



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

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Коррекция фонетико-фонематического недоразвития речи у старших дошкольников с дислалией в процессе психолого-педагогического сопровождения.

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное дефектологическое образование**

**Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»
Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:

79,2 авторского текста
Работа реком. к защите
рекомендована/не рекомендована

«24» 03 2024 г. л 7

Зав. кафедрой специальной
педагогике, психологии и предметных
методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ОФ-206-173-2-1
Зайцева Анастасия Алексеевна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПиПМ
Дружинина Лилия Александровна

Челябинск
2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

Глава 1. Анализ психолого-педагогической литературы по вопросу исследования.6

1.1 Формирование речи в онтогенезе6

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи при дислалии17

1.3 Особенности фонетико-фонематического недоразвития 24

1.4 Психолого-педагогическое сопровождение старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием при дислалии27

Глава 2. Экспериментальное исследование, 34

2.1 Изучение и анализ состояния зву34

2.2 44

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....83

ПРИЛОЖЕНИЕ 2..... 87

ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....89

ВВЕДЕНИЕ

С самого рождения человека окружает множество звуков: шум ветра, пение птиц, разговоры людей, лай собак, сигналы проезжающих машин, звон монет, музыка, доносящаяся из соседнего окна. Они помогают ребёнку

взаимодействовать с другими людьми, устанавливать отношения, ориентироваться в окружающем мире, принимать различную информацию, обмениваться опытом игровой, учебной и трудовой деятельности.

Из всех звуков, которые слышит ребенок, лишь речевые звуки, и то только в словах, служат целям общения его с взрослым. Восприятие речевых звуков происходит за счет фонематического слуха.

Актуальность темы связана с тем, что овладение фонематическим слухом и правильным звукопроизношением имеет большое значение для речевого развития, потому что они представляют собой ту основу, на которой строится овладение языком как основным средством общения.

Недостаточная сформированность фонематического слуха тормозит процесс звукообразования у ребенка: звуки формируются с большой задержкой и часто искаженно. Впоследствии у детей с подобным дезонтогенезом, кроме искажения звукопроизношения, может страдать способность определить наличие звука в слове, последовательность звуков и их количество. Кроме того, нарушается понимание речи; умение произносить слова сложной слоговой структуры. В школьном возрасте будут проявляться многочисленные ошибки в процессе обучения чтению и письму, поэтому ему необходима помощь специалиста – логопеда. Своевременное выявление недостатков фонематического восприятия у ребенка и планомерное их устранение, существенно поможет ему овладеть умением контролировать своё произношение и исправлять его, сравнивая речь окружающих с собственной.

Объект исследования – процесс коррекции фонетико-фонематического недоразвития у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – программа коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у старших дошкольников с дислалией.

Цель исследования – теоретически изучить и практически доказать эффективность коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у

старших дошкольников с дислалией посредством реализации разработанной программы.

Задачи:

- Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по теме исследования.
- Изучить и проанализировать состояние звукопроизношения и фонематического слуха у старших дошкольников с дислалией.
- Разработать программу коррекции фонетико-фонематического недоразвития у старших дошкольников с дислалией.

Гипотеза исследования: результаты коррекции фонетико-фонематического недоразвития у старших дошкольников с дислалией будут эффективны, если:

- Изучить звукопроизношение и фонематический слух у старших дошкольников с дислалией;
- Разработать и реализовать программу коррекции фонетико-фонематического недоразвития у старших дошкольников с дислалией.

Теоретическая значимость: изучен, проанализирован и уточнен понятийный аппарат, а именно: фонетико-фонематическое недоразвитие, дислалия, звукопроизношение, фонематический слух.

Практическая значимость: разработанная программа коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у старших дошкольников с дислалией может быть использована учителями-логопедами в специализированных и общеобразовательных детских учреждениях.

Методы исследования: анализ научно-методической литературы и психолого-педагогических данных на участников эксперимента; метод сравнения; констатирующий, формирующий, контрольный эксперимент; качественный и количественный анализ.

База исследования: исследование проходило на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения

«Детский сад №422» г. Челябинска, в работе принимали участия дети старшего дошкольного возраста в количестве 5-ти человек с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСУ ИССЛЕДОВАНИЯ.

1.1 Формирование речи в онтогенезе

Онтогенезом называют историю развития организма с момента зарождения до финала существования. Для каждого живого существа такая история будет индивидуальной – поскольку все биохимические, морфологические, физиологические трансформации, которые переживает организм в течение жизни, неповторимы. Термин «онтогенез» появился в 1866 году, а его автором стал немецкий философ, естествоиспытатель Эрнст Генрих Геккель.

Знание и понимание того, как развивается речевая функция, какие отклонения от нормы случаются в процессе ее формирования, необходимы для максимально точной своевременной диагностики нарушений и последующей коррекционно-развивающей работы, которую будет проводить логопед.

В логопедии термином «онтогенез речи» принято обозначать весь период формирования речи человека, от первых его речевых актов до того совершенного состояния, при котором родной язык становится полноценным орудием общения и мышления [1].

Знание закономерностей речевого развития необходимо для своевременной и правильной диагностики отклонений в этом процессе, для грамотного построения коррекционно-воспитательной работы по преодолению речевой патологии.

Исследователи выделяют разное количество этапов в становлении речи детей, по-разному их называя и указывая различные возрастные границы каждого. Например, А. Н. Леонтьев устанавливает четыре этапа в становлении речи детей:

- 1-й – подготовительный – до одного года;

- 2-й – преддошкольный этап первоначального овладения языком – до 3 лет;
- 3-й – дошкольный – до 7 лет;
- 4-й – школьный.

Остановимся подробно на характеристике этих этапов.

Первый этап – подготовительный (с момента рождения ребенка до одного года).

В это время происходит подготовка к овладению речью. С момента рождения у ребенка появляются голосовые реакции: крик и плач, которые способствуют развитию тонких и разнообразных движений трех отделов речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного.

Через две недели можно уже заметить, что ребенок начинает реагировать на голос говорящего: перестает плакать, прислушивается, когда к нему обращаются. К концу первого месяца его уже можно успокоить мелодичной песней (колыбельной). Далее он начинает поворачивать голову в сторону говорящего или следить за ним глазами. Вскоре малыш уже реагирует на интонацию: на ласковую – оживляется, на резкую – плачет [59].

Около 2 мес. появляется гуление и к началу 3-го мес. – лепет (агу-угу, тя-тя, ба-ба и т. п.). Лепет – это сочетание звуков, неопределенно артикулируемых.

С 5 мес. ребенок слышит звуки, видит у окружающих артикуляционные движения губ и пытается подражать. Многократное повторение какого-то определенного движения ведет к закреплению двигательного навыка.

С 6 мес. ребенок путем подражания произносит отдельные слоги (ма-ма-ма, ба-ба-ба, тя-тя-тя, па-па-па и др.).

В дальнейшем путем подражания ребенок перенимает постепенно все элементы звучащей речи: не только фонемы, но и тон, темп, ритм, мелодику, интонацию.

Во втором полугодии малыш воспринимает определенные звукосочетания и связывает их с предметами или действиями (тик-так, дай-дай, бух). Но в это время он еще реагирует на весь комплекс воздействия: ситуацию, интонацию и слова. Все это помогает образованию временных связей (запоминание слов и реакция на них).

В возрасте 7 – 9 мес. ребенок начинает повторять за взрослым все более и более разнообразные сочетания звуков.

С 10 – 11 мес. появляются реакции на самые слова (уже независимо от ситуации и интонации говорящего).

В это время особо важное значение приобретают условия, в которых формируется речь ребенка (правильная речь окружающих, подражание взрослым и др.).

К концу первого года жизни появляются первые слова.

Второй этап – преддошкольный (от одного года до 3 лет).

С появлением у ребенка первых слов заканчивается подготовительный этап и начинается этап становления активной речи. В это время у ребенка появляется особое внимание к артикуляции окружающих. Он очень много и охотно повторяет за говорящим и сам произносит слова. При этом малыш путает звуки, переставляет их местами, искажает, опускает [2].

Первые слова ребенка носят обобщенно-смысловой характер. Одним и тем же словом или звукосочетанием он может обозначать и предмет, и просьбу, и чувства. Например, слово каша может означать в разные моменты вот каша; дай кашу; горячая каша. Понять малыша можно только в ситуации, в которой или по поводу которой и происходит его общение со взрослым. Поэтому такая речь называется ситуационной. Ситуационную речь ребенок сопровождает жестами, мимикой.

С полутора лет слово приобретает обобщенный характер. Появляется возможность понимания словесного объяснения взрослого, усвоения знаний, накопления новых слов.

На протяжении 2-го и 3-го г. жизни у ребенка происходит значительное накопление словаря.

Значения слов становятся все более определенными.

К началу 3-го г. жизни у ребенка начинает формироваться грамматический строй речи.

Сначала ребенок выражает свои желания, просьбы одним словом. Потом – примитивными фразами без согласования («Мама, пить мамуле Тата» – Мама, дай Тате попить молока). Далее постепенно появляются элементы согласования и соподчинения слов в предложении [58].

К 2 г. дети практически овладевают навыками употребления форм единственного и множественного числа имен существительных, времени и лица глаголов, используют некоторые падежные окончания.

В это время понимание речи взрослого значительно превосходит произносительные возможности.

Третий этап – дошкольный (от 3 до 7 лет).

На дошкольном этапе у большинства детей еще отмечается неправильное звукопроизношение. Можно обнаружить дефекты произношения свистящих, шипящих, сонорных звуков р и л, реже – дефекты смягчения, озвончения и йотации.

На протяжении периода от 3 до 7 лет у ребенка все более развивается навык слухового контроля за собственным произношением, умение исправлять его в некоторых возможных случаях. Иными словами, формируется фонематическое восприятие.

В этот период продолжается быстрое увеличение словарного запаса. Значения слов еще больше уточняются и во многом обогащаются.

Параллельно с развитием словаря идет и развитие грамматического строя речи. В дошкольный период дети овладевают связной речью. После трех лет происходит значительное усложнение содержания речи ребенка, увеличивается ее объем. Это ведет к усложнению структуры предложений.

По определению А. Н. Гвоздева, к 3 г. у детей оказываются сформированными все основные грамматические категории.

Дети 4-го г. жизни пользуются в речи простыми и сложными предложениями. Наиболее распространенная форма высказываний в этом возрасте – простое распространенное предложение («Я куклу в такое красивое платье одела»; «Я стану большим сильным дядей»).

На 5 г. жизни дети относительно свободно пользуются структурой сложносочиненных и сложноподчиненных предложений («Потом, когда мы пошли домой, нам подарки дали: разные конфеты, яблоки, апельсины»; «Какой-нибудь умный и хитрый дяденька купил шарики, сделал свечки, подбросил на небо, и получился салют»).

Начиная с этого возраста высказывания детей напоминают короткий рассказ. Во время бесед их ответы на вопросы включают в себя все большее и большее количество предложений.

В пятилетнем возрасте дети без дополнительных вопросов составляют пересказ сказки (рассказа) из 40 – 50 предложений, что свидетельствует об успехах в овладении одним из трудных видов речи – монологической речью [3].

В этот период значительно улучшается фонематическое восприятие: сначала ребенок начинает дифференцировать гласные и согласные звуки, далее – мягкие и твердые согласные и, наконец, – сонорные, шипящие и свистящие звуки.

К 4 г. в норме ребенок должен дифференцировать все звуки, т. е. у него должно быть сформировано фонематическое восприятие.

К этому же времени заканчивается формирование правильного звукопроизношения и ребенок говорит совсем чисто.

На протяжении дошкольного периода постепенно формируется контекстная (отвлеченная, обобщенная, лишенная наглядной опоры) речь. Контекстная речь появляется сначала при пересказе ребенком сказок,

рассказов, затем при описании каких-нибудь событий из его личного опыта, его собственных переживаний, впечатлений.

С. Н. Цейтлин писал: «Около двух месяцев у ребенка появляются отчетливо артикулируемые звуки и, главное, становится заметно, что он сам получает от них удовольствие. Это гуление, называемое так по сходству со звуками, издаваемыми голубями. К трем месяцам гуление достигает обычно максимума. Следующая стадия предречевых вокализаций – лепет. Если гуление включает звуки, напоминающие гласные, то лепет представляет собой сочетания звуков, скорее похожих на комбинации согласный + гласный» [60, С. 192].

С. Н. Цейтлин [60] выделяет следующие этапы речевого онтогенеза : дословесный (доречевой) – примерно до года, этап однословных высказываний (12–18 мес.), краткий этап двусловных высказываний (18–20 мес.), этап многословных высказываний (от двух лет и дальше).

Дословесный этап по С. Н. Цейтлину. Около двух месяцев у ребенка появляются отчетливо артикулируемые звуки и, главное, становится заметно, что он сам получает от них удовольствие. Это гуление, называемое так по сходству со звуками, издаваемыми голубями. К трем месяцам гуление достигает обычно максимума.

Следующая стадия предречевых вокализаций – лепет. Если гуление включает звуки, напоминающие гласные, то лепет представляет собой сочетания звуков, скорее похожих на комбинации согласный + гласный.

Лепетать ребенок начинает в возрасте около полугода, иногда раньше, иногда позже. Постепенно лепет усложняется по нескольким направлениям. Во-первых, возникают все новые и новые сочетания звуков. Во-вторых, удлиняются звуковые вокализации. Если вначале ребенок произносил один слог, то вскоре появляются цепочки из трех, четырех и более одинаковых слогов. Постепенно слоговые цепочки становятся все более разнообразными – не только с одинаковыми, но и с разнотипными слогами.

Постепенно цепочки звуков в лепете становятся все более разнообразными, они могут представлять сочетания разных слогов. В лепете шести-семимесячного ребенка уже можно отметить некое подобие интонации, причем все с большей степенью определенности просматриваются (прослушиваются) контуры интонационных конструкций, свойственных именно родному языку. Несомненно, это проявление неосознанной имитации речи окружающих, хотя и не прямой, а отсроченной во времени. Известно, что дети уже на первом году жизни проявляют необыкновенную чуткость и восприимчивость к интонационным конструкциям родного языка.

