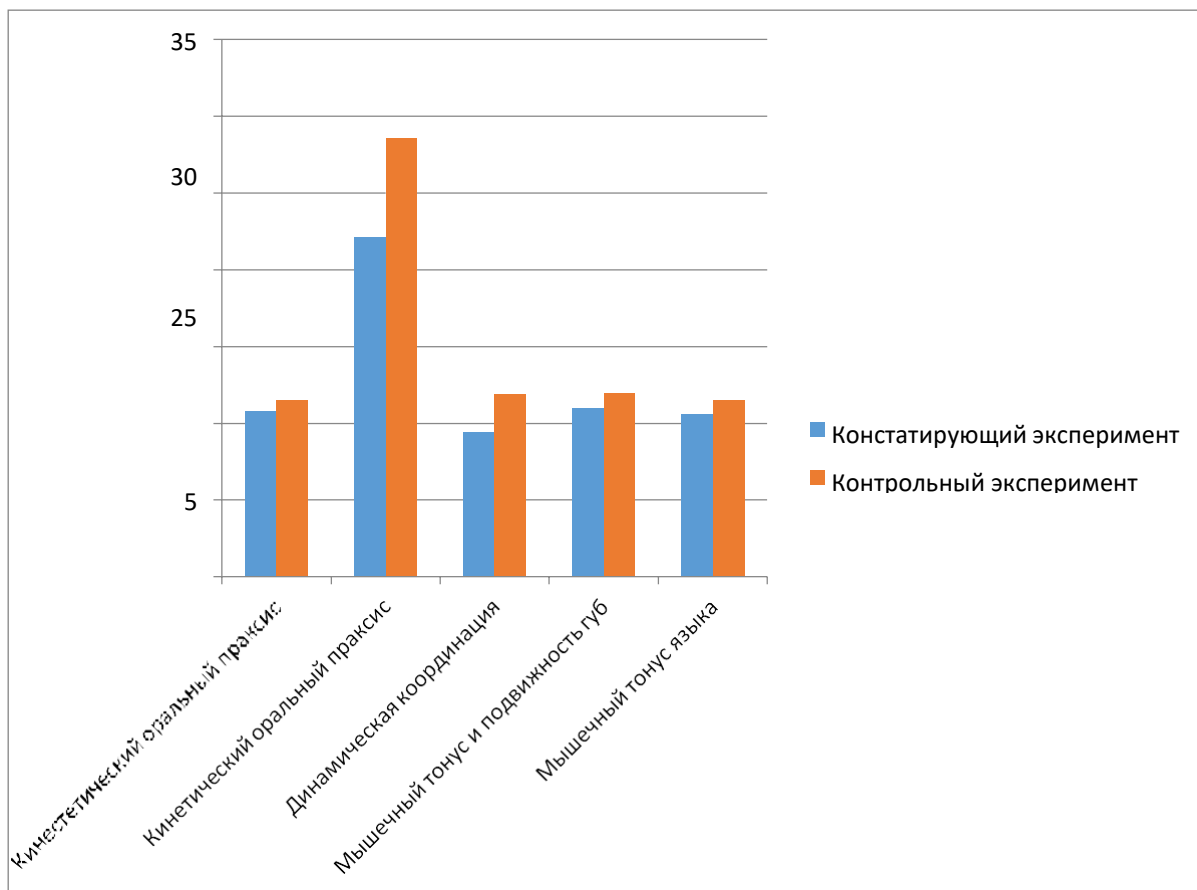


Рисунок 1 – Сравнительные результаты обследования состояния артикуляционной моторики детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

По результатам контрольного эксперимента улучшились все показатели состояния артикуляционной моторики:

– по первому параметру 70% детей дали максимальный показатель, а остальные 30% показали улучшение своих результатов;

– по второму параметру 40% детей смогли выполнить все упражнения точно, с длительным удержанием позы. У остальных также улучшились показатели, однако наблюдается неточность и напряжённость выполнения наиболее трудных артикуляционных поз;

– лучше всех возрос третий параметр: практически исчезли трудности переключения, амплитуда стала достаточная;

– мышечный тонус губ удалось нормализовать у Ромы и Артёма, тонус языка у Саши, Артёма и Ромы значительно улучшить. Таким образом, лучше всего удалось скорректировать кинетический оральный праксис и динамическую координацию движений, а также преодолеть недостатки мышечного тонуса губ и языка.

Сравнительные результаты обследования звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи представлены на рисунке 2.

