

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования

«Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. АСТАФЬЕВА»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

ВЕРНОВА ЛЮБОВЬ ЮРЬЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**МЕХАНИЗМЫ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛАЛИЕЙ**

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Логопедия»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой коррекционной педагогики,
доктор психологических наук, профессор

09.06.2016 Л.П. Уфимцева

« » _____ 2016 г.

Руководитель: кандидат педагогических наук,
доцент Мамаева А.В. *В*

Дата защиты «17» 06 2016 г.

Обучающийся Вернова Л.Ю. *ЛЮ*
«04» 06 2016 г.

удовлетворительно

Красноярск

2016

Содержание

Введение.....	3 - 6
Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования.....	7 - 44
1.1. Развитие звукопроизношения в онтогенезе... ..	7 - 15
1.2. Проявления дислалии. Классификации дислалий.....	16 - 30
1.3. Обзор методик логопедической работы по коррекции звукопроизношения	30 - 44
Глава 2. Констатирующий эксперимент и его анализ.....	45 -
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента... ..	45 - 51
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	52 - 60
2.3. методические рекомендации по коррекции нарушения звукопроизношения	60 - 77
Заключение... ..	78 - 79
Библиография... ..	80 - 82
Приложение 1	
Приложение 2	
Приложение 3	
Приложение 4	
Приложение 5	
Приложение 6	
Приложение 7	

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы обуславливается тем, что за последние годы резко увеличилось количество детей с дефектом речи. Одним из наиболее распространенных является дислалия. Статистические данные отечественных и зарубежных исследований показали, что нарушения звукопроизношения в последнее время у детей дошкольного возраста (5-6 лет) составляют 25-30%, что значительно увеличилось. На рост числа детей с нарушением звукопроизношения речи влияет целый ряд факторов.

К этим факторам можно отнести:

ухудшение экологической и социальной обстановки;

высокий процент соматических заболеваний;

недостатки медицинской помощи при родах и выхаживания детей после родовых осложнений.

Эти и другие факторы в значительной степени приводят к нарушению развития высших - психических функций ребенка, в том числе и речевых.

Данные за последнее десятилетие убедительно доказали наличие четкой преемственности между дошкольным и начальным образованием. В настоящее время, по данным Р.Е. Левиной, Н.А. Никишиной, Р.М. Боскис, Г.А. Каше часто встречаются дети с нарушением фонетико-фонематической стороны речи в старшем дошкольном возрасте.

Одна из главных задач федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования - обеспечения равных возможностей полноценного развития каждого ребёнка в период дошкольного детства независимо от психофизиологических особенностей.

Проблема специфики речевого развития детей с нарушением звукопроизношения (у логопатов) в старшем дошкольном возрасте являются исключительно актуальной. Нереализованные речевые возможности в личностном становлении ребенка не могут не отразиться на формировании его личности. Именно дошкольное детство особенно сензитивно к усвоению речи: если определенный уровень овладения родным языком не достигнут к

5-6 годам, то этот путь, как правило, не может быть успешно пройден на более поздних этапах. В настоящее время эта проблема изучена не достаточно, это затрудняет социализацию детей, данной категории.

Объектом исследования является фонетико-фонематическая сторона речи.

Предметом исследования являются механизмы нарушения звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

Целью исследования является изучение механизмов нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией и на основе выявленных механизмов составить методические рекомендации по коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

Гипотезой является предположение о том, что детей старшего дошкольного возраста с дислалией можно разделить на три группы в зависимости от механизма нарушения: акустико-фонематическая дислалия, артикуляторно-фонематическая дислалия и артикуляторно-фонетическая дислалия. Для подтверждения гипотезы необходимо решать следующие **задачи:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
2. Изучить особенности строения артикуляционного аппарата, особенности и уровни сформированности подвижности артикуляционного аппарата, звукопроизношения и фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста с дислалией;
3. Выявить механизмы нарушений звукопроизношения;
4. Составить методические рекомендации по коррекции нарушений звукопроизношения.

Проблема нарушений звукопроизношения из всех видов речевой патологии представляется наиболее изученной. Эта тема широкая. Но мы будем рассматривать нарушения звукопроизношения при дислалии. Всеми

признается также мономорфность и полиморфность нарушений и наибольшая частота искажений артикуляторно сложных звуков. Это в своих трудах доказали О.В. Правдина, О.А. Токарева, М.Е. Хватцев и др. Научно-методологическую базу исследования составляют следующие положения:

- 1) Положение Л.В. Выготского о ведущей роли обучения и воспитания в психологическом развитии ребенка, которое нашло подтверждение в нейрофизиологических исследованиях и выражается в том, что, чем более интересный и разнообразный поток информации поступает в мозг ребенка, тем быстрее происходит функциональное и анатомическое созревание центральной системы.
- 2) Учение Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьева о сложной структуре речевой деятельности, об операциях восприятия и порождения речевого высказывания.
- 3) Концепция развития психики, разработанная Л.С. Выготским, составляет методологическую основу изучения причин нарушений речевого развития в детском возрасте. Согласно Л.С. Выготскому, высшие психические функции возникают первоначально как форма коллективного поведения ребенка и лишь потом они становятся индивидуальными функциями и способностями его самого. Так, сначала речь – средство общения между людьми, но в ходе развития она становится внутренней и начинает выполнять интеллектуальную функцию.
- 4) Положение Р.Е. Левиной и В.В. Виноградовой о понимании речи, как структурной системы, компоненты которых взаимосвязаны.