Вокализации малыша на втором году жизни уже имеют несколько иной характер. Особенно это заметно у детей, которые относятся к поздноговорящим. Необходимость выразить свои коммуникативные намерения в ситуации, когда словесной речью ребенок еще не владеет, обуславливает тот факт, что в качестве знаков, передающих конкретный смысл, выступают наряду с мимикой и жестами также и вокализации. Для того чтобы смысл вокализаций был ясен взрослому, общающемуся с ребенком, они должны иметь определенную форму (означающее), доступную для интерпретации. В качестве такой формы, связанной с постоянным смыслом (означаемым языкового знака), выступает та или иная интонационная структура. Родители обычно правильно понимают смысл дословесных вокализаций ребенка, поскольку улавливают знакомые интонационные структуры. Подсказывающую роль в распознавании смысла вокализаций играет, разумеется, контекст и ситуация речи [4].

На втором году жизни, когда ребенок уже в состоянии использовать сначала однословные, а затем двусловные фразы. Быстрое пополнение активного словаря обычно совпадает с концом периода однословных предложений и переходом к двусловным, а затем и к многословным.

На этапе однословных и двусловных высказываний можно отметить первые проявления морфологии: обособление императивной формы глагола

в функции побуждения; появление оппозиции прямой падеж – косвенный падеж существительного (у некоторых детей). К концу данного периода функции компонентов высказывания становятся все более разнообразными, назревает необходимость их морфологической дифференциации.

Переход к трехсловным высказываниям сопряжен с резкими изменениями в сфере морфологии. Незадолго до этого в речи большинства детей отмечается и лексический взрыв – за короткий период (не более месяца) активный лексикон может увеличиться почти вдвое. Увеличение активного словаря и появление новых компонентов предложения, первоначально еще не имеющих привычного морфологического оформления, взаимосвязаны – появляется возможность «означивания» новых элементов ситуации, возникают позиции адресата (на двусловном этапе был представлен только прямой объект направленного на него действия), инструмента и т. д., происходит обозначение пространственных (локативных) положений (разделяются место и направление), выявляется необходимость словесного оформления уже достаточно очевидных для ребенка атрибутивных и посессивных отношений.

С использованием многословных предложений появляются и морфологические оппозиции, т. е. ряды противопоставленных форм. В течение короткого времени ребенок овладевает наиболее общими правилами склонения существительных и спряжения глаголов. То, что оба эти важнейших процесса осуществляются практически одновременно, свидетельствует о том, что в языковом сознании осуществляется важный поворот от бесфлексийной грамматики к флексийной [53].

Н. Гвоздев выделяет два этапа:

- использование аморфных слов;
- овладение грамматическими категориями.

Логопеды при построении коррекционной работы опираются на данные закономерности онтогенетического развития речи.

Аморфные слова-корни

А. Н. Гвоздев начинает рассматривать усвоение родной языковой системы с года и 8 мес., когда у малыша уже есть первые слова. Данный этап делится на два подпериода, в каждом из которых имеются свои особенности [19].

Однословный – малыш использует только отдельные слова, которые выступают в качестве предложений. Некоторые из них служат для выражения его желаний, ощущений. В это время он активно использует мимику и жесты. Первые слова не имеют четкой грамматической формы: он использует их в одном звуковом образе в разном контексте («би» – автомобиль, едем и т. д.).

Большую часть составляют имена существительные, звукоподражательные комплексы и лепет. Всего в словаре ребенка в этот период около 29 подобных аморфных слов. Он четко произносит гласные, губно-губные, переднеязычные, заднеязычные, СЪ, ЛЬ. Слоговая структура состоит из одного ударного слога или двух одинаковых.

Второй подпериод характеризуется объединением слов в одну фразу, но она аграмматична. Появляются несклоняемые существительные и глаголы в форме повелительного наклонения («пей», «дай» и т. д.). Слоговая структура усложняется: малыш усваивает произношение двусложных слов. Появляется ХЬ, Ц, Й, иногда он может опустить звук в начале или конце слова. Также малыш осваивает произношение стечения согласных, которые появляются в середине некоторых слов [20].

В этот возрастной период формируются предпосылки для успешного овладения ребенком составляющих языковой системы. Он начинает употреблять самые простые формы частей речи и звуки с несложными артикуляционными укладами.

Усвоение грамматической структуры предложения

Этот большой период начинается с 1 г. 8 мес. и длится до 6 лет. Ребенок усваивает все грамматические навыки; слоговая структура и звукопроизношения к 5-6 годам оказываются полностью

сформированными. Дети активно занимаются словотворчеством. Данное явление обусловлено попытками овладеть нормами родного языка, не зная грамматических правил.

Первый период

Первые формы слов (1 г. 8 мес. – 2 г.). Малыш соединяет 3-4 слова в предложение. Он овладевает навыком согласования существительного в именительном падеже с глаголом, появляются начальные признаки прилагательного подчинения. Сама фразовая речь характеризуется аграмматичностью[20]

Начинает склонять слова по падежам (именительный, винительный, предложный); добавляет уменьшительно-ласкательные суффиксы; появляются новые наклонения глаголов; часто опускает приставки.

В этот период появляются первые прилагательные, но ребенок их использует без согласования с существительным. Появляются наречия, местоимения (о себе говорит в 3-м лице); частицы. В трехсложных словах ребенок опускает предударный слог, а в четырехсложных слоговая структура чаще всего сохраняется.

Появляются артикуляционные уклады Н, Т, Д. Большая часть стечений согласных замещается одной фонемой.

Второй период

С 2-х лет до 2 г. 6 мес. происходит усвоение окончаний, в состав предложений добавляются союзы. Из распространенных ошибок – замена окончаний и их употребление в рамках одного значения. Появляются суффиксы, дательный, творительный падежи. Начинает склонять глаголы по лицам, временам, но может смешивать род.

Увеличивается количество прилагательных, но при их использовании ребенок нарушает нормы согласования. Форму множественного числа использует только в именительном падеже. Происходит усвоение личных местоимений; наречий, которые используют для сравнения. Появляется больше предлогов и сложных союзов.

В сложных словах чаще всего встречается опускание предударных слогов и приставок. Ребенок часто смешивает в речи схожие фонемы. Стечение согласных остается неувоенным, но некоторые группы он произносит правильно.

Третий период

От 2,6 мес. до 3-х лет малыш усваивает служебные части речи. Структура предложения усложняется, появляется навык подчинения слов. Но ребенком еще не освоена категория рода. Практически освоены все основные падежные окончания, но в них чаще встречается влияние О. Усваиваются суффиксы, обозначающие увеличение.

Ребенок свободно пользуется всеми формами возвратных глаголов, приставок. Но иногда он их может смешивать. Начинает применять навыки согласования при построении предложений. Появляются формы кратких причастий. Ребенок путает притяжательные местоимения. Верно употребляет предлоги и большую часть союзов.

Редко встречается искажение слоговой структуры, чаще всего в незнакомых словах. Формируются артикуляционные уклады шипящих звуков; усваивается произношение стечения согласных.

Четвертый период

В 3-4 года в детской речи все реже встречаются аграмматичные предложения. Ребенок активно занимается словотворчеством. Окончание -ОВ продолжает влиять на склонение. Возникают затруднения в согласовании прилагательных среднего рода. Появляется сравнительная степень у прилагательных и наречий, частица БЫ. Произносительная сторона сформирована полностью[19]

Пятый период

Период от 4-х до 6-ти лет характеризуется усвоением практически всех грамматических форм частей речи. Ребенок испытывает затруднения в составлении предложений со словом «который».

Границы всех перечисленных этапов – примерные, все зависит от индивидуальных особенностей ребенка, от условий речевой среды, в которой он растет. Благодаря знанию этапов онтогенетического развития речи можно определить, как идет процесс усвоения компонентов языка. Учитывая онтогенетические, психические особенности, логопеды составляют коррекционную работу.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи при дислалии

Дислалия, согласно утверждению Б.Г. Мещерякова - «неправильное произношение звуков речи, выражающееся в их искажении или замене» [24].

Волкова Г. А. пишет, что дислалия (от греч. dis – приставка, означающая частичное расстройство, и lalio – говорю) – это нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата.

Среди нарушений произносительной стороны речи наиболее распространенными являются избирательные нарушения в ее звуковом (фонемном) оформлении при нормальном функционировании всех остальных операций высказывания.

В настоящее время дислалия определяется как нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата.

По этиологическому признаку дислалию подразделяют на два вида: механическую (органическую) и функциональную.

Механической (органической) дислалией называют такой вид неправильного звукопроизношения, который вызывается органическими дефектами периферического речевого аппарата, его костного и мышечного строения.

Функциональной дислалией называется такой вид неправильного звукопроизношения, при котором не имеется никаких дефектов артикуляционного аппарата. Иными словами, нет никакой органической основы.

Дефекты звукопроизношения у детей могут быть вызваны и недоразвитием фонематического слуха. При этом у ребенка наблюдаются затруднения в дифференциации звуков, различающихся между собой тонкими акустическими признаками, например, звонких и глухих согласных, мягких и твердых свистящих и шипящих. В результате таких затруднение развитие правильного звукопроизношения надолго задерживается[33]

В то же время недостатки звукопроизношения, особенно в тех случаях, когда они выражаются в замене звуков или в смешении их в словах, могут в свою очередь затруднять формирование фонематического слуха и в дальнейшем служить причиной общего недоразвития речи и нарушений письма и чтения.

Дислалия бывает также следствием недостаточной подвижности органов артикуляционного аппарата: языка, губ, нижней челюсти. Она может быть вызвана и неумением ребенка удерживать язык в нужном положении или быстро переходить от одного движения к другому.

Дислалия у детей может быть вызвана также снижением слуха. На почве тугоухости возникает до 10% случаев нарушений звукопроизношения. Чаще всего при этом наблюдается затруднение в дифференциации шипящих и свистящих звуков, звонких и глухих согласных.

Волкова Г. А описывает три основные формы дислалии: акустико-фонематическая, артикуляторно-фонематическая, артикуляторно-фонетическая.

Артикуляторно-фонематическая дислалия. К этой форме относятся дефекты, обусловленные несформированностью операций отбора фонем по

их артикуляторным параметрам в моторном звене производства речи. Выделяют два основных варианта нарушений. При первом – артикуляторная база оказывается не полностью сформированной, редуцированной. При выборе фонем вместо нужного звука (отсутствующего у ребенка) отбирается звук, близкий к нему по набору артикуляционных признаков. Отмечается явление субституции, или замены одного звука другим. В роли заменителя выступает звук более простой по артикуляции.

При втором варианте нарушения артикуляторная база оказывается полностью сформированной. Усвоены все артикуляторные позиции, необходимые для производства звуков, но при отборе звуков принимается неправильное решение, вследствие чего звуковой облик слова становится неустойчивым (ребенок может произнести слова правильно и неправильно). Это приводит к смешениям звуков в силу их недостаточной дифференциации, к неоправданному их употреблению[35]

Замены и смешения при этой форме дислалии осуществляются на основе артикуляционной близости звуков. Но, как и в предыдущей группе нарушений, эти явления наблюдаются преимущественно между звуками или классами звуков, различающихся по одному из признаков: свистящими и шипящими с – ш, з – ж (крыса – «крыша»), между взрывными шумными переднеязычными и заднеязычными т – к, д – г (Толя – «Коля», гол – «дол»), между парными по артикуляции язычными твердыми и мягкими фонемами с – с', л – л', т – т' (сад – «сядь»), лук – «люк», тук – «тюк») и др. Эти явления могут наблюдаться среди звуков, одинаковых по способу образования, между аффрикатами *if* и ч («курича» – курица, «крицать» – кричать), сонорами р и л («лыба» – рыба, «рапа» – лапа).

Артикуляторно-фонетическая дислалия. К этой форме относятся дефекты звукового оформления речи, обусловленные неправильно сформировавшимися артикуляторными позициями.

Звуки произносятся неправильно, искаженно для фонетической системы данного языка, которая у ребенка при этой форме дислалии сформирована, но фонемы реализуются в непривычных вариантах (аллофонах). Чаще всего неправильный звук по своему акустическому эффекту близок к правильному. Слушающий без особых затруднений соотносит этот вариант произнесения с определенной фонемой[53].

Наблюдается и другой тип искажения, при котором звук не опознается. В таких случаях говорят о пропуске, элизии звука. Случай пропусков звуков при этой форме дислалии – явление редкое (чаще встречается при других, более грубых дефектах, например, при алалии). При дислалии аналог звука, сугубо индивидуальный по своему акустическому эффекту, выполняет в речевой системе ребенка ту же фонематическую функцию, что и нормированный звук.

Нарушаются не все звуки: так, при различных индивидуальных особенностях произнесения акустический эффект при произнесении губных (взрывных и сонорных) согласных, а также переднеязычных взрывных и сонорных согласных оказывается в пределах нормы. Почти не встречаются искажения губно-зубных ф – ф, в – в.

Основную группу звуков, в которой наблюдается искаженное произношение, составляют переднеязычные не взрывные согласные. Реже наблюдается дефектное произнесение заднеязычных взрывных согласных и среднеязычного.

Переднеязычные не взрывные согласные представляют собой сложные по артикуляции звуки, овладение их правильным укладом требует тонких дифференцированных движений. При произношении ребенок не может опереться на те движения, которые у него сформировались ранее в связи с биологическими актами, например, при овладении губными согласными или взрывными переднеязычными. Эти звуки формируются у него позже других, потому что он должен овладеть новыми комплексами движений, предназначенных для произношения[18]

В ходе освоения произносительных умений и навыков ребенок под управлением своего слуха постепенно нащупывает те артикуляционные позиции, которые соответствуют нормальному акустическому эффекту. Ф. Ф. Рау писал, что эти позиции записываются в памяти ребенка и в дальнейшем воспроизводятся по мере необходимости. При нахождении правильных укладов ребенок должен научиться различать уклады, близкие в произношении звуков, и выработать комплекс речедвижений, необходимых для воспроизводства звуков. Процесс выработки речедвижений сопряжен со специфическими трудностями, так как в качестве промежуточных звеньев выступают адекватные и неадекватные звуки, которые в русском языке не несут смылоразличительной функции. В ряде случаев такой промежуточный для развития произношения звук-заменитель, близкий к нужному звуку по акустическому эффекту, начинает приобретать смылоразличительную (фонематическую) функцию. Он принимается фонетическим слухом ребенка как нормированный. Его артикуляция закрепляется. В дальнейшем звук обычно не поддается самокоррекции вследствие инертности артикуляторных навыков. Эти дефекты, в отличие от дефектов предшествующих групп, имеют тенденцию к закреплению.