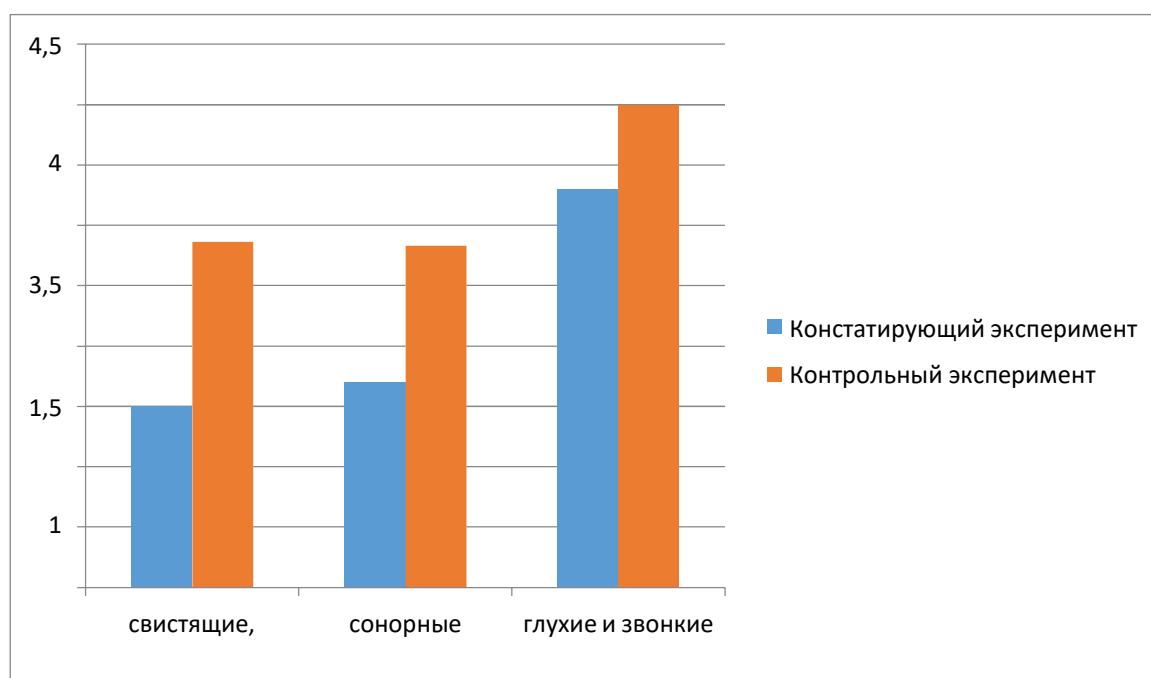


Рисунок 2 – Сравнительные результаты обследования звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Сравнительный анализ изучения звукопроизношения показал:

– у 30% детей (Вика, Кира и Степа) звукопроизношение достигло нормы;

– у 50% детей удалось скорректировать произношение группы свистящих и шипящих изолированно и в словах, однако только 30% достигли полного избавления от дефекта и избавились от замен; Рома и Артём из 9 нарушенных звуков не автоматизировали 4 звука - [с], [з], [ш], [ж], которые так и остались межзубными; у Даши осталось межзубное произнесение [с], [з];

– в группе сонорных изолированно правильно произносят все нарушенные звуки 50% детей, в словах 40%, в предложениях (в связной речи) 30 %; основные трудности вызвала автоматизация звуков [р], [рь];

– у Миши и Артёма были устранены замены [в]-[ф], [вь]-[фь];

– Вова смог значительно улучшить свои показатели произношения: избавился от замен [к]-[т], [г]-[д] и их мягких пар, среди нарушенных шипящих осталась автоматизация звука [ш], среди соноров – автоматизация [р], [рь].

Таким образом, прослеживается положительная динамика в коррекции произношения – у всех детей улучшились показатели. Сопоставительный анализ произнесения слов разной слоговой структуры показал, что из 40% детей с её нарушениями у 20% стала норма. Остальные 20 % (Рома и Артём) допускали единичные ошибки зачастую в словах сложной слоговой структуры.

Сравнительные результаты обследования просодики старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи представлены на рисунках 3 и 4.