В соответствии с задачами нашего исследования были определены теоретические (анализ, синтез, обобщение) и эмпирические (констатирующий эксперимент) методы.

Теоретическая значимость подтверждает имеющиеся научные представления о механизмах нарушения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

Практическая значимость заключается в том, что составленные методические рекомендации по коррекции звукопроизношения могут быть использованы логопедами и воспитателями детских садов.

Экспериментальное исследование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №5 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей» г.Минусинск. Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована экспериментальная группа в количестве 10 человек. При комплектации учитывалось:

1. Возраст детей (5-6 лет)
2. Характер дефекта (заключение логопеда - дислалия)

Исследования были проведены в три этапа:

1 этап (январь - март 2015) подбор методик.

2 этап (февраль 2016) проведение констатирующего эксперимента.

3 этап (март - апрель 2016) анализ констатирующего эксперимента, составление методических рекомендаций по коррекции нарушений звукопроизношения.

Работа включает в себя введение, две главы, заключение, семь таблиц и пять гистограмм.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.

1.1. Развитие звукопроизношения в онтогенезе.

Изучение речевого развития ребенка позволяет перейти к другим проблемам исследования речи. Именно так рассматривались исследования детской речи в начале XX века, когда появилось значительное количество публикаций в нашей стране и за рубежом, где описывались многие факты этого процесса (К. Бюлер, А.Н. Гвоздев, Н.А. Рыбников, К. и В. Штерны и др.). Вклад в эту литературу внесли не только ученые – психологи, лингвисты, дефектологи, но и представители других профессий, интересующиеся родители, детские писатели.

Процесс овладения языком, с точки зрения Д.П. Горского, состоит в овладении лексическим запасом языка, его грамматическим строем и фонетическими особенностями. Ребенок в процессе развития овладевает всеми тремя сторонами языка одновременно. Научаясь соотносить (а затем и произносить) тот или иной звуковой комплекс с предметом, который он обозначает, ребенок овладевает одновременно и лексическим составом языка, и фонетическим его строем.

Развитие речевой функции происходит в соответствии с определенной системой языка, которая строится на основе интонационных структур и фонемного состава, усваиваемых ребенком как на уровне понимания, так и на уровне его собственной активной речи.

Ребенок при нормальном развитии учится артикулированию на основе слухового восприятия речи окружающих. Даже нерезко выраженное снижение слуха у ребенка может затруднить овладение речью. Структуры звуков речи, фонем и их соединений закрепляются на основе образовавшихся кинестетических стереотипов. И.П. Павлов говорил: «Слово состоит из трех компонентов: кинестетического, звукового и зрительного». Зрительно

ребенок воспринимает некоторые движения речевого аппарата окружающих, и это играет роль в построении им артикуляционного процесса.

Первые голосовые реакции ребенка совершенно отчетливы. Появление на свет в норме сопровождается криком новорожденного, и первые месяцы жизни дети плачут достаточно много. У начальных голосовых проявлений новорожденных существует сугубо психологическая функция, которая состоит в том, что с их помощью выражаются субъективные состояния малыша. На первом месяце жизни с помощью крика и плача ребенок выражает свои лишь негативные недифференцированные состояния. В результате постепенного развития общих психофизиологических механизмов эти голосовые явления позднее оказываются способными выражать позитивные состояния, а затем при нормальном развитии ребенка превратятся в его речь.

По мнению В.М. Смирнова первые функциональные связи в соответствующих морфологических структурах возникают при крике новорожденного. Акустическая характеристика крика новорожденного несет в себе те же составляющие, что и звуки речи, совершается на тех же частотах, а значит, крик, воспринимаемый органами слуха ребенка, стимулирует функциональную активность речевых зон коры. [48] Е.А. Мастюкова в этой связи отмечает, что в крике преобладают гласноподобные звуки, имеющие носовой оттенок.

На протяжении первых месяцев жизни крик приобретает второе сигнальное значение, так как он вызывает те ответные действия взрослых, которые требует данная ситуация.

В 2-4 месяца можно наблюдать изменения в голосовых проявлениях младенца. Ребенок начинает произносить звуки с участием губ и языка и, главное, становится заметно, что ребенок сам получает от них удовольствие. Появляются первичные вокализации, известные как гуление, переходящее позднее в лепет. Первичные вокализации имеют спонтанный характер и проявляются у ребенка в состоянии спокойного бодрствования. На слух они

воспринимаются как гласноподобные звуки, близкие к нейтральным гласным взрослых. Эти проявления, очевидно, имеют чисто биологическое основание, поскольку по всему миру дети гуляют практически одинаково, независимо от языкового окружения. Гуление является первичной циркулярной формой голосовой активности малыша. Она свидетельствует о «пробуждении» и постепенном нарастании через повторение латентных двигательных программ.

На пятом – восьмом месяце в голосовых проявлениях ребенка сохраняется крик и плач, гуление переходит в форму, которую можно квалифицировать как лепет. Особенность лепета в его зрелой форме составляет наличие в вокализациях слоговых элементов и неоднократное повторение малышом одного и того же или сходных слогов, например «та-та-та», «па-па», «ма-ба-ба» и т.п. Лепет также можно рассматривать как форму развитой (вторичной) циркулярной реакции, включающей элементы произвольного управления со стороны ребенка.