Акустико-фонематическая дислалия. К ней относятся дефекты звукового оформления речи, обусловленные избирательной несформированностью операций переработки фонем по их акустическим параметрам в сенсорном звене механизма восприятия речи. К таким операциям относятся опознания, узнавания, сличения акустических признаков звуков и принятие решения о фонеме.

В основе нарушения лежит недостаточная сформированность фонематического слуха, назначением которого является узнавание и различение входящих в состав слова фонем. При этом нарушении система фонем оказывается у ребенка не полностью сформированной (редуцированной) по своему составу. Ребенок не опознает тот или другой

акустический признак сложного звука, по которому одна фонема противопоставлена другой. Вследствие этого при восприятии речи происходит уподобление одной фонемы другой на основе общности большинства признаков. В связи с неопознанием того или другого признака звук узнается неправильно. Это приводит к неправильному восприятию слов (гора – «кора», жук – «шук», рыба – «лыба»). Эти недостатки мешают правильно воспринимать речь как самому говорящему, так и слушающему.

Неразличение, ведущее к отождествлению, уподоблению, наблюдается при дислалии преимущественно в отношении фонем с одномерными акустическими различиями. Например, в отношении фонем, различающихся по признаку глухости-звонкости, некоторых сонорных фонем (р – л) и некоторых других. В тех случаях, когда тот или иной акустический признак является дифференциальным для группы звуков, например глухость-звонкость, дефектным оказывается восприятие всей группы. Например, звонких, шумных, которые воспринимаются и воспроизводятся как парные им глухие (ж – щ, д – т, г – к, з – с и т. д.). В ряде случаев нарушенным оказывается противопоставление в группе взрывных или сонорных согласных[38]

При акустико-фонематической дислалии у ребенка нет нарушений слуха. Дефект сводится к тому, что у него избирательно не формируется функция слухового различения некоторых фонем.

От акустико-фонематической дислалии следует отличать более грубые нарушения, распространяющиеся на перцептивный и смысловой уровни процессов восприятия речи и приводящие к ее недоразвитию.

Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи наряду с речевыми особенностями имеют и недостаточную сформированность процессов, тесно связанных с речевой деятельностью.

Внимание у таких детей может быть неустойчивым, иссякающим, а произвольное внимание слабо сформировано; недостаточны устойчивость и объём внимания, малы возможности его распределения.

Объем памяти сужен по сравнению с нормой, необходимо больше времени и повторов, чтобы запомнить заданный материал. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. Есть особенности в протекании мыслительных операций: при преобладании наглядно-образного мышления дети затрудняются в понимании абстрактных понятий и отношений. Скорость протекания мыслительных операций замедлена, замедленно и восприятие учебного материала и т.д. Наблюдаются нарушения пальцевой и артикуляционной моторики.

При всем разнообразии патологических проявлений, существует ряд общих психолого-педагогических особенностей, характеризующих детей с речевыми нарушениями. Это, прежде всего, личностные нарушения - фиксированность на дефекте, трудности вербальной коммуникации, речевой и поведенческий негативизм, что усложняет структуру нарушений и ведет к нарушению социальной адаптации. В школьном возрасте у этих детей отмечаются своеобразная структура связного высказывания, снижающая его информативность, устойчивые специфические ошибки при письме, усиливаются нарушения в эмоционально-волевой сфере.

Делая вывод из перечисленных особенностей высшей нервной деятельности, дети с ФФН в педагогическом плане характеризуются следующим образом: поведение несколько нестабильно, с частой сменой настроения; возможны трудности в освоении учебного вида деятельности, в связи с быстрой утомляемостью; вероятны затруднения в запоминании инструкций, которые дает педагог; в ряде случаев появляются особенности дисциплинарного характера. Также у них плохо развиты фонематический слух и звукопроизношение.

1.3 Особенности фонетико-фонематического недоразвития речи у старших дошкольников с дислалией

Если у дошкольника несформированно умение слышать и различать звуки, то это негативно сказывается на становления звуков в речи. Множественные замены дети предполагают возникновения в речи и беспорядок звуков при условно положительном условии функции и строения артикуляционного аппарата.

Фонематический слух является основным мотивом становления верного произнесения звуков в речи [3].

При дислалии страдает только фонетико-фонематическая сторона речи. Она включает в себя такие понятия как: «речевой слух», «фонематический слух», «фонетический слух», «фонетическая система», «фонематические процессы». Фонетико-фонематическая сторона речи является показателем общей культуры речи, соответствия речи говорящего произносительным нормам. Под фонетической стороной речи понимают произнесение звуков как результат согласованной работы всех отделов речедвигательного аппарата, способность различать и дифференцировать фонемы родного языка.

Постоянное изменение произнесения звука может быть обеспечено лишь при превосходившем становлении фонематического слуха и восприятия. К тому же, наблюдается близкое взаимодействие между лексико-грамматическими и фонематическими представлениями. В случае если осуществлять систематическую работу по формированию фонематического слуха, дети гораздо лучше научиться различать и воспринимать: приставки в однокоренных словах, окончания слов, предлоги при стоянии рядом двух и более согласных звуков, общие суффиксы, и т.д. Немаловажным считается и то, что без необходимого уровня развитости фонематического слуха не осуществить становления и фонематических процессов. Не секрет, что фонематические процессы,

становятся, полагаясь на очередные ступени развития: образование полномерных фонематических представлений, фонематического анализа и синтеза [9].

Характер нарушенного звукопроизношения у детей с ФФНР указывает на низкий уровень развития фонематического слуха. Несформированность фонематического слуха выражается в:

- нечетком различении на слух фонем в собственной и чужой речи;
- неподготовленности к элементарным формам звукового анализа и синтеза;
- затруднениях при анализе звукового состава речи.

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

У детей с ФФН речи нередко имеется определенная зависимость между уровнем фонематического слуха и количеством дефектных звуков, т.е. чем большее количество звуков не сформировано, тем ниже фонематический слух. При наличии большого количества дефектных звуков, как правило, нарушается произношение многосложных слов со стечением согласных. Подобные отклонения в собственной речи детей также указывают на недостаточную сформированность фонематического слуха. Однако не всегда имеется точное соответствие между произношением и восприятием звуков. Относительное благополучие звукопроизношения может маскировать глубокое недоразвитие фонематических процессов.

Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская отмечают, что при восприятии речи дети сталкиваются с многообразием звучания, так как фонемы в потоке речи изменчивы. Они слышат множество вариантов звуков, которые сливаются в слоговые последовательности, образуя непрерывные акустические компоненты. Ребёнку нужно извлечь фонему из общего потока, при этом

отвлечься от всех вариаций звучания одной и той же фонемы и опознать её по тем постоянным различительным признакам, по которым одна фонема отлична от другой. Если ребёнок не научится этому, он не сможет отличить одно слово от другого и не сможет узнать его [20].

Именно это и происходит в условиях нарушенного речевого развития в структуре различных форм речевых патологий, в том числе, при дислалии[15]

Эти же авторы указывают, что при акустико-фонематической дислалии наблюдаются «дефекты звукового оформления речи, обусловленные избирательной несформированностью операций переработки фонем по их акустическим параметрам в сенсорном звене механизма восприятия речи. В основе нарушения лежит недостаточная сформированность фонематического слуха, назначением которого является узнавание и различение входящих в состав слова фонем. При этом нарушении система фонем оказывается у ребёнка не полностью сформированной (редуцированной) по своему составу» [20]. Он не опознает акустический признак звука, по которому одна фонема противопоставлена другой. Как следствие, происходит уподобление одной фонемы другой по признаку сходства большинства их характеристик, и звук узнается неправильно и произносится неправильно.

Очевидно, что отсутствие каких-либо звуков (групп звуков) в речи, неправильное их произношение в младшем дошкольном возрасте вполне закономерно и оправданно физиологическими особенностями формирования детской речи. В более старшем возрасте такое состояние речи должно озадачить взрослых и послужить толчком к принятию мер по развитию и совершенствованию речевых способностей ребёнка.

Л.С. Выготский указывал на то, что высшие психические функции формируются как системы и страдают как системы, вызывая системные страдания других высших психических функций. Это совершенно справедливо и по отношению к речи: нарушение одного её компонента

обуславливает недоразвитие другого, прямо или косвенно связанного с первым. Поэтому так важно своевременно обнаружить имеющееся нарушение в развитии и подобрать адекватный путь коррекции нарушения[7].

Таким образом, теория и практика логопедической работы убедительно доказывают, что развитые фонематических процессов – важный фактор успешного становления речевой системы в целом. В силу ежегодного увеличения числа дошкольников с различными речевыми нарушениями в современной логопедии эта проблема приобретает всё большую актуальность. Эффективная и стойкая коррекция дефектов произношения может быть возможна только при опережающем формировании фонематического слуха и восприятия.

1.4 Психолого-педагогическое сопровождение старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи при дислалии

История зарождения в системе образования системы комплексной помощи ребенку в развитии одновременно может характеризоваться как многолетняя, насчитывающая более двух веков и очень короткая - всего 10-15 лет. Более 200 лет в системе специального образования развивается модель взаимодействия специалистов разного профиля; взаимодействия, направленного на всестороннюю диагностику развития ребенка и создание коррекционно-развивающих программ. Но только 10-15 лет назад вместе с формированием гуманистических ориентаций в российской педагогике стала развиваться отечественная система сопровождения ребенка. Раннее сопровождение, сопровождение развития в общеобразовательной школе, целевое сопровождение различных групп риска», сопровождение в специальном образовании, сопровождение одаренных детей стали элементами одной системы, своеобразными гарантами права ребенка на полноценное развитие.

Теоретическая концепция помощи в ситуациях развития нашла свое практическое воплощение в работе центров и служб психолого-педагогического и медико-социального сопровождения детей или просто центров и служб сопровождения. Чаще всего центрами сопровождения называют те учреждения в системе образования, которые автономны по отношению к другим образовательным учреждениями связаны с последними только договорами о сотрудничестве. Службы сопровождения - структурные подразделения образовательного учреждения, возникающие в его рамках, подчиняющиеся руководству образовательного учреждения и предназначенные для сопровождения учащихся этого учреждения [61].

Е. И. Казакова дает следующее определение сопровождению: “Под сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора.” (Упрощенная трактовка: сопровождение – это помощь субъекту в принятии решения в сложных ситуациях жизненного выбора) При этом под субъектом развития понимается как развивающийся человек, так и развивающаяся система. Ситуации жизненного выбора - множественные проблемные ситуации, при разрешении которых субъект определяет для себя путь прогрессивного или регрессивного развития [22]

В теории сопровождения важным положением выступает утверждение, что носителем проблемы развития ребенка в каждом конкретном случае выступает и сам ребенок, и его родители, и педагоги, и ближайшее окружение ребенка.

Индивидуальное сопровождение детей в образовательном учреждении предполагает создание условий для выявления потенциальной и реальной «групп риска» (то есть детей, находящихся под воздействием одного или нескольких факторов риска) и гарантированную помощь тем детям, которые в ней нуждаются. Такой метод работы является противоположностью так называемому «заявительному» сопровождению, согласно которому центры (или соответственные службы) работают только

с теми детьми, по поводу которых в центр обратились родители (или педагоги).

Система обучения и воспитания детей дошкольного возраста с фонетико - фонематическим недоразвитием речи включает коррекцию речевого дефекта и подготовку к полноценному обучению грамоте. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием речи, должны усвоить объем основных знаний, умений и навыков, который в последующем необходим для успешного обучения в общеобразовательной школе. Коррекционное обучение предусматривает определённый круг знаний об окружающем и соответствующий объем словаря, речевых умений и навыков, которые должны быть усвоены детьми на данном возрастном этапе.

Процесс коррекции фонетико-фонематического недоразвития строится с учетом общедидактических и специфических принципов обучения. основополагающим принципом является положение о том, что формирование речи осуществляется в определенной последовательности – от конкретных значений к более абстрактным путем решения речемыслительных задач. Репродуктивные формы обучения применяются в определенных пределах для развития частных механизмов речи: развитие моторики артикуляционного аппарата; усвоение навыков слоговой структуры и др. На начальных этапах коррекции большое значение придается принципу взаимосвязи сенсорного, умственного и речевого развития детей; он базируется на понимании речи как речемыслительной деятельности, развитие которой связано с познанием окружающего мира[45]

Обучение на занятиях – основная форма коррекционно-воспитательной работы с детьми, имеющая важное значение для формирования коммуникативной функции речи и общей готовности к школе. Дети с нарушениями речи нередко характеризуются нарушением внимания, пониженной познавательной активностью, замкнутостью,

недостаточно сформированной игровой деятельностью и другими особенностями психического развития.

На групповых занятиях логопед формирует умение войти в общий темп работы, следовать общим инструкциям, оценивать достижения партнера, ориентироваться на лучшие образцы речи и др.

В процессе обучения проводятся три типа занятий:

- индивидуальные;
- подгруппные;
- фронтальные.

Индивидуальные. Основная цель – подбор комплекса артикуляционных упражнений, направленных на устранение специфических нарушений звуковой стороны речи при дислалии; при этом логопед обязан установить эмоциональный контакт с ребенком, привлечь его внимание к контролю за качеством звучащей речи логопеда и ребенка, подобрать индивидуальный подход с учетом личностных особенностей (речевой негативизм, фиксация на дефекте, невротические реакции и т. п.).

Подгрупповые. Основная цель – воспитание навыков коллективной работы, умения слушать и слышать логопеда, выполнять в заданном темпе упражнения по развитию силы голоса, изменению модуляции (хором, выборочно); адекватно оценивать качество речевой продукции детей. Логопед может организовать простой диалог для тренировки произносительных навыков; упражнять детей в различении сходных по звучанию фонем в собственной и чужой речи. Состав подгрупп является открытой системой, меняется по усмотрению логопеда в зависимости от динамики достижений в коррекции произношения. Большую часть свободного времени дети могут проводить в любом сообществе в соответствии с их интересами.

Индивидуальные и подгрупповые занятия носят опережающий характер и готовят детей к усвоению усложненного фонетического и лексико-грамматического материала на фронтальных занятиях.

Задачи и содержание индивидуальных и подгрупповых занятий:

- Развитие артикуляционного праксиса.
- Фонационные упражнения.
- Уточнение артикуляции правильно произносимых звуков в различных звукослоговых сочетаниях.
 - Вызывание и постановка отсутствующих звуков или коррекция искаженных звуков.
 - Первоначальный этап автоматизации исправленных звуков в облегченных фонетических условиях.