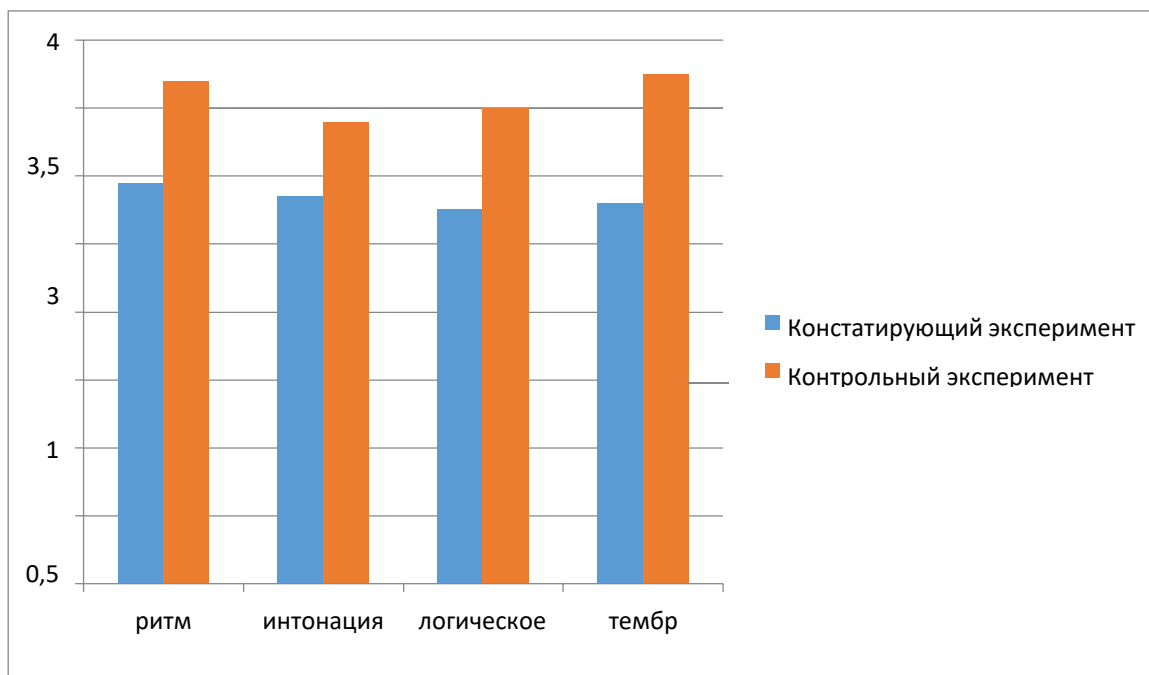


Рисунок 3 – Сравнительные результаты обследования просодики детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Анализ обследования просодики показал, что все дети улучшили свои результаты по обследуемым выше просодическим характеристикам. Степа, Кира и Вика получили максимальные баллы по всем показателям.

Особенно хорошо прослеживается положительная динамика в показателях ритма и тембра, наибольшие затруднения вызвало воспроизведение интонации, особенно у Ромы и Даши.

Следует отметить, что восприятие ритма, интонации, логического ударения и тембра значительно увеличилось после формирующего эксперимента, воспроизведение тоже стало лучше, но требует дальнейшего проведения работы.

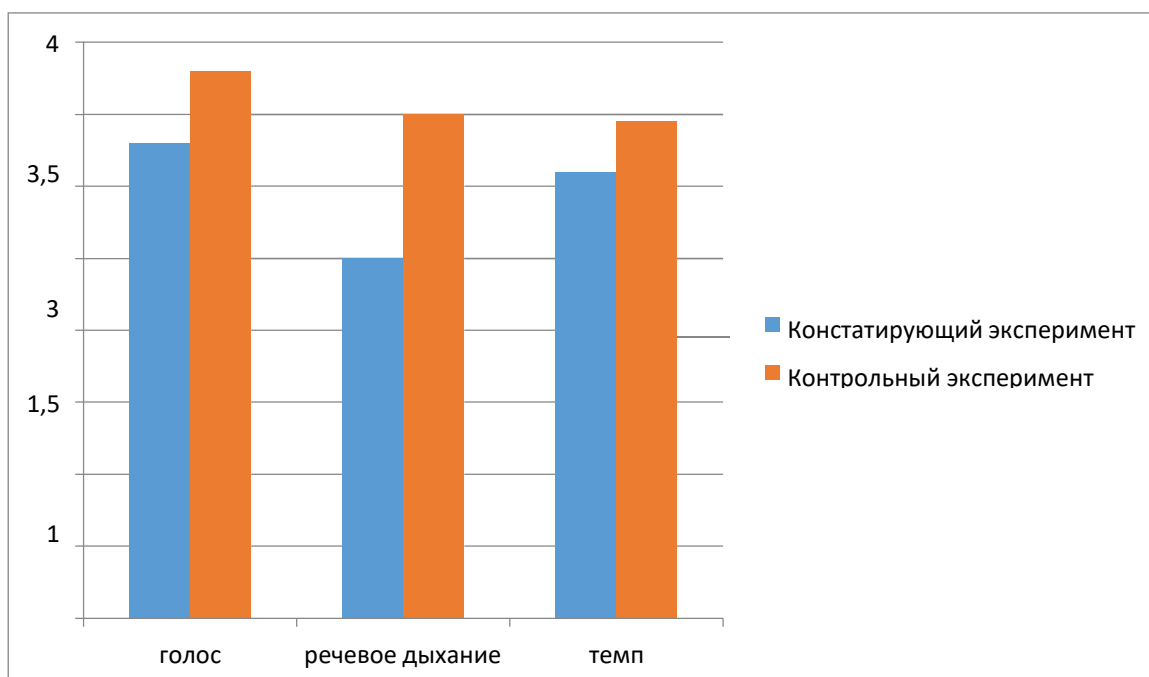


Рисунок 4 – Сравнительные результаты обследования просодики детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

На рисунке 4 видно, что самый значительный прирост прослеживается в речевом дыхании (средний балл увеличился с 2,5 до 3,5). Личные результаты улучшили 60% детей, их речевой выдох стал более целенаправленный, объём и сила выдоха увеличились. У Даши и Миши этот показатель остался без изменений.