Филолог А.М. Кондратов отмечает, что подражать звукам, в том числе и человеческой речи, умеют попугаи, скворцы, другие птицы. Ребенок также имитирует речь. Но что самое главное, он не только подражает, он играет звуками речи. И такая игра присуща только людям. По-иному она называется лепетом.

Сначала ребенок издает короткие звуки, внешне напоминающие сочетания «согласный гласный». Постепенно лепет усложняется. Усложнение идет по нескольким линиям. Во-первых, возникают все новые и новые сочетания звуков. Во-вторых, удлиняются звуковые последовательности: если вначале ребенок произносил один слог, то вскоре возникают цепочки слогов, включающие три, четыре и более одинаковых слога. Постепенно слоговые цепочки становятся все более разнообразными: в их составе оказываются не только одинаковые, но и разнотипные слоги.

Лепет в жизни ребенка играет огромнейшую роль. Из этой звуковой массы выкристаллизовывается стройная система языка. Как утверждает

А.М. Кондратов, ученые нашли в детском лепете самые разнообразнейшие и сложные звуки: там есть и шипящие, и свистящие согласные, гортанные, и даже щелкающие звуки. Под влиянием взрослых лепет переходит в детскую речь. Те звуки, которых нет в родном языке, забываются, исчезают, так как ребенок не слышит их от взрослых. А.М. Кондратов в этой связи сравнивает языковую систему с ситом, отсеивающим в лепете ребенка ненужные, «неродные» звуки и оставляющей лишь необходимые, те, которыми пользуются окружающие.

Исследования Е.Н. Винарской показали, что голосовые реакции детей раннего возраста: врожденные младенческие крики, гуление, лепет и формирующиеся на их основе псевдослова и псевдосинтагмы, – не обладая языковыми значениями, имеют богатейшую эмоциональную семантику. Такие приобретенные условно-рефлекторным путем знаки эмоциональной выразительности становятся необходимой предпосылкой языкового развития ребенка, а именно формирования в языковой среде фонетических речевых единиц.

В.М. Смирнов говорит о том, что дети в раннем, доречевом периоде развития уже издают звуки, но эти звуки врожденные, одинаковые для детей всех народов с различными языками, культурой. На каком бы языке не говорили мать и в будущем ее ребенок, он до того, как овладел речью, издает звуки, по которым мать может понять, что он голоден, у него что-то болит. Но этим звукам его никто не обучал; он их издает не потому, что хочет нечто сообщить, он лишь непроизвольно выражает ими то или иное свое состояние. При всем отличии звуков речи от доречевых звуков, от лепета ребенка эти звуки образуют основу для возникновения первых слов.

Автор утверждает, что в доречевых звуках ребенка преобладают те, произносительный аппарат которых наиболее близок к механизму сосания. Эти губные звуки способствуют возникновению слов «мама», «папа», «баба», очень сходных на разных языках.

Лепет представляет собой «предречь, так как происходит упражнение речевого аппарата, ребенок учится прислушиваться к себе, соизмерять слуховое восприятие и двигательные реакции. Развивается контроль за дыханием, изменяются параметры тона, громкость звуков.

По многим исследованиям развития речи у детей отмечается интересная закономерность: последовательность появления звуков в лепете (сначала губные согласные Б, П, М, потом переднеязычные мягкие Дь, Ть и т.п.) аналогична последовательности появления звуков в словесной речи. Получается, что ребенок как бы дважды проходит путь освоения звуков родного языка: сначала происходит репетиция в форме игры, забавы, веселого развлечения, затем – сложный и трудный этап освоения тех же звуков в составе слов.

Ребенок, без труда произносивший в период лепета самые разнообразные и сложные звуки, затем медленно и с величайшим трудом учится членораздельно произносить их в составе слов. В лепете царит произвольность. Перед ребенком не стоит задачи воспроизвести определенный звук, имеющий в качестве эталона какой-либо звук родного языка. Что же касается произношения того или иного звука в составе слова, то тут требуется произнести его, подстроившись под определенный эталон, контролируя себя, соизмеряя сложную работу мышц речевого аппарата и звуковой образ слова.

Голосовые проявления ребенка 9-12 месяцев включают плач и крик в ответ на неприятные воздействия, а в эмоционально нейтральной или позитивной ситуации – гуление и лепет. Дополнительно к этим феноменам обнаруживается значимое для речевого развития явление произвольной, хотя и неформленной вокализации – «младенческое пение». Оно состоит в том, что малыш производит вокализации различной аффективной окраски.

«Младенческое пение» завершает формирование дословесного «коммуникативного каркаса»: оказывается сформированной способность выразить в конвенциональной форме свои желания в ситуации общения,

побудить окружающих к их исполнению, использовать для этого произвольно управляемые голосовые сигналы. Однако сами голосовые сигналы остаются еще неоформленными, «дословесными». В конце этого этапа обычно возникают первые детские слова. Эти слова чрезвычайно специфичны, часто мало похожи на соответствующие слова окружающих как по звучанию, так особенно и по значению. И все же взрослые отмечают их появление и отмечают их значимость для успешного развития ребенка.

Итак, к концу первого – началу второго года жизни у ребенка на фоне продолжающегося лепета и «младенческого пения» появляются звукокомплексы, которые квалифицируются окружающими как первые детские слова. По своему звуковому оформлению они могут быть близкими к лепетным звукокомплексам (типа «ма-ма», «па-па») и получили название «нянечные слова». Принципиальное отличие первых слов от лепета заключается в их осмысленности, отмечаемой окружающими.