Основная цель подгрупповых занятий – первоначальное закрепление поставленных логопедом звуков в различных фонетических условиях. Организуются они для трех-четырех детей, имеющих однотипные нарушения звуковой стороны речи.

Осуществляются:

- закрепление навыков произношения изученных звуков;
- отработка навыков восприятия и воспроизведения сложных слоговых структур, состоящих из правильно произносимых звуков;
- воспитание готовности к звуковому анализу и синтезу слов, состоящих из правильно произносимых звуков;
- расширение лексического запаса в процессе закрепления поставленных ранее звуков;
- закрепление доступных возрасту грамматических категорий с учетом исправленных на индивидуальных занятиях звуков.

Для логопедической работы во время подгрупповых занятий дети объединяются по признаку однотипности нарушения звукопроизношения. Состав детей в подгруппах в течение года периодически меняется. Это обусловлено динамическими изменениями в коррекции речи каждого ребенка. Индивидуальная логопедическая работа проводится с теми детьми, у которых имеются затруднения при произношении слов сложного

слогового состава, отдельные специфические проявления недоразвития речи, выраженные отклонения в строении артикуляционного аппарата и т.д.

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

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

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

Выводы по главе 1

Таким образом, изучив материалы по данной проблеме в современной психолого-педагогической литературе, мы делаем вывод, что четкость фонематического слуха, хорошее звукопроизношение, высокий уровень развития фонематического анализа и синтеза являются основой грамотного

письма и чтения. Развитие фонематического слуха, способностей к звуковому синтезу и анализу, а также становление разумного отношения к речи и языку образуют одну из главных задач особенной подготовки к обучению грамоте. Изменение фонематического восприятия и слуха несёт огромный смысл для положительного обучения чтению и письму.

Дислалия – это такой дефект произношения фонем у лиц, обладающих нормальным физическим слухом, без особенностей и не имеющие органических повреждений в области нервных окончаний, влияющие на подвижность самого артикуляционного аппарата. Дислалия характеризуется заменами, отсутствием, смешиванием звуков в активной речи. Учитывая обстоятельство возникновения нарушенного произношения фонем, отмечают функциональную и органическую или механическую.

Органическая дислалия обусловлена нарушением в анатомическом строении рта, т.е. неправильный прикус, укороченная уздечка, слишком большой размер языка, т.е. макроглоссия и пр.. Функциональная определена причинами обусловленными социальными факторами или способными к восстановлению до состояния нормы нарушениями в области нейродинамики в головном мозге. В сущности, неверного произнесения звуков речи при органической составляющей данного речевого дефекта лежат нарушения органические периферического артикуляционного аппарата (губ, языка, челюстей, самих зубов). Нарушение произнесения звуков при таком речевом дефекте отображены пропусками, заменами, искажениями и смешиваниями фонем.

Фонематические процессы формируются у ребенка с раннего возраста, с момента появления реакций на голосовые раздражители, первичного становления фонематического слуха, до момента поступления ребенка в школу (считается, что к 6-7 возрасту у ребенка полностью сформировано звукопроизношение и хорошо развиты все стороны речи, что способствует успешному освоению программным материалом в школе).

Недоразвитие фонетико-фонематической стороны речи указывают на недостаточно развитый фонематический слух и фонематическое восприятие, что является причиной нарушений звукопроизношения. Дети, имеющие ФФНР, могут заменять одни звуки другими, могут отдельно произносить звуки правильно, а в речи употреблять их неверно. Также у них наблюдается несформированность процесса дифференциации отдельных звуков и нестойкость употребления звуков в речи. Они сравнительно хуже запоминают речевой материал, чем нормально говорящие дети, делают большое количество ошибок, связанных с активной речевой деятельностью.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1 Изучение уровня звукопроизношения и сформированности фонематического восприятия у старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи

Экспериментальная работа осуществлялась на базе МАДОУ «ДС №422 г. Челябинска, в работе принимали участия дети старшего дошкольного возраста в количестве 5-ти человек, с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

- Для экспериментального исследования были использованы следующие методики:
- Обследовании артикуляционного аппарата методика Г.В. Бабиной;

- Методика обследования звукопроизношения детей, автор Г. В. Чиркина;
- Методика изучения состояния фонематического слуха Трубниковой Н.М.

В ходе изучения медицинской и педагогической документации, бесед с воспитателем, медицинским персоналом и родителями были получены следующие данные об участниках эксперимента.

1. Аня 5 лет. Ребёнок от III беременности, роды стремительные. Девочка закричала сразу, голову начала держать в 2 месяца, сидеть – в 7 месяцев, вставать – в 8 месяцев, ходить – в 11 месяцев. Перенесенные заболевания с 1 года: ОРЗ, бронхит. Интеллект и зрение у ребенка сохранены. Речевой онтогенез протекал следующим образом: гуляние – в 2 месяца, лепет – в 5 месяцев, первое слово – в 11 месяцев, первая фраза – в 2 года. Речевой онтогенез не прерывался. Голос звонкий, темп речи в норме, дыхание грудное.

2. Настя 6 лет. Ребёнок от II беременности. Девочка не закричала сразу, голову начала держать в 3 месяца, сидеть – в 9 месяцев, вставать – в 10 месяцев, ходить – в 15 месяцев. Перенесённые заболевания от 1 года: ОРВИ. Интеллект, зрение, слух у девочки в норме. Речевой онтогенез протекал следующим образом: гуление – в 3 месяца, лепет – в 7 месяцев, первое слово – в 15 месяцев, первая фраза – в 3 года. Речевой онтогенез не прерывался. Голос тихий, темп замедленный, тип дыхания – поверхностное. Паузы не всегда употребляются правильно.

3. Саша 6 лет. Ребёнок от I беременности, была угроза выкидыша в середине срока. Саша закричал сразу, голову начала держать в 2 месяца, сидеть – в 8 месяцев, вставать – в 9 месяцев, ходить – в 12 месяцев. Перенесенные заболевания от 1 года: ОРЗ, ветряная оспа (в 3,5 года), бронхит. Интеллект и зрение у ребенка сохранены. Речевой онтогенез протекал следующим образом: гуление – в 3 месяца, лепет – в 6 месяцев, первое слово – в 12 месяцев, первая фраза – в 2 года. Речевой онтогенез не

прерывался. Голос тихий, темп речи в норме, дыхание грудное, в речи наблюдается много постоянных пауз через каждое 3-4 слова.

4. Вика 6 лет. Ребёнок от III беременности, роды проходили в норме. Вика закричала сразу, голову начала держать в 1,5 месяца, сидеть – в 6 месяцев, вставать – в 9 месяцев, ходить – в 12 месяцев. Перенесенные заболевания от 1 года: ОРЗ. Интеллект и зрение у ребенка сохранены. Речевой онтогенез протекал следующим образом: гуление – в 1 месяца, лепет – в 6 месяцев, первое слово – в 1 год, первая фраза – в 2,5 года. Речевой онтогенез не прерывался. Голос тихий, темп речи в норме, дыхание грудное.

5. Мирон 6 лет. Ребёнок от III беременности, роды были длительными. Валерия закричала сразу, голову начала держать в 4 месяца, сидеть – в 8 месяцев, вставать – в 9 месяцев, ходить – в 12 месяцев. Перенесенные заболевания от 1 года: бронхит, ветрянка. Интеллект и зрение у ребенка сохранены. Речевой онтогенез протекал следующим образом: гуление – в 3 месяца, лепет – в 6 месяцев, первое слово – в 12 месяцев, первая фраза – в 2 года. Речевой онтогенез не прерывался. Голос тихий, темп речи замедленный, дыхание грудное.

При обследовании артикуляционного аппарата (методика Г.В. Бабиной) оценивалось состояние двигательной функции губ, челюсти, языка, мягкого неба.

Подсчет результатов производился таким образом: за каждое правильно выполненное задание (по каждому разделу) ребенок получал 1 балл, если задание не выполнено ребенок получал 0 баллов, а после того как ребенок выполнил все задания, подсчитывался общий результат и выводился уровень развития обследуемой двигательной функции

Критерии оценивая: в Приложение 1

1.Обследование двигательной функции губ:

высокий: 8-9 баллов;

средний: 4-7балла;

низкий: 0-3 балла.

2. Обследование двигательной функции челюсти:

высокий: 4 балла;

средний: 2-3 балла;

низкий: 0-1 балла.

3. Обследование двигательных функций языка

высокий: 8-9 баллов;

средний: 4-7 балла;

низкий: 0-3 балла.

4. Обследование подвижности мягкого неба

высокий: 2 балла;

средний: 1 балла;

низкий: 0 балла.

Таблица – 1 Результаты обследования моторики артикуляционного аппарата у участников эксперимента (констатирующий этап эксперимента)

Задание	Имя				
	Аня	Саша	Настя	Мирон	Вика
	Уровень				
Обследование двигательной функции губ	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий
Обследование двигательной функции челюсти	средний	низкий	средний	средний	средний
Обследование двигательных функций языка	высокий	высокий	низкий	средний	средний
Обследование подвижности мягкого неба	средний	средний	средний	средний	средний

По итогам обследования моторики органов артикуляционного аппарата все дошкольники получили результат в пределах среднего уровня (нормальному) уровня развития. Некоторые упражнения выполнялись сложнее некоторыми детьми. Незначительные трудности возникли у Ани при обследовании мягкого неба, а у Мирона при проверке подвижности языка. При этом Насте не давалось упражнение, например, в поднятии верхней губы вверх, чтобы видны были верхние зубы, и опускании нижней губы вниз, чтобы видны были нижние зубы, так как она сильно отвлекалась на окружающие ее предметы.

Результаты обследования фонематического слуха.

Таблица – 2 Результаты обследования фонематического слуха. Группы звуков, восприятие которых нарушено.

№	Имя	Ошибки различения			
		Звонкие – глухие	Твердые- мягкие	Свистящие- шипящие	Соноры Р-Л
1	Аня	п-б		ш-ф, щ-ч, с-ш, з-ж	р-л
2	Вика	д-т, п-б		с-ш, з-ж	смешивает р и л
3	Саша.	п-б, д-т	п'-б', д'-т'	с-ш, з-ж	р-л
4	Настя	д-т	с'-з'	ш-с,ф, щ-ч, с-з	смешивает р и л
5	Мирон	д-т, п-б		ш-ф, щ-ч	

При обследовании фонематического слуха наибольшие затруднения у детей вызвали задания, в которых требуется назвать предложенные картинки, определив отличия в названиях, и разложить несколько картинок в ряды, при этом самая сложная часть была со звуком “С” И “Ш”.

Так, например, Аня, затруднялась при различении парных звуков [д-т], шипящих, свистящих и сонорных звуков, при повторении слогового ряда, она путалась, смешивала одни звуки с другими. С ошибками выделила звук [Ж] из слова, также не смогла верно определить наличие заданного звука в названии картинок, назвать отличия между словами, сходными по произношению и неправильно разложила картинки в ряды.

Вика затруднялась при выполнении заданий на различение звуков, не различает шипящие, свистящие звуки и соноры. С недочетами выполнила задание на повторение слогового ряда, при повторении смешивала свистящие и шипящие звуки. Неправильно выделила заданный звук из слова, и не произнесла названия картинок и не назвала, в чем их отличия. Похоже затрудненность была у Саши, он также не смог верно назвать картинки и определить различия в их названии, также не определил место звука в слове

По результатам обследования можно выделить несколько типичных ошибок различения звуков, таких как различение твердости и мягкости, звонкости и глухости, различение свистящих и шипящих звуков и различение соноров [Р] и [Л]. Выяснилось, что дети не различают не только звуки, произношение которых нарушено, но и такие, которые произносятся безошибочно.

Обследование звукового анализа.

Параметры обследования по методике Трубниковой Н.М (полный пример таблицы обследование в приложение).

Подробности проведения методики можно найти в Приложение 2

ВЫВОДЫ: навыки звукового анализа соответствуют возрасту; сформированы недостаточно.

Таблица 3 – Результаты обследования звукового анализа слова.

Имя	№ 1	№ 2	№ 3	№ 4	№ 5	№ 6	№ 7	№ 8	№ 9	№ 0	№ 1	№ 1	№ 1	№ 1	№ 1	№ 1	№ 1	Средний балл
Аня	3	3	3	2	2	3	3	1	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2,4

																	средний уровень
Саша	3	2	1	2	2	1	1	2	2	2	3	1	1	2	3	2	1,7 низкий уровень
Настя	3	2	3	2	2	3	2	2	2	3	2	1	1	1	1	1	1,6 низкий уровень
Мирон	3	2	3	3	2	3	3	1	2	2	2	3	3	3	3	2	2,5 средний уровень
Вика.	3	2	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	2	2	3	2	2,5 средний уровень

При обследовании звукового анализа выяснилось, что больше всего ошибок ребята допускали в заданиях, где требуется выделить последовательно звуки в словах, определить последний согласный звук в слове, также встречались ошибки при определении места звука в слове, когда нужно составить из разного количество слогов слово с определенными звуками.

Аня не смогла верно выделить согласный звук из начала слова, не придумала слова с разным количеством слогов. Настя сделала множество ошибок при выделении и определении звуков из слогов, слов и предложений, Саша неправильно объясняет смысл предложений, не может сравнить слова по звуковому составу.

Таким образом, можно сделать вывод, что звуковой анализ нарушен у всех детей. У детей выявлен низкий уровень звукового анализа слова. Дети не могут выделить заданный звук из слова, определить место звука, не видят разницы между похожими словами, придумать слова из разных слогов.

Обследование звукопроизношения по методике Чиркиной Г.В.

Полная методика представлена в Приложение 3.

Критерии: искажение звука: м/з – межзубное, б – боковое, г – горловое, п/з – призубное.

В результате такого всестороннего логопедического обследования удастся получить все необходимые данные, позволяющие сделать заключение о причине, характере и тяжести дислалии, а также наметить пути коррекции дефекта.

Обследование звуков проводилось по фонетическим группам: гласные, свистящие, шипящие, аффрикаты, сонорные звуки, глухие и звонкие парные в твердом и мягком звучании. Четкость произнесения гласных звуков мы проверяли путем повторения ребенком обследуемого звука после нашего произношения. Согласные звуки мы проверяли путем произнесения прямых и обратных слогов.

Результаты обследования произношения отдельных звуков мы фиксировали сразу за произнесением их ребенком с указанием дефекта.