Модуляции голоса по силе улучшились лучше, чем по высоте. Высота голоса была достаточная у 50 %, а стала у 70%. Сила голоса увеличилась с 60% до 70%. Рома, Саша и Артём не улучшили своих показателей по высоте, однако успешно справились с заданиями на силу голоса.

Восприятие темпа голоса улучшилось с 50% до 80%, в воспроизведении тоже наблюдалась положительная динамика (было 30%, стало 50%). Миша и Артём привели свой темп в норму (было незначительное отклонение). Темп речи Саши стал более спокойный (первоначально наблюдалось убыстрение).

Подводя итоги контрольного эксперимента, можно выявить общую оценку состояния звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с ФФН, которая представлена на рисунке 5.

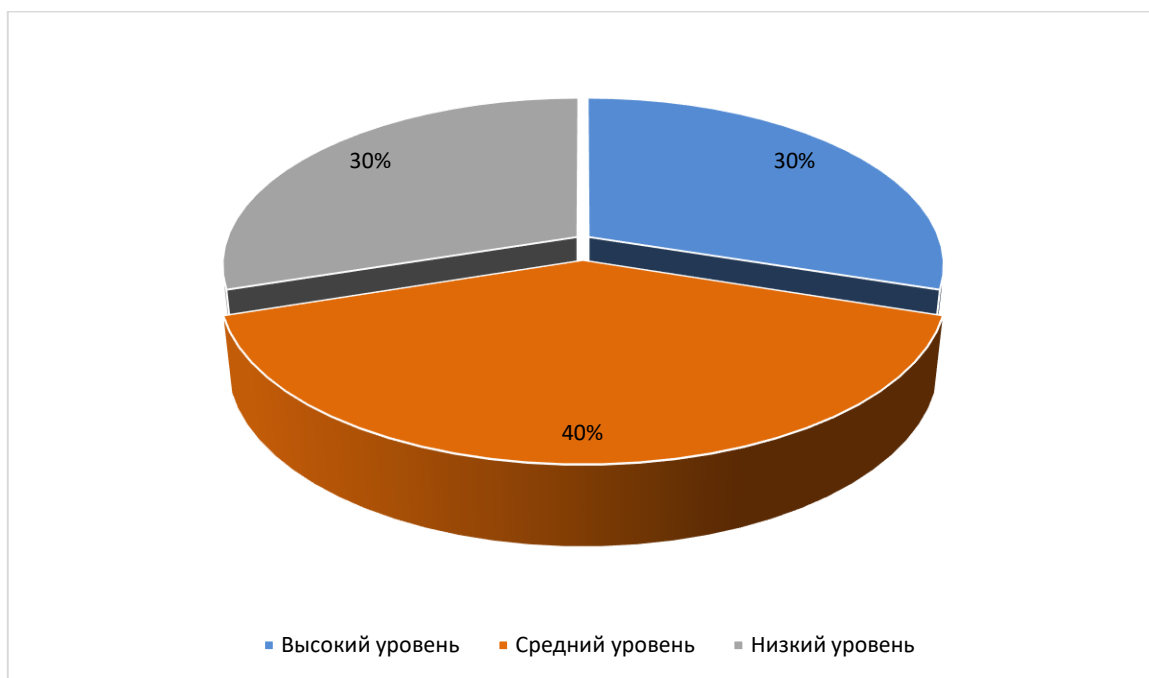


Рисунок 5 – Общая оценка состояния произносительной стороны речи

Таким образом, анализ результатов исследования показал, что тенденции к положительной динамике есть, дети показали хорошие результаты, но полная коррекция достигнута не у всех.

Выводы по второй главе

Исследование уровня звукопроизношения у экспериментальной группы детей осуществляется по следующим направлениям:

1. Развитие артикуляционной моторики.
2. Развитие звукопроизношения.
3. Развитие слоговой структуры слова.
4. Развитие просодических компонентов речи

Была определена оценка общего уровня сформированности произносительной стороны речи по результатам проведенной работы, ранжирование которой осуществлялось по трём уровням (низкий, средний, высокий).

По результатам констатирующего этапа экспериментальной работы некоторая недостаточность коррекции обусловлена трудностями автоматизации, различными аномалиями в строении артикуляционного аппарата (неправильные прикусы, высокое нёбо, укороченные уздечки), выявленными минимальными дизартрическими проявлениями (нарушения тонуса языка, губ), личностными особенностями (быстрая утомляемость, астенические проявления или наоборот гиперактивность), а также несистематическими выполнениями домашних заданий.