С появлением первых имитированных слов происходит активное уточнение артикуляторной регуляции, дифференцирование способа произнесения накапливаемых слов. Здесь довольно существенна роль взрослых, дающих поправки малышам.

Исследования разных авторов (А.Н. Гвоздев, Н.А. Швачкин, К.Л. Джоуж) показывают, что состав начального детского словаря неоднороден. В него входят, во-первых, нормативные слова, звуковая форма которых, как правило, упрощается, адаптируется ребенком. В основном это простые слова, обозначающие предметы, с которыми ребенок так или иначе взаимодействует. Во-вторых, это звукоподражательные и лепетноподобные слова. Они содержат звуки, легкие для произношения, представляют собой по большей части соединение двух одинаковых слогов. Своеобразна и их ритмическая структура: слоги, как правило, произносятся с одинаковым ударением, нет преобладания одного из них как ударного.

Характерной особенностью становления звуков в начальном периоде является неустойчивость артикуляции при их произношении. Новые

элементы появляются группами, а порядок усвоения групп согласных находится в зависимости от артикуляционных звуков, составляющих эти группы. Большинство звуков формируется в правильном виде не сразу, а постепенно, через промежуточные, переходные звуки.

А.Н. Гвоздев в этой связи указывал, что отсутствующие в произношении звуки в процессе развития речи замещаются другими звуками, которые есть в распоряжении ребенка. Система замены одних звуков другими базируется на артикуляционном родстве звуков, в первую очередь на группировке их по месту образования, реже – по способу образования. Овладения новым типом артикуляционных движений вызывает к жизни ряд родственных звуков. Новый звук при его усвоении появляется лишь в части слов, а в других словах по-прежнему присутствует субститут.

По мнению Левиной Р.Е., ребенок младшего дошкольного возраста (от 2 до 4 лет) уже в значительной мере овладевает речью, но речь еще недостаточно чиста по звучанию. Наиболее характерный речевой недостаток для детей этого возраста – смягчение речи. Многие трехлетние дети не произносят шипящих звуков Ш, Ж, Ч, Щ, заменяя их свистящими. Трехлетние часто не произносят звуки Р и Л, заменяя их. Отмечается замена заднеязычных звуков переднеязычными: К - Т, Г - Д, а также оглушение звонких звуков.

Произнесение слов в этом возрасте имеет особенности. В русском языке малышам с трудом дается произношение двух-трех рядом стоящих согласных звуков, и, как правило, один из этих звуков или пропускается, или искажается, хотя изолированно ребенок эти звуки произносит правильно. Часто в слове один звук, обычно более трудный, заменяется другим, имеющимся в том же слове. Иногда эти замены не связаны с трудностью произношения звука: просто один звук уподобляется другому, потому что ребенок быстрее уловил его и запомнил. Очень часто дети делают перестановку звуков и слогов в словах.

По словам М.Ф. Фомичевой, произношение ребенком каждого звука — это сложный акт, требующий точной координированной работы всех частей речедвигательного и речеслухового анализаторов. У большинства детей трех лет встречаются физиологические, не патологические недостатки звукопроизношения, которые имеют непостоянный, временный характер. Они обусловлены тем, что у ребенка трех лет еще несовершенно функционируют центральный слуховой и речевой аппараты. Связь между ними недостаточно выработана и прочна, мышцы периферического речевого аппарата еще слабо натренированы. Все это приводит к тому, что движения речевых органов ребенка еще недостаточно четкие и согласованные, звуки не всегда точно различаются на слух. Важнейшим условием правильного произношения звуков является подвижность органов артикуляционного аппарата, умение ребенка владеть ими. Автор также отмечает, что 3 - 4 года — это период осознания процесса овладения звуками, период, когда дети начинают интересоваться звуковой стороной речи.

Особенности произношения детей на третьем и четвертом году жизни А.Н. Гвоздев характеризует как период усвоения звуков, когда наряду с правильным произношением наблюдаются пропуски, замены, уподобление звуков, смягчение их.

В среднем дошкольном возрасте (4 - 4,5 года) в речи почти исчезает смягчение, оно наблюдается лишь у немногих. У большинства уже появляются шипящие звуки Ш, Ж, Ч, сначала они звучат нечисто, но постепенно дети овладевают ими вполне, хотя для этого возраста характерна неустойчивость произношения. Многие дети среднего дошкольного возраста уже произносят звук Р, но он еще недостаточно автоматизирован в речи. Пропускается звук Р в словах редко, чаще он заменяется другими звуками: Л, Ль, Й. Интересно, что у некоторых детей этого возраста наблюдается непомерно частое использование звуков Р, Ш, Ж, когда они переходят к их правильному произношению. Ребенок заменяет новым звуком те звуки, которые сами раньше являлись заменителями.

В возрасте пяти-шести лет ребенок способен замечать особенности произношения у других детей и некоторые недостатки в своей речи. Речедвигательный и речеслуховой аппараты детей обычно уже готовы к правильному восприятию и произношению всех звуков родного языка. Однако еще встречаются отдельные недостатки произношения звуков: 1) не всегда шипящие произносятся четко; 2) Р заменяется Лили Й; 3) Л заменяется Ль; 4) характерна еще некоторая неустойчивость уже имеющихся в речи звуков.