Мы уточняли, произносит ребенок звук правильно или искаженно, отсутствует звук, замещается другим звуком или два близких звука произносятся одинаково.

Ход и результаты логопедического обследования каждого ребенка фиксировались в протоколе обследования.

Таблица 4 – Результаты исследования нарушений звуков по методике Чиркиной Г.В

Имя	Гласные	Шипящие	Свистящие	Аффрикаты	Соноры	Йотирован	Глухие и звонкие	Мягкие и твердые
Аня		Губно-зубной [ш] боковой ш, замена	м/з [с],[з]		замена звука [л] – на звук [в]			

		[щ] на [с']						
Саша				п/з [ц]	Увулярное [р]			
Настя		Губно- звубной [щ]		замены [ч] и [щ] на [с']				
Мирон		боковой [ш]	м/з [с],[з]					звук [г] заменяется на [г']
Вика					Увулярное [р]	замена [й]на [и].		

При обследовании звукопроизношения мы выяснили, что у большинства детей нарушено произношение сонорных и шипящих звуков.

В речи детей отмечались расхождения между умением произносить звуки изолированно и в речевом потоке, а также сложности на слух в речи определить наличие или отсутствие заданного звука в слове.

Проанализируем результаты, полученные в ходе методики обследования звукопроизношения, по направлениям:

- произношение звуков изолированно;

Аня изолированно не произносит свистящие звуки и шипящие звуки. САША изолированно произносит увулярно соноры [р] и не произносит изолированно аффрикаты (призубный [ц]). НАСТЯ – изолированно не произносит шипящие звуки и аффрикаты (замены [ч] и [щ] на [с']). МИРОН изолированно не произносит свистящие звуки и шипящие звуки. У Вики нет проблем в изолированном произнесении звуков.

У Мирона были диагностированы нарушения в произношении свистящих звуков – звуки [с],[з] – межзубные, пропуск в словах звука [л’]. У Аня наблюдаются нарушения в произношении шипящих звуков (боковой ш, замена [щ] на [с’]), У Вики наблюдаются нарушения произношения соноров (увулярно [р]). У Саши были следующие нарушения – замена звука [Л] – на звук [в].

- произношение и восприятие звуков в словах и фразах;

У Ани были диагностированы нарушения произношения соноров: замена звука [Л] – на звук [в], пропуск в словах звука [л’], нарушения произношения свистящих звуков [с], [с’] заменяются на звуки [з], [з’]. У Насти наблюдаются нарушения в произношении и восприятия аффрикатов – замены [ч] и [щ] на [с’]. У Мирона выявлены нарушения произношения твердых и мягких звуков (звук [г] заменяется на [г’]). На слух также не выявляет различия. У Вики нарушения в произношении йотированных звуков замена [й] на [и]. У Саши были следующие нарушения – в произношении аффрикатов (призубный [ц]), нарушения произношения свистящих звуков [с], [с’], но прекрасно определяет заданный звук в слове.

Нарушений в произношении гласных выявлено не было.

После проведенного обследования можно сделать следующие выводы:

Звукопроизношение нарушено у всех детей. В речи детей выявились антропофонические и фонологические дефекты, нарушения полиморфные. Просодическая сторона речи сформирована с отклонениями;

По результатам проведенного обследования можно сделать вывод, что нарушения фонематического слуха присутствуют у всех обследуемых детей. Дети испытывают трудности при определении звонкости и глухости, твердости и мягкости определенного звука, при различении свистящих и шипящих и соноров [Р] и [Л]. У детей выявлен низкий уровень развития фонематического восприятия. Для испытуемых характерно нарушения восприятия не только нарушенных звуков, но и хорошо произносимых.

У троих детей имеются нарушения в произношении шипящих звуков – губно-зубной [ш], боковой ш, замена [щ] на [с'] (Аня), губно-зубной [ш] (Настя) и боковой [ш] (Мирон). 2 ребенка имеет нарушения свистящих звуков – межзубные [с], [з] (Аня и Мирон). 3 ребенка имеют нарушения в произношении аффрикатов – призубный [ц] (Саша) и замены [ч] и [щ] на [с'] (Настя). 3 ребенка имеют нарушения в произношении соноров – увулярное [р] (Вика и Саша), замена звука [л] – на звук [в] (Аня). У одного ребенка нарушение в произношении йотированных звуков - замена [й] на [ль] (Вика). Также у Мирона наблюдается замена твердых звуков на мягкие (звук [г] заменяется на [г'])

У двух детей нарушено произношение 3 группы звуков. У Ани проблема в произношении свистящих, шипящих, сонорных. У Мирона нарушено произношение в мягких и твердых звуках, шипящих, свистящих,

У троих детей выявлены нарушения 2 группы звуков. У Саши нарушения в произношении аффрикатов и соноров. У Насти нарушения в произношении шипящих и аффрикатов. У Вики проблемы в произношении соноров и йотированных звуков.

Таким образом, можно сделать вывод, что у детей нарушены звукопроизношение и фонематический слух. У детей выявлен низкий уровень звукового анализа слова.

2.2 Программа коррекции фонетико-фонематического недоразвития у старших дошкольников и результаты ее реализации

На основе полученных результатов исследования мы пришли к выводу о необходимости проведения коррекционной работы. Нами была разработана программа коррекции фонетико-фонематического недоразвития у старших дошкольников с дислалией.

I. ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ БЛОК

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Нормативно-правовой основой коррекционной работы являются:

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

2. Распоряжение Минпросвещения России от 06.08.2020 N P-75 (ред. от 06.04.2021) "Об утверждении примерного Положения об оказании логопедической помощи в организациях, осуществляющих образовательную деятельность"

3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 № 1023 "Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья" (Зарегистрирован 21.03.2023 № 72654).

4. Письмо Минпросвещения России от 10.04.2020 N 07-2627 "О направлении методического пособия" (вместе с "Методическим пособием по оптимизации системы оценивания и улучшению организации психолого-педагогической помощи обучающимся с нарушениями чтения и письма").

5. СанПиН 2.4.2.2821-10 "Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях".

6. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.11.2022 г. № 1022 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья»

7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования»

Данная программа направлена на коррекцию фонематического слуха и звукопроизношения у детей 5-7 лет в количестве 5 человек с фонетико-фонематическим недоразвитием речи в МАДОУ «ДС №422 г. Челябинска»

Цель программы: коррекция фонетико-фонематического недоразвития.

Задачи:

- организация развивающей среды;
- дидактическое обеспечение;
- развития фонематического слуха;
- развитие звукопроизношения.

Общедидактические принципы реализации программы.

- научности;
- систематичности;
- последовательности;
- доступности;
- наглядности;
- сознательности и активности;
- прочности (знаний);
- воспитывающего характера обучения.

Настоящая программа позволит учителю-логопеду наиболее рационально организовать работу с детьми, сэкономить время на подготовку к занятиям, обеспечит возможность выполнить все требования к формированию полноценной речевой деятельности старших дошкольников в соответствии с ФГОС, с предпосылкой для дальнейшего успешного обучения детей в школе.

II. СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК

Таблица 5 – Календарно-тематическое планирование

Период	Звукопроизношение	Фонематический слух
	Основное содержание работы	
Лексические темы: Транспорт. Фрукты. Овощи. Осень (признаки, труд людей, изменения в жизни животных). Лес осенью (деревья, ягоды, грибы). Дикие животные. Домашние животные, птицы. Поздняя осень, лиственные и хвойные деревья осенью. Одежда, обувь, головные уборы. Я – человек, предметы гигиены. Моя семья. (Примеры игр и упражнений после таблицы)		

<p>1 период Сентябрь октябрь, ноябрь</p>	<p>Постановка и первоначальное закрепление звуков <i>к, кь, х, хь, й, ы,</i> <i>сь, з, зь, л, ль, ш,</i> <i>ж, р, рь,</i> и др. в соответствии с планами занятий.</p> <p>1. Развитие артикуляционной, мелкой моторики.</p> <p>2. Развитие просодической стороны речи</p> <p>3. Преодоление затруднений в произношении сложных по структуре слов, состоящих из правильно произносимых звуков.</p> <p>- Формирование грамматически правильной речи.</p> <p>- Звуковой анализ и синтез слогов и слов, чтение, письмо в случае индивидуальных затруднений.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Закрепление правильного произношения звуков <i>у, а, о, а, э, ы, м, мь, в,</i> <i>вь, н, нь, п, пь.</i> • Дифференциация звуков: <i>а-у, ы-и</i> и согласных по твердости-мягкости: <i>м-</i> <i>мь, в-вь, н-нь, п-пь;</i> в различных звукослоговых структурах и 	<ul style="list-style-type: none"> • Формирование фонематического слуха, звукового анализа и синтеза слов и слогов: <ul style="list-style-type: none"> ◦ выделение гласного звука из начала и конца слова в ударной позиции (<i>Аня, ива, утка</i>); ◦ выделение гласного звука из начала, середины и конца слова в ударной позиции (звуки <i>а, о</i>); ◦ выделение гласного звука из состава слова в <ul style="list-style-type: none"> • безударной позиции (звук <i>а</i>); ◦ выделение согласного звука из состава слова; ◦ последовательное называние гласных из ряда двух – трех гласных (<i>аи, уиа</i>) ◦ формирование умения <i>характеризовать звук;</i> • структуры двух- трехсложных слов; • анализ и синтез обратных и прямых слогов; • составление схем слов.
--	---	---

словах без проговаривания.

- Усвоение слов различной звукослоговой сложности

(преимущественно двух- и трехсложных) в связи с закреплением правильного произношения звуков.

Усвоение доступных ритмических моделей слов:

та—та, та—та,

та—та—та,

та—та—та.

Определение ритмических моделей слов:
вата—тата, вода—тата и т. п.

Соотнесение слова с заданной ритмической моделью.

Анализ и синтез звукового состава слов, усвоенной звукослоговой структуры.

5. Формирование грамматически правильной речи

Лексические темы: Зима пришла. Зимующие птицы. Профессии: рабочий. Новый год. Животные севера, жарких стран, зоопарк. Город, деревня, дом. Электроприборы, мебель. Транспорт, профессии на транспорте. Детский сад (игрушки, цвет, форма, признаки, профессии в детском саду). Посуда, продукты питания, здоровое питание, профессии повар, продавец, кондитер, пекарь. День защитника отечества. (Примеры игр и упражнений после таблицы)

<p>2 период Декабрьянварь февраль</p>	<p>Постановка и первоначальное закрепление звуков: [т], [б], [б'], [д], [д'], [г], [г'], [ш], [ж], [л], [р], [р'], [ц], [ч], [ш] в соответствии с индивидуальными планами. Развитие артикуляционной, мелкой моторики Развитие просодической стороны речи. Преодоление затруднений в произношении трудных по структуре слов, состоящих из правильно произносимых звуков (<i>строительство, космонавт</i> и др.). Развитие интонационной выразительности речи; Формирование связной, грамматически правильной речи с учетом индивидуальных особенностей детей. Групповые занятия звуковой стороне речи, формирование фонематического восприятия: <i>т, ть, к, кь, с, сь, х, хь, з,</i></p>	<p>• Формирование фонематического слуха, звукового анализа и синтеза слов и слогов:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ определение различий и качественных характеристик звуков: «гласный – согласный», «твердый — мягкий», «звонкий – глухой»; ◦ выделение звуков из состава слова; ◦ анализ и синтез слогов: обратных, прямых, закрытых и со стечением согласных и слов типа <i>ух</i>,
--	--	---

зь, бь, бь, дь, гь, ш, ж,

л, ль;

Дифференциация

согласных звуков по
твердости-мягкости:

т, ть, к-кь, с-сь, х-

хь, з-зь, б-

бь, д-дь, г-гь, д-ль, р-рь;

по звонкости-глухости:

с-з, уп-д. к-г, ш-ж,

по месту и способу

образования: к-х, с-ш, з-ж,;

Усвоение слов

сложного слогового состава

(тротуар, перекресток,

экскаватор и др.) в связи с

закреплением правильного

произношения перечисленных

звуков.

Анализ и синтез

звукового состава слов,

усвоенной

звукослогов

ой структуры.

Формирование

грамматически правильной

речи.

Лексические темы: Мамин праздник, женские профессии. Весна (признаки, труд людей, изменения в жизни животных). Перелетные птицы Подводный мир. Насекомые. (Примеры игр и упражнений после таблицы)

<p>3 период Март, апрель, май</p>	<p>Окончательное исправление всех недостатков речи в соответствии с индивидуальными особенностями детей.</p> <p>1. Закрепление правильного произношения : р, рь, ф, фь, ц, й, ч, щ; и всех ранее пройденных</p> <p>2. Различение на слух:</p> <p>[р]- [л], [ч] - [т'] - [с'] -[щ], [Ц] - [т'] - [с], [щ]- [ч] - [с'] - [ш].</p> <p>3. Дифференциация согласных звуков по твердости - мягкости: р – рь, ф-фь; по звонкости- глухости: в-ф; по месту и способу образования р-л,с-ц, дь-й, ч-ть, ч-сь, щ-ч, ищ-сь;</p> <p>4. Усвоение многосложных слов в связи с закреплением правильного произношения всех звуков речи (учительница, часовщик, электрический),</p>	<p>1. Формирование фонематического слуха, звукового анализа и синтеза слов и слогов:</p> <ul style="list-style-type: none"> - формирование умения характеризовать звук; - выделение звуков из состава слова; - анализ и синтез слогов (обратных, прямых, закрытых и со стечением звуков. согласных) и слов различного звукослогового состава; - преобразование слогов и слов; - совершенствование навыка звукового анализа отгадывании ребусов
--	---	---

	употребление их в самостоятельной речи. 5. Анализ слов сложного звуко-слогового состава.	
--	---	--

Ниже мы привели пример конспекта занятия по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи для старших дошкольников с дислалией.

Лексическая тема: Весна

Звуки [М], [М’].

Буква М.

Коррекционно-развивающие цели:

Научить детей четко произносить звуки [М] и [М’].

Дифференцировать звуки на слух и в произношении.

Ход занятия

1. Организационный момент.

Артикуляционная гимнастика.

Сначала проводим гимнастику для языка.

Чередование «Заборчик» - «Трубочка»

2. Дидактическое упражнение «Перед-между-после»

Педагог предлагает детям вспомнить, какие осенние месяцы они помнят. Просит произнести их по порядку. Затем педагог задает вопросы:

какой первый осенний месяц? Последний? Перед ноябрем? После октября?
Между сентябрем и ноябрем?