Для эффективной коррекционно-логопедической работы предлагается использование программно-аппаратного комплекса «Умное зеркало ArtikMe» в соответствии с выделенными направлениями коррекционной работы, а также в соответствии с индивидуальными возможностями каждого ребёнка.

Результаты контрольного этапа свидетельствуют об эффективности проведённой экспериментальной работы, и позволяют утверждать, что выдвинутая нами гипотеза подтверждается. Уровень сформированности звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи значительно увеличился.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование направлено на изучение проблем организации психолого-педагогических условий для коррекции нарушения звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Необходимость данного исследования обусловлена увеличением количества детей, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие речи, которое требует углубленного обследования ребёнка и выбора оптимальных средств коррекционного воздействия. Также необходимость исследования обусловлена недостаточным количеством методик, которые позволят изучить все необходимые аспекты для определения направлений коррекционной работы.

В соответствии с поставленной целью и задачами были определены приёмы изучения состояния речевой функции у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Обследование звукопроизношения состояло из четырех этапов: ознакомительный; обследование состояния органов артикуляционного аппарата; обследование сформированности фонематического слуха; обследование звукопроизношения.

В ходе проведённого исследования, были получены результаты, которые позволяют выявить неоднородность нарушения речевой функции у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Также подтвердилась гипотеза, что коррекция звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи возможна при следующих психолого-педагогических условиях:

– учёт особенностей нарушения звукопроизношения при фонетико-фонематическом недоразвитии речи, таких как структура дефекта;

– коррекция звукопроизношения при фонетико-фонематическом недоразвитии речи проводится с соблюдением этапности в коррекционной работе;

– организация совместной деятельности педагога и детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи с включением программно-аппаратного комплекса «Умное зеркало ArtikMe».

Проведение формирующего эксперимента по коррекции звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи подтвердило необходимость соблюдения психолого-педагогических условий коррекции звукопроизношения у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

При построении коррекционной работы необходимо учитывать степень проявления патологической симптоматики, а также необходимо помнить о том, что дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи нуждаются в проведении логопедической работы по коррекции звукопроизношения и развитию просодической стороны речи. В ходе системной коррекционной работы обнаружена положительная динамика.

Нарушения звукопроизношения у обследованных детей носят полиморфный характер и проявляются преимущественно в искажении, замене, отсутствии звуков речи, которые обусловлены взаимодействием речеслухового и речедвигательного анализаторов. Произношение детей характеризовалось размытостью, смазанностью, неточностью артикуляции звуков.

Отсутствие четкого слухового восприятия и нечеткие артикуляционные образы приводят к стиранию граней между слуховыми дифференциальными признаками звуков и стойкому сохранению нарушения звукопроизношения в речи. Возможно присутствие остаточных проявлений нарушения звуков в виде назальности или лёгких искажений согласных звуков.

Разработанные дифференцированные подходы коррекции звукопроизношения позволили устранить патологическую симптоматику, которая связана с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Полученные результаты показали целесообразность последующего изучения речевой функции у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи для выявления наиболее эффективных путей коррекционного воздействия, направленного на коррекцию звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Таким образом, все поставленные задачи выполнены, цель научно-исследовательской работы достигнута, гипотеза подтверждена.

Список использованных источников

1. Агранович, З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей [Текст] / Зоя Агранович. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2021. – 48 с. – С. 8-31.
2. Аксенова, Л. И. Специальная педагогика [Текст] / Л. И. Аксенова, Б.А. Архипова. – Москва: Издательский центр «Академия», 2021. – 400 с.
3. Артемова, Е. Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями [Текст]: монография / Ева Атремова. – Москва : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2018. – 123 с.
4. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей [Текст]: учебное пособие / Елена Архипова. – Москва : АСТ: Астрель, 2016. – 319 с.
5. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста [Текст]: учебное пособие для студентов пед. вузов / Елена Архипова. – Москва : АСТ : Астрель, 2017. - 224 с. – С. 26
6. Архипова, Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2018. – 254 с.
7. Барабанов, Р. Е. Пособие по русскому языку с основами языкознания [Текст] / Родион Барабанов. – Москва : МПГУ, 2015. – 149 с. – С. 72.
8. Белякова, Л. И. Заикание [Текст]: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Логопедия» / Л. И. Белякова, Е. А. Дьякова. – Москва : В. Секачев, 2018. – 304 с. – С. 2, 6, 12.
9. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия [Текст] / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – Москва: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2019. – 287 с.