М.Ф. Фомичева указывает, что в условиях правильного речевого воспитания и при отсутствии органических недостатков речи ребенок к шести годам овладевает всеми звуками родного языка и правильно употребляет их в речи. Иногда у детей подготовительной к школе группы еще остается некоторая нечеткость речи, небрежное произношение звуков, слов, недостаточно четкая дифференциация звуков, т. е. они смешивают их при произношении и восприятии на слух.

Документально прослеженная А.Н. Гвоздевым последовательность усвоения элементов разных уровней языковой системы очень отчетливо обнаруживает, что в овладении фонемным составом языка проявляется зависимость от степени простоты — сложности соответствующих элементов артикуляции.

А.Н. Гвоздев указывает, что формирование фонем, завершающее усвоение звуковой системы языка, происходит тогда, когда у ребенка осуществляется распознавание прежде смешивавшихся звуков и их устойчивое использование для различения слов в соответствии с имеющейся в языке традицией.

Таким образом, знание закономерностей нормального развития детской речи дает возможность своевременно заметить отклонения в ее формировании и вовремя принять ряд необходимых профилактических мероприятий или направить ребенка к специалистам.

1.2. Проявление дислалии. Классификации дислалий.

Дислалия (от греч. *dis*— приставка, означающая частичное расстройство, и *lalio*— говорю) — нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата.

Понятием «произносительная сторона речи», или «произношение», охватывают фонетическое оформление речи и одновременно комплекс речедвигательных навыков, которыми оно определяется. Сюда относятся навыки речевого дыхания, голосообразования, воспроизведения звуков и их сочетаний, словесного ударения и фразовой интонации со всеми ее средствами, соблюдения норм орфоэпии [5, с. 292].

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

Эти нарушения проявляются в дефектах воспроизведения звуков речи: искаженном (ненормативном) их произнесении, заменах одних звуков другими, смешении звуков и — реже — их пропусках.

Термин *дислалия* одним из первых в Европе ввел в научное обращение профессор Вильнюсского университета врач И. Франк.

М. Е. Хватцев рассматривал дислалию как одну из форм косноязычия (под этот обобщающий термин подводились все типы нарушения произношения). Он включал в нее звукопроизносительные *нарушения, обусловленные поражением или расстройством периферических органов речи: костно-хряще-мышечных частей, а также нарушения звукопроизношения, обусловленные периферической тугоухостью*. Он полагал, что не менее 10% случаев дислалии обусловлены этим дефектом.

М. Е. Хватцев выделяет три формы дислалии: *механическую*, обусловленную грубыми анатомическими дефектами органов речи (расщелинами нёба, короткой подъязычной уздечкой); *органическую*,

обусловленную периферической тугоухостью, аномалиями челюстей, зубов, языка и нёба; *функциональную*, обусловленную мышечной вялостью мягкого нёба, недостаточной гибкостью кончика языка, слабостью выдыхаемой струи воздуха и т. д.[40].

В это же время О. В. Правдина дает иную трактовку дислалии: в частности, были исключены нарушения, обусловленные дефектами слуха. Она в отличие от М. Е. Хватцева выделила только две формы: *функциональную* и *механическую*. В состав последней была включена и ринолалия.

В дальнейшем в 60-е годы в работах С. С. Ляпидевского и О. В. Правдиной прослеживается тенденция к делению произносительных дефектов на дизартрию и дислалию и отказу от обобщающего термина «косноязычие». В эти же годы в работе С. С. Ляпидевского и Б. М. Гриншпунаринолалия была выделена из механической дислалии в отдельное; речевое нарушение. Это определенным образом сузило понятие дислалии и сделало его более четким. В дальнейшем деление дислалии на функциональную и механическую стало разделяться большинством авторов. Лишь в отдельных работах упоминалась органическая дислалия, хотя содержание этого словосочетания не у всех авторов совпадало: в работе Е. Ф. Рау и В. А. Синяка термин *органическая дислалия* просто был заменен термином *механическая дислалия*, а в работе Л. В. Мелеховой понятием *органическая дислалия* охватывались случаи произносительных нарушений, переходные между дизартрией и дислалией. В последнее время такие нарушения определяются как *стертая дизартрия*[25].

В настоящее время термин «дислалия» приобрел международный характер, хотя его содержание, а также виды нарушений, определяемых им, не всегда совпадают. Эти несовпадения связаны с тем, какие основания берутся исследователями при описании нарушений: анатомо-физиологические, психологические или лингвистические. В традиционных описаниях, в которых используются клинические критерии, различные

произносительные нарушения типа дислалии рассматриваются нередко как рядоположные. Описания, в основу которых положены психологические и лингвистические критерии, в понятие дислалии включают то разные ее формы и виды, то фонетические и фонетико-фонематические нарушения звукопроизношения (например, в работах Р. Е. Левиной) [11, с. 108].

Критический анализ учения о дислалии с современных научных позиций требует пересмотра установившихся в логопедии представлений. Произносительные дефекты по своему нейрофизиологическому и психологическому механизму, по вызывающим их причинам, по роли в общем речевом развитии ребенка и методам преодоления нередко оказываются различными.

Дислалия является одним из наиболее распространенных дефектов произношения.

Формы дислалии

Выделяют две основные формы дислалии в зависимости от локализации нарушения и причин, обуславливающих дефект звукопроизношения: *функциональную* и *механическую* (органическую).