3. Знакомство со звуком [М].

Педагог предлагает детям отгадать загадку и ответить на вопрос:

Голодная - мычит, сытая – жует,

Всем детям молоко дает. (Корова)

- Как мычит корова? (Ммм)

Педагог показывает перед зеркалом и объясняет детям артикуляцию звука [М] : когда мы произносим звук [М] :

- губки сомкнуты без напряжения;
- воздух выходит через нос;
- горлышко «работает».

Педагог показывает детям символ звука [М] : корова мычит: МММ. Затем объясняет, что звук [М] нельзя петь, т. к. губки создают преграду воздуху. Этот звук – согласный, твердый, звонкий (горлышко «работает», поэтому мы обозначаем звук [М] синим кружком с колокольчиком. Таким образом, ребенок усваивает характеристику звука [М].

4. Фонетическое упражнение.

Корова мычит: МММММММ... (вслед за взрослым произносить звук [М] длительно).

5. Дидактическое упражнение «Хлопни в ладоши».

Педагог произносит ряд звуков, слогов и слов и просит детей хлопнуть в ладошки в том случае, если он услышит звук [М] (изолировано, в слогах, в словах) :

М, а, у, м, м, и; ар, ам, ом, ор, ма, му, ка, са, мы; мак, суп, муха, сын, мука.

6. Дидактическое упражнение «Хлопни в ладошки, если услышишь звук [М']» :

Мь, а, у, п, мь: мя, ка, са, ми;

Мяч, суп, миска, Миша, кот.

7. «Повтори серию слогов»

Педагог предлагает детям внимательно прослушать и посторить слоговые ряды :

Мя-ме, ми-мю; амь-омь, умь-имь.

8. Подведение итогов занятия. Рефлексия.

- Ребята, давайте еще раз вспомним, какой звук мы сегодня научились говорить правильно.

- Какое задание вам понравилось больше всего?

- А в каком задании ты испытывал затруднения?

ИГРЫ И ИГРОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ:

«Внимательный пассажир»

Цель: развитие умения различать неречевые звуки.

Тема занятия: Транспорт

Инструкция: логопед предлагает дошкольнику отправиться в путешествие по всему миру, а передвигаться им придется на разных транспортных средствах (на экране появляются соответствующие картинки транспорта). Логопед предлагает рассмотреть картинки, назвать их и поочередно включает звуки транспорта, ребенку необходимо послушать и определить, в каком транспорте они путешествуют.

«У бабушки в дереве»

Цель: развитие умения различать неречевые звуки.

Тема занятия: Животные

Инструкция: на экране появляется картинка с изображением знакомых ребенку домашних животных. Специалист предлагает рассмотреть картинку, назвать всех животных. Затем взрослый включает записи звуков животных, ребенку необходимо послушать и определить, какое животное издает данный звук.

«Тихо-громко»

Цель: развитие умения различать высоту, силу, тембр голоса

Тема занятия: День защитника отечества

Инструкция: логопед предлагает дошкольникам сыграть в игру «Тихо-громко», когда специалист будет громко произносить слово «Ура!», дети будут хлопать в ладоши, а когда тихо, то поднимать руки вверх.

«Шутки-минутки»

Цель: развитие умения различать слова, близкие по звуковому составу.

Тема занятия: Весна.

Инструкция: ребенку предлагается послушать стихотворения и вставить подходящее по смыслу пропущенное слово и выбрать соответствующую картинку. Например, Отругала мама зайку, не надел под свитер... (майку/гайку).

«Хлопни в ладоши»

Цель: развитие умения дифференцировать слоги

Тема занятия: Цветы.

Инструкция: специалист произносит ряд звуков, слогов, слов и просит ребенка хлопнуть в ладоши в том случае, если он услышит звук [С] в слогах и хлопнуть по коленям, если услышит звук [Ц].

«Спортсмены»

Цель: развитие умения дифференцировать фонемы

Тема занятия: Спорт.

Инструкция: логопед предлагает ребенку заняться спортом, задача ребенка: приседать, когда услышит звук [З], а подпрыгивать, когда услышит звук [Ж]. Взрослый предлагает звуковой ряд, а ребенок выполняет действия.

Таблица 6 – Взаимодействия логопеда и воспитателя в общеразвивающей группе детского сада в реализации программы

Этап	Деятельность воспитателя	Деятельность логопеда
Диагностический	<p>Проводит диагностику общего развития.</p> <p>Сообщает логопеду результаты своих наблюдений за ребенком в различных видах деятельности; историю его раннего речевого развития и условия семейного воспитания.</p> <p>Опираясь на диагностические данные логопеда, планирует занятия с детьми, исходя из основных коррекционных задач</p>	<p>Проводит комплексное логопедическое обследование детей дошкольного возраста, результаты которого отражает для каждой группы детей: в "Экранах звукопроизношения", которые наглядно указывают на звуки, нарушенные в произношении каждого ребенка, а также этапы работы над ними; "таблицах взаимодействия", где отражен уровень развития структурных компонентов речи; в "Листах учета результатов обследования детей", в которых каждый ребенок отнесен к одной из следующих групп: с нормальным речевым развитием, дефектами звукопроизношения, лексико-грамматическими нарушениями, недоразвитием фонематического восприятия, нарушениями слоговой структуры, испытывающие трудности в овладении языковым анализом и синтезом.</p>

<p>Коррекционная работа</p>	<p>Осуществляет контроль за речью детей на занятиях и во время режимных моментов.</p> <p>Занимается развитием мелкой и артикуляционной моторики.</p> <p>Оказывает помощь по автоматизации поставленных звуков.</p> <p>Способствует совершенствованию грамматического строя речи, развитию фонематического восприятия и слоговой структуры.</p> <p>Проводит необходимую работу с родителями для оптимизации коррекционного процесса.</p>	<p>Оказывает воспитателю помощь в организации индивидуальной и групповой работы по развитию речи.</p> <p>Дает ежемесячные рекомендации по планированию групповых и подгрупповых игр и занятий с учетом возрастных норм и лексических тем, изучаемых в данный период.</p>
-----------------------------	---	--

<p>Профилактическая работа</p>	<p>Организует такую предметную среду, которая способствует максимально полному раскрытию потенциальных речевых возможностей воспитанников, предупреждению у них трудностей в речевом развитии. Уделяет повышенное внимание к детям с высокой степенью риска формирования речевых недостатков.</p>	<p>Отслеживает соответствие развивающей среды возрастным потребностям детей. Дает рекомендации воспитателям по ее обогащению.</p>
--------------------------------	---	---

В Приложение 4 можно найти составленные рекомендации для индивидуальных занятий воспитателя с детьми.

ИТОГОВЫЙ БЛОК.

Программа рассчитана на периодичность занятий 1-2 раза в неделю по 20 минут. В работе принимали участия дети старшего дошкольного возраста в количестве 5-ти человек с фонетико-фонематическим недоразвитием речи. В итоге мы изучили состояния фонематического слуха и звукопроизношения.

По заключению реализации программы коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи мы провели контрольный эксперимент.

Целью контрольного эксперимента является выявление уровня сформированности фонематических процессов у дошкольников в условиях общеобразовательной группы детского сада.

Результаты проведения контрольного эксперимента.

Таблица 7 – Исследование звукопроизношения

№	Имя	Состояние звукопроизношения	
		ДО	ПОСЛЕ
1	Аня .	межзубный сигматизм [С] и [З], [Ц], [С'], [З'], [Р], замены [Ш]=[Ф] и [Щ]=[ТС, Ч], искажение [Р] (горловой)	[с] произносит изолировано. Правильный артикуляционный укладка (чашечка, теплая воздушная струя, губы рупор).
2	Саша.	замены [С]=[Ш] и [З]=[Ж], искажение [Р] (горловой)	Не может опустить кончик языка. Может произносить [р] от "мотора". научился дифференцировать [р] и [л]
3	Настя.	Сигматизм боковой [С- С'], [З – З'], [Ц], замены [Р]=[Л]	Дифференциация [р] и [л] в словах. Правильный артикуляционный уклад [с] (кончик языка упирается в зубы, губы "улыбка", зубы сближены)

4	Мирон.	межзубный сигматизм [С] и [З], [Ц], [С'], [З'], [Р], замены [Ш]=[Ф] и [Щ]=[Ч]	Произношение [с] изолировано и дифференцирует [ш] и [ф] в слогах
5	Вика.	искажение [р] (горловой), замены [с]=[ш], [з]=[ж], [Ш]=[С, Ф]	Дифференциация [с] и [ш] в словах.

Исследование фонетической стороны речи показало улучшение состояния звукопроизношения. Так например, Аня научилась произносить [с] изолировано. Саша научился делать правильную артикуляцию звука [ш] (чашечка, губы рупором, теплая воздушная струя), но не может опустить кончик языка, поэтому проводилась постановка звука [р], может произносить [р] от «мотора». Настя научилась выполнять артикуляцию звука с (кончик языка упирается в зубы, губы «улыбка», зубы сближены, холодная воздушная струя). Мирон понял как изолированно произносить звук [с]. Вика начала дифференцировать [с] и [ш] в словах.

Таблица 8 – Исследование фонематического слуха.

№	Имя	Состояние фонематического слуха	
		ДО	ПОСЛЕ
1	Аня	щ-ч, с-ш, з-ж, р-л.	Различает с и ш, з и ж.
2	Саша	п-б, д-т, п'-б', д'-т', с-ш, з-ж, р-л.	Дифференцирует р и л.
3	Настя.	д-т, с-з, с'-з', ш-с,ф, щ-ч, р-л.	Дифференцирует с и ш.
4	Мирон	д-т, п-б, ш-ф, щ-ч.	Дифференцирует ш-ф в слогах.
5	Вика	д-т, с-ш, з-ж, р-л.	Дифференцирует с и ш, р и л в словах.

Исследование фонематического слуха показало, что его состояние улучшилось. Дети стали допускать меньшее количество ошибок при

различении свистящих, шипящих и сонорных звуков. Аня научилась различать [с] и [ш]. Саша научился дифференцировать [р] и [л]. Настя дифференцирует [р] и [л] в словах, при этом освоила правильный артикуляционный уклад [с]. Мирон дифференцирует [ш] и [ф] в слогах, а также научился произносить [с] изолированно. Вика теперь хорошо дифференцирует [с] и [ш] в слогах

Дети стали допускать меньшее количество ошибок при звуковом анализе. Например Аня, различает с и ш, з и ж, может последовательно назвать звуки в простых словах, в словах со стечением согласных может допускать ошибки, но старается их исправить, также при последовательном назывании звуков в многосложных словах допускает меньше ошибок; верно определяет согласный звук из разных мест в слове. Саша дифференцирует р и л, при выделении согласного звука из начала, середины и конца слова может путаться, но в большинстве случаев определяет правильно. может последовательно назвать звуки в простых словах, может верно назвать согласный, стоящий в середине, в начале или в конце слова, также теперь хорошо может определить наличие заданного звука в определенном месте.

Настя теперь дифференцирует с и ш, может определить количество звуков в простых словах с небольшим количеством звуков при последовательном назывании звуков в многосложных словах допускает меньше ошибок, чем раньше. Улучшилось определение место звука в слове. Мирон дифференцирует ш-ф в слогах, определяет согласный звук из середины и конца слова; придумывает слова, состоящие из 2-3 слогов, проявляет большой интерес к упражнениям. Вика дифференцирует с и ш, р и л в словах, при последовательном назывании звуков в многосложных словах допускает меньше ошибок; верно определяет согласный звук из разных мест в слове; затрудняется при подборе многосложных слов; по-прежнему может допускать ошибки, старается

Таким образом, на контрольном этапе эксперимента была зафиксирована положительная динамика в развитии основных компонентов звукопроизношения и фонематического слуха, что свидетельствует об эффективности разработанного методического обеспечения коррекционно-развивающей работы

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В настоящее время актуальна проблема фонетико-фонематического недоразвития речи у дошкольников в связи с их подготовкой к школе. Успешное освоение школьной программы во многом зависит от усвоения ребенком всех сторон речи.

Проблемой изучения фонематических процессов занимались многие ученые (Левина Р.Е., Филичева Т.Б., Эльконин Д.Б., Рау Е.В. и др.). Освоение грамоты, письма и чтения во многом зависит от становления фонематических процессов в онтогенезе. Фонематические процессы включают в себя: фонематический слух, фонематическое восприятие и фонематические представления.

Фонематическая сторона речи - это способность различать и дифференцировать фонемы родного языка.

Фонематические процессы формируются у ребенка с раннего возраста, с момента появления реакций на голосовые раздражители, первичного становления фонематического слуха, до момента поступления ребенка в школу (считается, что к 6-7 возрасту у ребенка полностью сформировано звукопроизношение и хорошо развиты все стороны речи, что способствует успешному освоению программным материалом в школе).

Недоразвитие фонетико-фонематической стороны речи указывают на недостаточно развитый фонематический слух и фонематическое восприятие, что является причиной нарушений звукопроизношения. Дети, имеющие ФФНР, могут заменять одни звуки другими, могут отдельно произносить звуки правильно, а в речи употреблять их неверно. Также у них наблюдается несформированность процесса дифференциации отдельных звуков и нестойкость употребления звуков в речи. Они сравнительно хуже запоминают речевой материал, чем нормально говорящие дети, делают большое количество ошибок, связанных с активной речевой деятельностью.

Анализ результатов, полученных при проведении констатирующего эксперимента, показал, что проблема фонетико-фонематического недоразвития у детей с нарушениями речи в условиях общеобразовательной группы детского сада является одной из актуальных. Отсутствие полноценного восприятия фонем формирует неправильное звукопроизношение. Кроме этого, нарушение фонематического слуха и восприятия не даёт возможности овладеть в полной мере словарным запасом и грамматическим строем, а, следовательно, тормозит развитие связной речи в целом.

Следовательно, коррекционную работу для преодоления фонетико-фонематического недоразвития необходимо проводить до поступления ребенка в школу. Без проведения такого вида обучения ребенок самостоятельно не сможет научиться дифференцировать и воспринимать фонемы, проводить звуковой и слоговой анализ слов, что приведет к появлению многочисленных ошибок при овладении письменной речью, т.е. приведет к дисграфии.