10. . Бенилова, С. Ю. Логопедия. Системные нарушения речи у детей (этиопатогенез, классификации, коррекция, профилактика) [Текст] / С.Ю. Бенилова, Л.Р. Давидович. – М. : МОДЭК, 2014. – 536 с.
11. Болотина, Л. Р. Воспитание звуковой культуры речи у детей в ДООУ [Текст] / Л. Р. Болотина, Н. В. Микляева, Ю. Н. Родионова. – Москва : Айрис Пресс, 2016. – 128 с. – С. 34.
12. Большакова, С.Е. Речевые нарушения и их преодоления: сб.упражнений / С.Е. Большакова. – М.: Сфера, 2015. – 125 с.
13. Бородич, А. М. Методика развития речи детей [Текст] / Алиса Бородич. – Москва : Просвещение, 2021. – 256 с.
14. Визель, Т.Г. Логопедические упражнения на каждый день для выработки четкой речи [Текст] / Т.Г. Визель. – М. : Секачев В.Ю., 2011. – 16 с.
15. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии [Текст]: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка / Елена Винарская. – Москва : Просвещение, 2017. – 165 с.
16. Винарская, Е. Н. Дизартрия [Текст] / Елена Винарская. – Москва : АСТ: Астрель, Хранитель, 2016. – 141 с – С. 3.
17. Волкова, Л. С. Логопедия [Текст]: Учебник для студентов дефектол. 75 фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – Москва : ВЛАДОС, 2018. – 680 с. – С. 27-28.
18. Волкова, Л. С. Хрестоматия по логопедии. Том 1 [Текст]: Уч. пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений / Л. С. Волкова, В. И. Селиверстов. – Москва : ВЛАДОС, 2017. – 560 с.
19. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики [Текст] / Галина Волкова. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВОПРЕСС, 2013. – 144 с.

20. Волосовец, Т. В, Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова. – Москва, 2017. – 235 с.
21. Гвоздев, А. Н. Усвоение ребёнком звуковой стороны русского языка [Текст] / Александр Гвоздев – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 2018. – 314 с.
22. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / Александр Гвоздев. – Москва, 2016. – 154с.
23. Глухов, В. П. Основы психолингвистики [Текст]: учеб. пособие для студентов педвузов / Вадим Глухов. – Москва : АСТ: Астрель, 2015. – 351 с.
24. Голубева, Г. Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников [Текст]: Методическое пособие / Галина Голубева. – СанктПетербург : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена: Союз, 2020. – 8 с. – С. 3.
25. Горчакова, А.М. Формирование фонематических процессов у детей с нарушениями речи / А.М. Горчакова // Современные тенденции специальной педагогики и психологии: Научные труды Всероссийской научно-практической конференции «Современные тенденции специальной педагогики и психологии»– Самара, СГПУ, 2013. – С.70-83
26. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования [Текст] : метод. пособие / Ольга Грибова. – Москва: Айриспресс, 2015. – 96 с.
27. Григоренко, Н. Ю. Диагностика и коррекция звукопроизносительных расстройств у детей с нетяжелыми аномалиями органов артикуляции [Текст]: учебно-методическое пособие / Н. Ю. Григоренко, С. А. Цыбульский. – Москва : Книголюб, 2015. – 144 с.
28. Гриншпун, Б. М. Дислалия [Текст] // Логопедия / Под ред. Л. С. Волковой. – Москва, 2015. – С. 66-68.

29. Гриншпун, Б. М. О классификации речевых расстройств [Текст] // Расстройства речи у детей и подростков / Б. М. Гриншпун, С. С. Ляпидевский. – Москва, 2019. – С. 40-59.
30. Гуровец, Г. В. К генезису фонетико-фонематических расстройств: Обучение и воспитание детей с нарушениями речи [Текст] / Г. В. Гуровец, С. И. Маевская. – Москва, 2012. – 257 с.
31. Евгеньева, А. П. Словарь русского языка [Текст] / Анастасия Евгеньева. – 4-е изд. – Москва: Рус. яз., Полиграфресурсы, 2019. – 800 с.
32. Ежанова, Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста [Текст] / Е.А. Ежанова, Е.А. Стребелева. – СПб.: КАРО, 2013. – 336 с.
33. Ермакова, И. И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков [Текст]: Кн. для логопеда. – 2-е изд., перераб. / Ирина Ермакова. – Москва: Просвещение: АО «Учеб. лит.», 2016. – 143 с. – С.50.
34. Ефименкова, Л. Н. Формирование связной речи у детей олигофренов [Текст] / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. – Москва : Просвещение, 2020. – 160 с. – С. 127.
35. Жинкин, Н. И. Механизмы речи [Текст] / Николай Жинкин. – Москва : АПН РСФСР, 2018. – 378 с.
36. Зернова, Л. П. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Г.Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 256 с.
37. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда [Текст] / Ольга Иншакова. – Москва : Владос, 2018. – 279 с.
38. Ипполитова, А. Г. Открытая риноплазия [Текст]: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Под ред. О. Н. Усановой. – Москва : Просвещение, 2013. - 95 с.