В тех случаях, когда не наблюдается органических нарушений (периферически или центрально обусловленных), говорят о функциональной дислалии. При отклонениях в строении периферического речевого аппарата (зубов, челюстей, языка, нёба) говорят о механической (органической) дислалии.

Функциональные дислалии возникают в детском возрасте в процессе усвоения системы произношения, а механические — в любом возрасте вследствие повреждения периферического речевого аппарата. При функциональных дислалиях может нарушаться воспроизведение одного или нескольких звуков, при механических обычно страдает группа звуков. В ряде случаев встречаются комбинированные функциональные и механические дефекты.

Функциональная дислалия

К функциональной дислалии относятся дефекты воспроизведения звуков речи (фонем) при отсутствии органических нарушений в строении артикуляционного аппарата.

Причины возникновения — биологические и социальные: общая физическая ослабленность ребенка вследствие соматических заболеваний, особенно в период активного формирования речи; задержка психического развития (минимальные мозговые дисфункции), запоздалое развитие речи, избирательное нарушение фонематического восприятия; неблагоприятное социальное окружение, препятствующее развитию общения ребенка (ограниченность социальных контактов, подражание неправильным образцам речи, а также недостатки воспитания, когда родители культивируют несовершенное детское произношение, задерживая тем самым у него развитие звукопроизношения).

Формирование произносительной стороны речи — сложный процесс, в ходе которого ребенок учится воспринимать обращенную к нему звучащую речь и управлять своими речевыми органами для ее воспроизводства. Произносительная сторона, как и вся речь, формируется у ребенка в процессе коммуникации, поэтому ограничение речевого общения приводит к тому, что произношение формируется с задержками.

Звуки речи — это особые сложные образования, присущие только человеку. Они вырабатываются у ребенка в течение нескольких лет после рождения. В этот процесс включены сложные мозговые системы и периферия (речевой аппарат), которые управляются центральной нервной системой. Вредности, ослабляющие ее, отрицательно сказываются на становлении произношения.

Произносительная система очень сложно организована. Овладение ею может осуществляться с отклонениями, в разные сроки, с различной степенью точности, соответствия, приближения к образцу, которым овладевают дети, прислушиваясь к речи окружающих. При этом каждый ребенок встречается с затруднениями, которые большинство детей

постепенно преодолевают. Но у некоторых они остаются, что часто приводит к рассогласованности между механизмами слухового контроля и приема, с одной стороны, и управления речевыми движениями — с другой.

При нормальном речевом развитии ребенок не сразу овладевает нормативным произношением. «Первоначально, — пишет Н. И. Жинкин, — центральное управление двигательного анализатора не способно подать такой верный импульс на органы речи, который вызвал бы артикуляцию и звук, соответствующий нормам контролирующего слуха. Первые попытки управления речевыми органами будут неточными, грубыми, недифференцированными. Слуховой контроль будет их отклонять. Но управление речевыми органами никогда не наладится, если сами они не будут сообщать в управляющий центр, что ими делается, когда воспроизводится ошибочный, не принимаемый слухом звук. Такой обратный посыл импульсов от речевых органов и происходит. На основании их центральное управление может перестроить ошибочный посыл в более точный и принимаемый слуховым контролем» [9, с. 63].

Длительный путь овладения ребенком произносительной системой обусловлен сложностью самого материала — звуков речи, которые он должен научиться воспринимать и воспроизводить.

При восприятии речи ребенок сталкивается с многообразием звучаний в ее потоке: фонемы в потоке речи изменчивы. Он слышит множество вариантов звуков, которые, сливаясь в слоговые последовательности, образуют непрерывные акустические компоненты. Ему нужно извлечь из них фонему, при этом отвлечься от всех вариантов звучания одной и той же фонемы и опознать ее по тем постоянным (инвариантным) различительным признакам, по которым одна (как единица языка) противопоставлена другой. Если ребенок не научится этого делать, он не сможет отличить одно слово от другого и не сможет узнать его как тождественное. В процессе речевого развития вырабатывается *фонематический слух*, так как без него, по выражению Н. И. Жинкина, невозможна генерация речи. С его помощью

осуществляются операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова. Он формируется у ребенка в процессе речевого развития в первую очередь. Развивается и фонетический слух, позволяющий следить за непрерывным потоком слогов. Поскольку фонемы реализуются в произносительных вариантах — звуках (аллофонах), важно, чтобы эти звуки произносились нормированно, т. е. в общепринятых, привычных реализациях, иначе их трудно опознавать слушающим.

Непривычное для данного языка произношение оценивается фонетическим слухом как неправильное. Фонематический и фонетический слух (они совместно составляют *речевой слух*) осуществляют не только прием и оценку чужой речи, но и контроль за собственной речью. *Речевой слух является важнейшим стимулом формирования нормированного произношения.*

В ходе развития речи образуются системно управляемые слуходвигательные образования, которые и являются реальными, материальными знаками языка. Для их актуализации необходимо существование артикуляторной базы и умение образовывать слоги. Н. И. Жинкин определяет такую базу как «комплекс умений, приводящих органы артикуляции в позиции, при которых для данного языка вырабатывается нормативный звук» [9, с. 42].

С этой точки зрения дислалия может быть рассмотрена как избирательный дефект формирования артикуляторной базы звука при сложившихся умениях образовывать слог.