Методика логопедической работы для детей с нарушениями фонематических процессов в условиях логопедического пункта предполагает совмещение общей образовательной программы и специальной коррекционной программы для формирования и полноценного развития каждого ребенка. Одно из наиболее важных условий успешного обучения детей с нарушениями речи является взаимодействие логопеда, воспитателей и других специалистов детского сада.

По окончании контрольного этапа эксперимента была зафиксирована положительная динамика в развитии основных компонентов фонематического слуха и звукопроизношения, что свидетельствует об эффективности разработанной и реализованной коррекционной программы «Фонетико-фонематическое недоразвитие речи у старших дошкольников с дислалией».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бельтюков В. И. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе / В. И. Бельтюков // Вопросы психологии : издается с 1955 года / Ред. А. М. Матюшкин, А. В. Брушлинский. – 1984. – №1 январь-февраль 1984. – с. 141-147.
2. Бякова, Н. В. Возрастная и педагогическая психология. Ч. 1. Возрастная психология : учебное пособие / Н. В. Бякова, С. В. Истомина ; Шадринский гос. пед. ин-т, Фак. коррекционной педагогики и психологии, Каф. психологии развития и пед. психологии. – Шадринск, 2010. – 203 с. – ISBN 978-5-7142-1243-7.
3. Борисова Е. А. Индивидуальные логопедические занятия с дошкольниками. – Москва : Сфера, 2008 – 64 с. – ISBN 978-5-9949-0031-4.
4. Бучнева, А. Ю. Особенности развития слуховой памяти у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / А. Ю. Бучнева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2022. – № 51 (446). – С. 175-177. – URL: <https://moluch.ru/archive/446/98052/> (дата обращения: 10.06.2024).
5. Быстрова, Г. А. Логопедические игры и задания : практ. пособие / Быстрова Г. А., Сизова Э. А., Шуйская Т. А. – Санкт-Петербург. : КАРО, 2000. - 95 с. – ISBN 5-89815-031-5.
6. Вакуленко Л. С. Коррекция нарушений звукопроизношения у детей: справочник начинающего логопеда: учебно-методическое пособие. / Л. С. Вакуленко – Санкт-Петербург : Детство – пресс, 2012. – 200 с. – ISBN: 978-5-89814-767-9.
7. Ветлугина, А. С. Формирование фонематических процессов у детей с интеллектуальной недостаточностью / А. С. Ветлугина. – Текст : непосредственный // Актуальные задачи педагогики : материалы XI Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2020 г.). – Краснодар : Новация, 2020. – С. 37-40. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/358/15618/> (дата обращения: 10.06.2024).

8. Веракса Н. Е. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» / Н. Е. Веракса, М. А. Васильева, Т. С. Комарова – Москва : Мозаика – синтез, 2015 – 368 с.
9. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка / Е. Н. Винарская. – Москва : Просвещение, 1987 – 165 с.
10. Возрастная психология: личность от молодости до старости : Учеб. пособие по курсу "Возрастная психология" для студентов и преподавателей учеб. заведений / М. В. Гамезо, В. С. Герасимова, Г. Г. Горелова, Л. М. Орлова. – Москва : Пед. о-во России : Ноосфера, 1999. – 269 с. – ISBN 5-93134-022-X.
11. Волина В. В. Учимся играя. / В. В. Волина. – Москва : Новая школа, 2012 – 448с. – ISBN 5-7301-0062-0.
12. Волкова Г. А. Энциклопедический словарь логопеда. / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург : Детство – Пресс, 2014 – 256 с. – ISBN 978-5-89814-990-1
13. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия [Текст] : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др.; под ред. профессоров, засл. деятеля науки РФ Волковой Л. С. и Шаховской С. Н. - Москва : ВЛАДОС, 1998. – 680 с. – ISBN 5-691-00128-0.
14. Волкова Т. А. Сборник документации логопедического пункта ДОО / Т. А. Волкова. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2017. – 61 с. – ISBN 978-5-906852-38-0.
15. Володина Н. В. Говорю красиво. Для детей 6-7 лет. / Н. В. Володина. – Москва : Эксмо-Пресс, 2013 – 56с. – ISBN: 978-5-04-172350-7.
16. Володина Н. В. Пишу красиво. Для детей 6-7 лет. / Н. В. Володина. – Эксмо-Пресс, 2014 – 56 с. – ISBN: 978-5-699-69827-1.
17. Выготский Л. С. Мышление и речь : Психологические исследования / Л. С. Выготский – Москва : Лабиринт, 1999 – 352 с. – ISBN 978-5-4454-0723-2.

18. Гаркуша Ю. Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи : учеб. пособие для студентов пед. вузов по специальности "Логопедия" / Ю. Ф. Гаркуша. – Москва : Сфера, 2008. – 128 с. – ISBN 5-88923-018-2.

19. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс ; Москва : Творческий центр Сфера, 2007. – 470 с. – ISBN 978-5-89814-379-4.

20. Гвоздев А. Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка : Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : 2000. – С. 302 – 311.

21. Голубева Г. Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников / Г. Г. Голубева – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 60 с.

22. Горчакова А. М. Формирование фонематических процессов у детей с нарушениями речи / А. М. Горчакова // Современные тенденции специальной педагогики и психологии: Научные труды Всероссийской научно-практической конференции «Современные тенденции специальной педагогики и психологии». – Самара, СГПУ, 2003 – С.70-83.

23. Гуменная Г. С. Изучение когнитивной деятельности детей с речевой патологией / Г. С. Гуменная // Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с нарушениями речи: межвузовский сборник научных трудов. – Москва : Прометей, 1991. – С. 115-116.

24. Дурова Н. В. Фонематика : Как научить детей слышать и правильно произносить звуки : Кн. для родителей и воспитателей / Н. В. Дурова. - Москва : Мозаика-Синтез, 2006. – 110 с. – ISBN 5-86775-054-Х.

25. Журова Л. Е., Эльконин Д. Б. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста : сенсорное воспитание дошкольников / Л. Е. Журова, Д. Б. Эльконин – Москва, 1963. – С. 213-227.

26. Заскалова, К. С. Особенности речевого развития детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим нарушением речи / К. С. Заскалова. – Текст :

непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 15 (149). – С. 573-575. – URL: <https://moluch.ru/archive/149/42102/> (дата обращения: 10.06.2024).

27. Калягин В. А. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи : пособие для студентов, педагогов, логопедов и психологов / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – Санкт-Петербург : Изд-во КАРО, 2013. – 430 с. – ISBN 978-5-9925-0143-8.

28. Колесникова Е. В. Развитие звуко-буквенного анализа у детей 5—6 лет : учебно-методическое пособие к рабочей тетради «От А до Я» / Е. В. Колесникова – Москва : Просвещение, 2022. – 80 с. – ISBN 978-5-09-097163-8.

29. Колесникова Е. В. Развитие фонематического слуха у детей 4-5 лет: учебно-методическое пособие к рабочей тетради "От слова к звуку" / Е. В. Колесникова. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 78 с. – ISBN 978-5-9963-3923-5.

30. Кравчук, Л. А. Преодоление фонетико-фонематического недоразвития речи у дошкольников посредством проектного метода через взаимодействие с родителями / Л. А. Кравчук. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 37 (275). – С. 143-144. – URL: <https://moluch.ru/archive/275/62344/> (дата обращения: 10.06.2024).

31. Ладыженская Т. А. Характеристика связной речи детей. / Т. А. Ладыженская – Москва : Педагогика, 2005. – 210 с.

32. Лазарева, Г. Н. Особенности коррекции фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Г. Н. Лазарева. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2020. – № 14 (304). – С. 21-24. – URL: <https://moluch.ru/archive/304/68583/> (дата обращения: 10.06.2024).

33. Левина Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина и др. ; под ред. Р. Е. Левиной. – Репр. изд. – Москва : Альянс, 2013. – 366 с. – ISBN 978-5-91872-037-0.

34. Логоритмика с детьми, имеющими фонетико-фонематическое недоразвитие речи при логопедическом пункте детского сада : методическая разработка для педагогов дошкольных учреждений / сост.: Е. В. Макеева, О. Ю.

Баженова, О. В. Решетняк. – Ульяновск : Изд. Качалин Александр Васильевич, 2015. – 87 с. – ISBN 978-5-9906393-0-0.

35. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у школьников (коррекция стертой дизартрии) : учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена : Союз, 2001. – 100 с. – ISBN 5-8064-351-3.

36. Лукина Н. А. Научи меня слышать / Н. А. Лукина, И. И. Никкинен. – Санкт-Петербург : Паритет, 2003. – 190 с. – ISBN 5-93437-157-6.

37. Марданова, И. Р. Особенности фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием / И. Р. Марданова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 15 (253). – С. 278-280. – URL: <https://moluch.ru/archive/253/57971/> (дата обращения: 10.06.2024).

38. Микхиева Н. Ю. Дидактические игры и упражнения для развития речи дошкольников / Н. Ю. Микхиева, И. В. Мартин. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2016. – 91 с. – ISBN 978-5-906797-01-8.

39. Нищева Н. В. Обучение детей пересказу по опорным картинкам (5-7 лет) / Н. В. Нищева – Санкт-Петербург : Детство – Пресс, 2016. – 24 с.

40. Обухова Л. В. Возрастная психология : учебник для бакалавров : учебник по дисциплине "Возрастная психология" для студентов высших учебных заведений / Л. Ф. Обухова. – Москва : Юрайт, 2013. - 460 с. – ISBN 978-5-9916-2189-2.

41. Токарь О. В. Психология развития и возрастная психология. Практические занятия [Текст] : учебно-методическое пособие по курсу "Психология развития и возрастная психология" для студентов факультета психологии / О. В. Токарь – Магнитогорский гос. ун-т. - Магнитогорск : Магнитогорский гос. ун-т, 2009 – 42 с.

42. Перегудова Т. С. Занимательные игры и упражнения для развития навыков звукового анализа и синтеза и профилактики нарушений письменной речи

/ Е. В. Балакирева, Т. С. Перегудова. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2017. – 27 с. – ISBN 978-5-906797-79-7.

43. Писарева Л. Ю. Система работы по развитию общих речевых навыков у детей 5-7 лет / Л. Ю. Писарева. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. – 109 с. – ISBN 978-5-906797-07-0.

44. Поваляева М.А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 445 с. – ISBN 5-222-01541-6.

45. Пятак С. В. Читаю слова и предложения. Для детей 6-7 лет. / С. В. Пятак Эксмо-Пресс, 2013. – 120 с. – ISBN: 978-5-699-62403-4.

46. Селиверстова В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда : А-Я / сост. В. И. Селиверстов и др. ; под ред. В. И. Селиверстова. - Москва : Гуманитарно изд. центр "ВЛАДОС", 1997. – 398 с. – ISBN 5-691-00044-6.

47. Семенова, А. В. Использование дидактической игры как средства развития фонематической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста / А. В. Семенова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2019. – № 18 (256). – С. 47-48. – URL: <https://moluch.ru/archive/256/58592/> (дата обращения: 10.06.2024).

48. Сиротина М. В. Игра как способ развития слухового внимания и фонетического восприятия у дошкольников с фонетико-фонематическим нарушением речи : методическое пособие / М. Ю. Сиротина. – Москва : Российский ун-т дружбы народов, 2014. – 42 с.

49. Степанова О. А. Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении / О. А. Степанова. – Москва : Творч. Центр «Сфера», 2003. – 110 с. – ISBN 5891443880.

50. Ткаченко Т. А. В первый класс – без дефектов речи : метод. пособие / Т. А. Ткаченко. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 1999. – 110 с. – ISBN 5-89814-031-X.

51. Ткаченко Т. А. Логопедическая тетрадь : Развитие фонемат. восприятия и навыков звукового анализа / Т. А. Ткаченко. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2001. – 31 с. – ISBN 5-89814-009-3.

52. Ткаченко Т. А. Формирование и развитие связной речи у дошкольника 4-6 лет : пособие / Т. А. Ткаченко. – Москва : Ювента, 2007. – 24 с. – ISBN 978-5-85429-321-1.
53. Туманова Т. В. Формирование звукопроизношения у дошкольников : Учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей / Т. В. Туманова; Под ред. Т. Б. Филичевой. – Москва : Гном-Пресс, 2001. – 59 с.
54. Ушакова О. С. Скажем правильно. Речевые игры и упражнения для детей 4-7 лет / О. С. Ушакова – Москва : Сфера, 2016. – 16 с. – ISBN: 9785994913659.
55. Филичева Т. Б., Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием : Воспитание и обучение : учеб.-метод. пособие для логопедов и воспитателей / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва : Гном-Пресс, 2000. – 78 с. – ISBN 5-89334-094-9.
56. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: 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. – 221 с. – ISBN 5-09-000967-8.
57. Филичева Т. Б. Развитие речи дошкольника : Метод. пособие с ил. / Т. Б. Филичева, А. Р. Соболева. – Екатеринбург : АРГО, 1996. – 78 с. – ISBN 5-85956-038-9.
58. Филичева Т. Б. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (старшая группа детского сада) : учебное пособие для логопедов и воспитателей детских садов с нарушениями речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина – Москва : МГОПИ, 1993. – 72 с.
59. Фомичева М. Ф. 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. . – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 200 с. – ISBN 5-7695-0559-1.
60. Шаповаленко И. В. Возрастная психология : психология развития и возрастная психология : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению

и специальностям психологии / И. В. Шаповаленко. - Москва : Гардарики, 2005 (ОАО Можайский полигр. комб.). – 349 с. – ISBN 5-8297-0176-6.

61. Швачкин Н. Х. Возрастная психолингвистика : хрестоматия : учебное пособие / сост. К. Ф. Седов. – Москва : Лабиринт, 2004. – 318 с. – ISBN 5-87604-030-4.

62. Шевченко И. Н. Конспекты занятий по развитию фонетико-фонематической стороны речи у дошкольников / И. Н. Шевченко. - Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2010. – 125 с. – ISBN 978-5-89814-537-8.

63. Шкатула, М. Ф. Развитие фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста с ФФН на занятиях логопедической ритмики / М. Ф. Шкатула, Л. К. Фортова. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2017. – № 18 (152). – С. 352-354. – URL: <https://moluch.ru/archive/152/43161/> (дата обращения: 10.06.2024).

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Индивидуальные планы

Обследование артикуляционного аппарата (методика г.в. бабиной) оценивалось состояние двигательной функции губ, челюсти, языка, мягкого неба.