39. Карелина, И. Б. Новые направления в коррекции минимальных дизартрических расстройств [Текст] / Ирина Карелина //Дефектология. – 2000. – № 1. – С. 24–26.
40. Каше, Г. А. Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи [Текст] / Г. А. Каше, Т. Б. Филичева. – Москва : Просвещение, 2018. – 81 с.
41. Кирьянова, Р.А. Комплексная диагностика и её использование учителем-логопедом в коррекционной работе с детьми 5-6 лет, имеющими тяжёлые нарушения речи. / Р.А. Кирьянова – СПб: Просвещение, 2002. – 368с.
42. Коноваленко, В.В. Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с ФФН – в 3 ч / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2017. – 108 с.
43. Крупенчук, О. И. Исправляем произношение [Текст]: комплексная методика коррекции артикуляционных расстройств / О. И. Крупенчук, Т.А. Воробьева. – Санкт-Петербург: Издательский Дом «Литера», 2017. – 96 с.
44. Кузнецова, Е.В, Обучение грамоте детей с нарушениями речи / Е.В. Кузнецов, И.А. Тихонова. – М.: Просвещение, 2019. – 138 с.
45. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст]: методическое пособие для учителя-логопеда / Раиса Лалаева. – Москва : ВЛАДОС, 2011 с. – С. 114.
46. Лалаева, Р.И., Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова – СПб.: СОЮЗ, 2019. – 160 с.
47. Лауткина, С. В. Логопсихология [Текст]: учебно-методическое пособие / авт.-сост. Светлана Лауткина. – Витебск : Издательство УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2017. – 173 с.
48. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Роза Левина. – Москва : Просвещение, 2017. – 366 с.

49. Леонтьев, А. Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста [Текст]: Сб. ст. / А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец. – Москва : Международный Образовательный и Психологический Колледж, 2015. – 144 с.

50. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. / Л.В.Лопатина, Н.В Серебрякова. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000. – 192 с.

51. Лямина, Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста [Текст] // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 2020. – 9 с.

52. Максаков, А. И. Воспитание звуковой культуры речи дошкольников [Текст] / Анатолий Максаков. – Москва : Мозаика-Синтез, 2015. – 64 с.

53. Маркова, А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией [Текст] // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи / Под ред. Р. Е. Левиной. – Москва, 2018. – С. 59-70.

54. Мартынова, Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрии и функциональной дислалии [Текст] // Расстройства речи и методы их устранения. / Под ред. С. С. Ляпидевского, С. Н. Шаховской. - Москва, 2015. – 182 с.

55. Мартынова, Р. И. Медико-педагогическая характеристика дислалии и дизартрии [Текст] / Р. И. Мартынова // Очерки по патологии речи и голоса / под ред. С. С. Ляпидевского. – Москва, 2013. – С. 34 – 48.

56. Матросова, Т. А. Организация коррекционных занятий с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями [Текст] / Татьяна Матросова. – Москва: Сфера, 2016. – 187 с.

57. Мещерякова, Н. П. Коррекция речевых и неречевых расстройств у дошкольников: диагностика, занятия, упражнения, игры

[Текст] / Н. П. Мещерякова, Л. К. Жуковская, Е. Б. Терешкова. – Волгоград : Учитель, 2019. – 141 с.

58. Нейман, Л. В. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи [Текст]: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. И. Селиверстова. – Москва : ВЛАДОС, 2021. – 224 с.

59. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.Ф.Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др.; Под ред. Т. В. Волосовец – М.: Издательский центр «Академия», 2019. – 200 с.

60. Правдина, О. В. Логопедия [Текст]: Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб / Ольга Правдина. – Москва : "Просвещение", 2013. – с. 272.

61. Пожиленко, Е.А. Волшебный мир звуков и слов. / Е.А. Пожиленко – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2020. – 224 с.

62. Приходько, О. Г. Дизартрические нарушения речи у детей раннего и дошкольного возраста [Текст] / Оксана Приходько // Специальное образование. – № 2. – 2016. – С. 68–72.

63. Российская, Е. Н. Произносительная сторона речи [Текст]: Практический курс / Е. Н. Российская, Л. А. Гаранина. – Москва : АРКТИ, 2013. – 104 с.

64. Рудик, О.С. Практическая коррекционная работа с детьми с ОНР [Текст] / О.С. Рудик. – М. : Владос, 2014. – 320 с.

65. Рыбина, А.Ф. Коррекция звукопроизношения у детей (С, З, Ц, Ш,Ж, Ч, Щ, Л, Л, Р, Р): речевой материал для дошк. и мл. шк. Возраста / А.Ф.Рыбина. – Волгоград: Учитель, 2021. – 90с.

66. Салахова, А. Д. Развитие звуковой стороны речи детей [Текст]: диссертация / Ада Салахова. – Москва, 2012. – 155 с.