Прифункциональной дислалией нет каких-либо органических нарушений центральной нервной системы, препятствующих осуществлению движений. Несформированными оказываются специфические речевые умения произвольно принимать позиции артикуляторных органов, необходимые для произношения звуков. Это может быть связано с тем, что у ребенка не образовались акустические или артикуляционные образцы отдельных звуков. В этих случаях им оказывается неусвоенным какой-то один из признаков

данного звука. Фонемы не различаются по своему звучанию, что приводит к *замене звуков*. Артикуляторная база оказывается не полной, так как не все необходимые для речи слуходвигательные образования (звуки) сформировались. В зависимости от того, какие из признаков звуков — акустические или артикуляционные — оказались несформированными, звуковые замены будут различны.

В других случаях у ребенка оказываются сформированными все артикуляторные позиции, но нет умения различать некоторые из них, т. е. правильно осуществлять выбор звуков. Вследствие этого фонемы смешиваются, одно и то же слово принимает разный звуковой облик. Это явление носит название *смешения*, или *взаимозамены звуков (фонем)*.

Часто наблюдаются случаи ненормированного воспроизведения звуков в силу неправильно сформированных отдельных артикуляторных позиций. Звук произносится как не свойственный фонетической системе родного языка по своему акустическому эффекту. Это явление называется *искажением звуков*.

В отечественной и зарубежной литературе принято деление дислалии на две формы в зависимости от того, какие психофизиологические механизмы, участвующие в осуществлении речевых процессов, нарушены. Выделяют *сенсорную* и *моторную* дислалию (К. П. Беккер, М. Совак, М.Е. Хватцев, О. А. Токарева, О. В. Правдина и др.). Такое деление обращает внимание на механизм, коррекция которого должна быть осуществлена[3].

На современном этапе развития логопедии квалификация дефекта опирается на совокупность критериев разных дисциплин, изучающих речь. Вместе с тем для логопедии как педагогической отрасли знаний важным является выделение таких признаков нарушения, которые существенны для самого логопедического воздействия, т. е. учет того, каким является дефект, — фонематическим или фонетическим.

В соответствии с предложенными критериями выделяются три основные формы дислалии: акустико-фонематическая, артикуляторно-фонематическая, артикуляторно-фонетическая.

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. Он 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 — щук, 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 шумных 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.

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.

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 их отборе 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.

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 — садь, лук — люк, тук — тюк*) и др. Эти явления могут наблюдаться среди звуков, одинаковых по способу образования, между аффрикатами *ц* и *ч* (*курича — курица, крицать — кричать*), сонорами *р* и *л* (*лыба — рыба, рапа — лапа*).

При этой форме дислалии фонематическое восприятие у ребенка чаще всего сформировано полностью. Он различает все фонемы, узнает слова, в том числе и слова-паронимы. Ребенок осознает свой дефект и пытается преодолеть его. Во многих случаях такая самокоррекция под управлением слухового контроля проходит успешно. Об этом свидетельствуют некоторые сопоставительные данные о распространенности смешений и замен звуков на разных возрастных этапах развития детей.

Артикуляторно - фонетическая дислалия

К этой форме относятся дефекты звукового оформления речи, обусловленные неправильно сформировавшимися артикуляторными позициями.

Звуки произносятся ненормированно, 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[3].

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 $\phi — \phi'$, $\psi — \psi'$.

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.

В ходе освоения произносительных умений и навыков ребенок с помощью своего слуха постепенно нащупывает те артикуляционные позиции, которые соответствуют нормальному акустическому эффекту. Они 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 (Ф. Ф. Рау). Процесс выработки речедвижений сопряжен со специфическими трудностями, так как в качестве промежуточных звеньев выступают адекватные и неадекватные звуки, которые в русском языке не несут смыслоразличительной функции. В ряде случаев такой промежуточный для развития произношения звук-заменитель, близкий к нужному звуку по акустическому эффекту, начинает приобретать смыслоразличительную

(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. Для обозначения искаженного произношения звуков используются международные термины, образованные от названий букв греческого алфавита с помощью суффикса *-изм*: *ротацизм* — дефект произношения *p* и *p'*, *ламбдацизм* — *l* и *l'*, *сигматизм* — свистящих и шипящих звуков, *йотацизм* — йот (*j*), *каппацизм* — *k* и *k'*, *гамтацизм* — *g* и *g'*, *хитизм* — *x* и *x'*. В тех случаях, когда отмечается замена звука, к названию дефекта прибавляют приставку *пара-*: *параротацизм*, *парасигматизм* и др.

Группировка дефектов произношения и термины, которыми они обозначаются, не подходят для описания нарушений русской произносительной системы. Например, для обозначения нарушений заднеязычных согласных излишни два термина, но они уместны для тех языков, в которых *z* и *u* оказываются различными по способу образования. Для характеристики ряда согласных эта система недостаточна: нет названия для дефектов фрикативных шипящих *ш* и *ж*, для дефектов аффрикат. Так как в фонетической системе греческого языка не было подобных звуков, не оказалось и соответствующих *ι* названий. В связи с этим условно были объединены в группу сигматизмов, кроме дефектов произношения свистящих, и дефекты других звуков — фрикативных шипящих и аффрикат. Для искаженного нарушения произношения характерно то, что в большинстве своем однородный дефект наблюдается в группах звуков, близких по артикуляционным признакам.