Для исследования предлагались следующие пробы:

- На обследование двигательной функции губ:

1. сомкнуть губы;
2. округлить губы, как при произнесении звука «о», статика-счет до 10;
3. вытянуть губы в трубочку как при произнесении звука «у», статика под счет до 10;
4. вытянуть губы, сомкнуть их «хоботок», удержать под счет до 10;
5. растянуть губы в улыбке (зубов не видно), удержать под счет до 10;
6. максимально растянуть губы в улыбке (зубы обнажены), удержать под счет до 10;
7. поднять верхнюю губу, видны верхние зубы;
8. опустить нижнюю губу, видны нижние зубы;
9. многократно произносить губные звуки (б-б-б, п-п-п).

- На исследование двигательной функции челюсти:

1. широко раскрыть рот, как при произнесении звука «а», и закрыть;
2. сделать движение нижней челюстью вправо, влево, вперед.

- На исследование двигательной функции языка:

3. положить широкий язык на нижнюю губу и удержать под счет до 5;
4. положить широкий язык на верхнюю губу и удержать под счет до 5;
5. переводить кончик языка из правого угла рта в левый, не касаясь губ;
6. высунуть язык («лопаточкой, иголкой»);
7. кончик языка по очереди приближать к верхним и нижним зубам с внутренней стороны при средне открытом рте;
8. поднять кончик языка к верхним зубам, подержать под счет до 5, опустить к нижним зубам:

9. оттопырить правую, затем левую щеку языком;
10. закрыть глаза, вытянуть руки вперед, кончик языка положить на нижнюю губу;
11. выполнить движение языком вперед-назад.
- На исследование двигательной функции мягкого неба:
 1. широко открыть рот и четко произнести звук «а» (на твердой атаке);
 2. провести шпателем или зондом по мягкому небу,
 3. при высунутом между зубами языке надуть щеки и сильно подуть так, как будто задувается пламя свечи.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Методика обследования звукопроизношения

Методика обследования звукопроизношения Чиркиной.

Направления обследования: обследование изолированного произношения звуков; обследование звукопроизношения в слогах; обследование звукопроизношения в словах; обследование звукопроизношения в предложениях.

Инструкция.

Для обследования звуков изолированно проверяются следующие группы звуков:

- гласные: А, О, У, Э, И, Ы;
- свистящие, шипящие, аффрикаты: С, СЬ, З, ЗЬ, Ц, Ш, Ч, Щ; сонорные: Р, РЬ, Л, ЛЬ, М, МЬ, Н, НЬ;
- глухие и звонкие парные П-Б, Т-Д, К-Г, Ф-В – в твердом и мягком звучании: П'-Б', Т'-Д', К'-Г', Ф'-В';
- мягкие звуки в сочетании с разными гласными, т.е. ПИ, ПЯ, ПЕ, ПЮ (также ДЬ, МЬ, ТЬ, СЬ).

Для обследования произношения звуков в слогах и словах предлагаются следующие картинки:

- ш: шишка, или шапка, душ, чашка;
- с: санки, автобус, усы, сковорода;
- л: лыжи, стол, пол, клумба, иголка, лампа;
- й: яма, юла, перья, стулья, юбка, маяк;
- р: радуга, корова, забор, труба;
- г: гамак, вагон, нога;
- к: мак, комната, ветка;
- х: хлеб, муха, мох, охотник;
- с: санки, коса, нос, стакан, стол;

- с': сети, семь, Вася;
- з: завод, зубы, коза, звезда;
- з': зима, бузина, газета;
- ц: цапля, солнце, палец, цветок;
- ш: шишка, пышка, шуба, шкаф;
- ж: жук, кожа, ножи;
- ч: чайник, качели, печка, ночь;
- щ: щетка, щепки, плащ, клещи;
- л': малина, лебедь, полено.

Для обследования произношения звуков во фразах предлагаются следующие предложения:

6. Произношение шипящих и свистящих звуков:

У кошки пушистый хвост. Саша уступил место старушке. Медвежонок залез на сосну.

У наседки пять пушистых цыплят. В чаще щебечут птицы.

Произношение сонорных звуков:

Пара разбила тарелку. Маляр красит ларек. Корабль украшен флагами.

7. При обследовании произношения согласных звонких и глухих:

На дубе прыгает белка. Дети видели в лесу дупло дятла. У Зины болят зубы. Соня завязывает синий бант. Змея шипит, а жук жужжит.

8. Произношение мягких и твердых согласных:

У кошки пять котят.

Ребята любят изюм.

Тетя Нюра сварила кисель из клюквы.

- Анализ полученных результатов: выявленные дефекты звуков группируют в соответствии с фонетической классификацией.

В логопедической литературе принято различать четыре типа дефектов звукопроизношения: отсутствие звука, искажение звука, замена звука и смешение звука.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Обследование звукового анализа слова

Содержание задания	Используемый речевой и наглядный материал
1. Определить количество звуков в словах	УС, ДОМ, РОЗА, БАРАН, РОМАШКА
2. Выделить последовательно каждый звук в словах	МАК, ЗОНТ, КРЫША, ТАНКИСТ, САМОЛЕТ
3. Назвать первый ударный гласный звук	ОЛЯ, ЮРА, АНЯ, УШИ, ОСЫ, ЯША
4. Определить последний согласный звук в словах	УС, КОТ, СЫР, СТАКАН, ЩЕНОК, СТОЛ
5. Выделить согласный звук из начала слов	СОК, ШУБА, МАГАЗИН, ЦУКА, ЧАЙ
6. Назвать ударный гласный звук в конце слова	ВЕДРО, ГРИБЫ, РУКА, ЧУЛКИ
7. Определить третий звук в слове и придумать слова, где бы этот звук стоял в начале, в середине и в конце	СОСНА
8. Придумать слова, состоящие 3-4-5 звуков	
9. Назвать слова с одним слогом, с двумя слогами, с тремя слогами, с четырьмя слогами	
10. Определить количество гласных и согласных в названных словах	
11. Назвать второй, третий, пятый звук в этих словах	
12. Сравнить слова по звуковому состав. Отобразить картинками, названия которых отличаются по одному лишь звуку	МАК, БАК, БЫК, РАК, ДОМ, СТУЛ, ЛУК, СУК
13. Сказать, в чем отличие этих слов	ОЛЯ – КОЛЯ, КРЫША – КРЫСА
14. Переставить, заменить, добавить звуки или слоги, чтобы получилось новое слово	СУК (СОК), СТОЛ (СТУЛ), МАРКИ (РАМКИ)
15. Закончить слова	БАРАБ - ПЕТУ - САМО-

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Индивидуальные занятия

Составим рекомендации для индивидуальных занятий воспитателя с детьми.

1. Индивидуальная работа с Аней.

Цель: закрепление произношения звука [с].

Проведение артикуляционной гимнастики. «Заборчик», «Трубочка», «Заборчик – Трубочка», «Открыть – закрыть заборчик», «Непослушный язычок», «Блинчик», «Остудим блинчик», «Чистим нижние зубки», «Горка», «Трубочка», «Волшебная палочка».

Повторить слова со звуком [с]: Сад – сок – сом; суп – сук – сам; совы – сода – сотня. Киске, киске, киске, киске.

Повторить каждое слово по 5 раз.

Состав, спуск, свист, спрос, самосвал, способный, сосиски, спросонок, спасатель, насос, сосульки, космос, сосна, солист.

Цель: дифференциация [с] и [ш], [з] и [ж].

Хлопни в ладоши, если услышишь звук [с]; звук [ш]:

са-ша, со-шо, су-шу: ас-аш, ос-ош, ус-уш; аса- аша, осо-ошо, усу-ушу; аст-ашт, уст-ушт, ост-ошт, ста-шта, сту-шту, сто-што.

сосновая шишка, сонная кошка, Сонины шуба, высокий шест, Яшины сани, душистый куст, пышное тесто, душистое сено, шёлковая косынка;

сутки-шутки, стык-штык, суд-шут, сытый-шитый и т.д.

Повторение чистоговорок:

Носит Сеня сено в Сени, спать на сене будет Сеня.

Сидели, свистели семь свиристелей.

Саша любит сушки, Соня – ватрушки.

Шла Саша по шоссе и сосала сушку.

Хлопни в ладоши, если услышишь звук [з]; звук [ж]:

за-жа, зо-жо, зу-жу; аз-аж, оз-ож, уз-уж; аза-ажа, озо-ожо, узу-ужу; азд-ажд, узд-ужд, озд-ожд, зда-жда, зду-жду, здо-ждо.

жизнь, зажигать, зажим, зажать, заряжать, закружить и т.д.

званный ужин, забавный ежик, жидкий мазут, забытый жакет и т.д.

Заучивание чистоговорок: Встретиться Змей и Змея захотели. Встретиться Змей и Змея не сумели. Змей в облаках, а Змея на земле.

Надо бы Змею спуститься к Змее.

2. Индивидуальная работа с Сашей.

Цель: закрепление произношения звука [р].

Артикуляционная гимнастика. «Лошадка», «Маляр»,

«Грибок»,

«Гармошка», «Фокус», «Индюк», «Чистим зубки», «Вкусное варенье»,

«Барабанщики».

Произнести слоги за воспитателем. Ра, ру, ро, ры, рэ. Ара, уру, оро.

Произнести слова за воспитателем. Рама, робот, рука, рынок и т.д.

Цель: дифференциация [р] и [л].

Хлопни в ладоши, если услышишь звук [р]; [л]; повторить за логопедом слоги и слова:

Ра-ла, рэ-лэ, ро-ло, ра-ла, ру-лу, ло-ро, ры-лы, лу-ру, лы-ры, лэ-рэ; ра-ра-ла-ра, ры-лы-ры-ры, лу-ру-лу-лу, ро-ро-ло-ро, лэ-рэ-лэ-рэ, ла-ла-ра-ла.

Рад – лад, рак – лак, ров – лов, рук – лук, рама – лама, рука – лука, роза – лоза, рожь – ложь, ложки – рожки, лавка – рамка, лучей – ручей, лучше – ручка, пол – пор, дал – дар, жал – жар, вал – вар, мил – мир, пил – пир, жил – жир, вол – вор, балка – барка, полка – порка, колко – корка, булка – бурки.

Повторение чистоговорок:

Сорок сорок для своих сорочат Сорок сорочек, не ссорясь строчат. Сорок сорочек прострочены в срок - Сразу поссорились,

Сразу поссорились,

Сразу поссорились сорок сорок.

3. Индивидуальная работа с Настей

Цель: закрепление произношения звука с.

Проведение артикуляционной гимнастики. «Заборчик», «Трубочка», «Заборчик – Трубочка», «Открыть – закрыть заборчик», «Непослушный язычок», «Блинчик», «Остудим блинчик», «Чистим нижние зубки», «Горка», «Трубочка», «Волшебная палочка».

Повторить слова со звуком [с]. Сад – сок – сом; суп – сук – сам; совы – сода – сотня. Киске, киске, киске, киске. В лес, в лес, в лес, в лес. Пес, пес, пес, пес. Сок, сок, сок, сок.

Повторить каждое слово по 5 раз.

Состав, спуск, свист, спрос, самосвал, способный, сосиски, спросонок, спасатель, насос, сосульки, космос, сосна, солист.

Цель: дифференциация [с] и [ш].

Хлопни в ладоши, если услышишь звук [с]; звук [ш]; повторить за логопедом слоги и слова:

са-ша, со-шо, су-шу: ас-аш, ос-ош, ус-уш; аса- аша, осо-ошо, усу-ушу; аст-ашт, уст-ушт, ост-ошт, ста-шта, сту-шту, сто-што.

-сосновая шишка, сонная кошка, Сонины шуба, высокий шест, Яшины сани, душистый куст, пышное тесто, душистое сено, шёлковая косынка;

- сутки-шутки, стык-штык, суд-шут, сытый-шитый и т.д.

Повторение чистоговорок:

2. Носит Сеня сено в Сени, спать на сене будет Сеня.

3. Сидели, свистели семь свистелей.

4. Саша любит сушки, Соня – ватрушки.

5. Шла Саша по шоссе и сосала сушку.

4. Индивидуальная работа с Мироном

Цель: закрепление произношения звука с.

Проведение артикуляционной гимнастики. «Заборчик», «Трубочка», «Заборчик – Трубочка», «Открыть – закрыть заборчик», «Непослушный язычок», «Блинчик», «Остудим блинчик», «Чистим нижние зубки», «Горка», «Трубочка», «Волшебная палочка».

Повторить слова со звуком [с]. Сад – сок – сом; суп – сук – сам; совы – сода – сотня. Киске, киске, киске, киске. В лес, в лес, в лес, в лес. Пес, пес, пес, пес. Сок, сок, сок, сок.

Повторить каждое слово по 5 раз.

Состав, спуск, свист, спрос, самосвал, способный, сосиски, спросонок, спасатель, насос, сосульки, космос, сосна, солист.

Цель: дифференциация [ш] и [ф].

Повторение слогов: фа-ша, фо-шо, фу-шу: аф-аш, оф-ош, уф-уш; афа- аша, офо-ошо, уфу-ушу; афт-ашт, уфт-ушт, офт-ошт, фта-шта, фту-шту, фто- што.

Хлопни, если услышишь звук [ш], аналогично со звуком [ф]:

И не в шашки, и не в фишки – Мы играем в кошки-мышки!

Ну и что, что ты большой! – Приглашаем всей душой!

И большие, и малышки, – Все играют в кошки-мышки!

5. Индивидуальная работа с Викой.

Цель: закрепление навыков различения [с] и [ш].

Хлопни в ладоши, если услышишь звук [с]; звук [ш]; повторить за логопедом слоги и слова:

- са-ша, со-шо, су-шу: ас-аш, ос-ош, ус-уш; аса- аша, осо-ошо, усу-ушу; аст-ашт, уст-ушт, ост-ошт, ста-шта, сту-шту, сто-што.

- сосновая шишка, сонная кошка, Сонины шуба, высокий шест, Яшины сани, душистый куст, пышное тесто, душистое сено, шёлковая косынка;

- сутки-шутки, стык-штык, суд-шут, сытый-шитый и т.д.

Повторение чистоговорок:

1. Носит Сеня сено в Сени, спать на сене будет Сеня.

2. Сидели, свистели семь свистелей.

3. Саша любит сушки, Соня – ватрушки.
4. Шла Саша по шоссе и сосала сушку.