67. Светозарова, Н. Д. Интонационная система русского языка [Текст] / Наталья Светозарова. – Ленинград : Изд-во Лен. ун-та, 2012. – 176 с.

68. Селиверстов, В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / Владимир Селиверстов. – Москва : ВЛАДОС, 2017. – 400 с.
69. Селиверстов, В. И. Дошкольная логопсихология [Текст]: Учебное пособие / Владимир Селиверстов. – Москва, 2013, -198 с.
70. Селивёрстов, В.И. Речевые игры с детьми. / В.И. Селивёрстов - М.: ВЛАДОС, 2014. – 344 с.
71. Семенова, К. А. Дизатрии. Клиника и реабилитационная терапия детских церебральных параличей [Текст] / К. А. Семёнова, Е. М. Мастюкова, М. Я. Смуглин. – Москва, 2012. – С. 111-115.
72. Сорокина, Н.А. Комплексная диагностика развития детей с речевыми нарушениями [Текст] / Н.А. Сорокина. – М. : Владос, 2013. – 116 с.
73. Сохин, Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста [Текст]: Пособие для воспитателя дет. сада. / Феликс Сохин. – 2-е изд., испр. – Москва: Просвещение, 2019. – 223 с.
74. Спирова, Л.Ф. Нарушения речи у детей // Хрестоматия по логопедии, т. 1/ Л.Ф. Спирова, А. В. Ястребова.- М.: ГИЦ ВЛАДОС, 2017. – С.96-102.
75. Стребелева, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр [Текст] : пособие для учителя-дефектолога / Е.А. Стребелева. – М. : Владос, 2014. – 256 с.
76. Ткаченко, Т.А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа. / Т.А. Ткаченко – СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2020. – 272 с.
77. Ткаченко, Т.А. Развитие фонематического восприятия: альбом дошкольника: пособие для логопедов, воспитателей, родителей / Т.А. Ткаченко. – М.: Гном и Д, 2021. – 32с.
78. Файзуллина, Ю. Ф. Коррекция звукопроизносительной стороны речи детей старшего дошкольного возраста с минимальными

дизартрическими расстройствами [Текст] / Юлия Файзуллина // Новое слово в науке: перспективы развития: материалы VII Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 15 янв. 2016 г.). В 2 т. Т. 1 / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — № 1 (7). — С. 332–333.

79. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. — (<http://bdaexpert.com/2014/01/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standartdoshkolnogo-obrazovaniya-minobrnauki/>).

80. Филичева, Т. Б. и др. Основы логопедии [Текст]: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. — Москва : Просвещение, 1989. — 223 с.

81. Филичева, Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием: воспитание и обучение [Текст] / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. — Москва, 2010. — 325 с.

82. Филичева, Т. Б. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (старшая группа детского сада) [Текст]: Учебное пособие для логопедов и воспитателей детских садов с нарушениями речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — Москва : МГОПИ, 1993. — 72 с.

83. Филичева, Т. Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием [Текст] / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — Москва: Детство-пресс, 2000. — 243 с.

84. Фомичева, М. Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст]: учеб. пособие / М.Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова. — Москва: Академия, 2002. — 200 с.

85. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения [Текст]: Учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ. / Мария Фомичева. — Москва : Просвещение, 2019. — 239 с.

86. Фомичева, М. Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др. – Москва : Издательский центр «Академия», 2012. – 200 с.
87. Хватцев, М. Е. Логопедия [Текст]: уч. для пед. институтов / Михаил Хватцев. – Москва, 2017. – 300 с.
88. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Стелла Цейтлин – Москва: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2020. – 240 с.
89. Черемисина-Ениколопова, Н. В. Законы и правила русской интонации [Текст]: учебное пособие / Нинель Черемисина-Ениколопова. – Москва: Флинта, 2019. – 516 с.
90. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми [Текст] / Галина Чиркина. – Москва: АРКТИ, 2012. – 240 с.
91. Чиркина, Г. В. Коррекция нарушений речи. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи [Текст] / Галина Чиркина. – Москва: Просвещение, 2016. – 201 с.
92. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей [Текст]: Пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Галины Чиркиной. – Москва: АРКТИ, 2013. – 240 с.
93. Шаховская, С. Н. Логопедия. Методическое наследие [Текст]: Пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой: В 5 кн. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2013. – Кн. I: Нарушения голоса и звукопроизносительной стороны речи: В 2 ч. – Ч. 2. Ринолалия. Дизартрия. – 304 с.
94. Швачкин, Н. Х. Развитие речевых форм младших дошкольников [Текст] / Сборник статей под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца. – Москва : Международный Образовательный и Психологический Колледж, 2015. - 97-101 с.

95. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Д.Б. Эльконин. – 6-е изд., стер. – Москва: Академия, 2018. – 383с.