Например, в паре глухих-звонких звуков искажение оказывается одинаковым: *z* нарушается так же, как *c*, *ж* как *ш*. Это же относится к парам по твердости-мягкости: *c* нарушается как *c'*. Исключение составляют звуки *p* и *p'* *л* и *л'*: твердые и мягкие нарушаются по-разному. Могут нарушаться твердые, а мягкие оказаться ненарушенными.

Простые и сложные дислалии

В зависимости от того, какое количество звуков дефектно произносится, дислалии подразделяются на *простые* и *сложные*. К простым (мономорфным) относят нарушения, при которых дефектно произносится один звук или однородные по артикуляции звуки.

К сложным (полиморфным) относят нарушения, при которых дефектно произносятся звуки разных групп (свистящие и соноры).

Наряду с так называемыми «чистыми» формами встречаются комбинированные формы акустико-фонематических, артикуляторно-фонематических и артикуляторно-фонетических дислалий. М. Е. Хватцев определял такие нарушения как разлитое, или общее, косноязычие и указывал на его связь с недоразвитием речи. Такие комбинации нарушений представляют собой особую группу, не сводимую к дислалиям как избирательному расстройству звукового оформления речи; они сочетаются с недоразвитием других сторон речи и наблюдаются на фоне органических поражений центральной нервной системы и психического развития.

Механическая дислалия — нарушенное звукопроизношение, обусловленное анатомическими дефектами периферического аппарата речи (органов артикуляции). Ее иногда называют *органической*. Наиболее часто встречаются дефекты произношения, обусловленные: 1) аномалиями зубочелюстной системы: диастемы между передними зубами; 2) отсутствием резцов или их аномалиями; 3) неправильным положением верхних или нижних резцов или соотношения между верхней или нижней челюстью (дефекты прикуса). Эти аномалии могут быть из-за дефектов развития или быть приобретенными вследствие травмы, зубных заболеваний или возрастных изменений. В ряде случаев они обусловлены аномальным строением твердого нёба (высокий свод).

Среди нарушений произношения в таких случаях наиболее часто наблюдаются дефекты свистящих и шипящих звуков (они приобретают избыточный шум), губно-зубных, переднеязычных, взрывных, реже — *ри р'*.

Довольно часто нарушается произношение и гласных звуков, которые становятся малоразборчивыми из-за избыточной зашумленности согласных и недостаточной акустической противопоставленности гласных.

Однако не всегда зубные аномалии приводят к дефектам произношения: при некоторой деформации зубов оно может оказаться нормальным.

Вторую значительную по распространенности группу составляют звукопроизносительные нарушения, обусловленные патологическими изменениями языка: слишком большой или маленький язык, укороченная подъязычная связка. При таких аномалиях страдает произношение шипящих и вибрантов, наблюдается также боковой сигматизм. В ряде случаев страдает внятность произношения в целом.

Однако не во всех случаях язычных аномалий страдает произношение звуков. Это неоднократно отмечалось лингвистами (Р. О. Якобсон, М. В. Панов) и многими специалистами в области патологии речи.

Факты нормального звукопроизношения при аномалиях языка и зубов свидетельствуют о компенсаторных возможностях, позволяющих сформировать нормальное произношение и при нарушенных условиях реализации звуков; один и тот же акустический эффект можно получить разными путями.

Значительно реже встречаются нарушения звукопроизношения, обусловленные губными аномалиями, так как врожденные дефекты (различные деформации) преодолеваются хирургическим путем в раннем возрасте. Таким образом, логопед встречается преимущественно с последствиями деформаций травматического происхождения, при которых в основном нарушается произношение губных звуков вследствие неполного смыкания губ, а также губно-зубных звуков. Иногда наблюдаются дефекты произношения лабиализованных гласных (*o, y*).

Механическая дислалия может комбинироваться с функциональной фонематической.

Во всех случаях механических дислалий необходима консультация (а в ряде случаев и лечение) хирурга и ортодонта.

Как правило, у детей-логопатов (детей с речевой патологией) отмечаются неустойчивость внимания и памяти, особенно вербальной, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, низкий уровень контроля за собственной деятельностью, нарушение познавательной деятельности, низкая умственная работоспособность.

Таким образом, в дошкольном возрасте речь ребенка интенсивно развивается. В этом возрастном периоде речь более пластична, податлива, в связи с этим. Все виды дислалии преодолеваются быстрее и легче.

1.3. Обзор методик логопедической работы по коррекции нарушения звукопроизношения.

Исправление недостатков звукопроизношения у детей заключается в постановке и автоматизации звуков и одновременном развитии фонематического восприятия, т.к. без полноценного восприятия фонем, без четкого их различения невозможно и их правильное произношение.

Основной целью логопедического воздействия при дислалии является формирование умений и навыков правильного воспроизведения звуков речи. Чтобы правильно воспроизводить звуки речи (фонемы), ребенок должен уметь:

- узнавать звуки речи и не смешивать их в восприятии (т. е. узнавать звук по акустическим признакам);
- отличать нормированное произнесение звука от ненормированного;
- осуществлять слуховой контроль за собственным произнесением и оценивать качество воспроизводимых в собственной речи звуков;
- принимать необходимые артикуляторные позиции, обеспечивающие нормированный акустический эффект звука (варьировать артикуляционные

уклады звуков в зависимости от их сочетаемости с другими звуками в потоке речи);

- безошибочно использовать нужный звук во всех видах речи.

Необходимо найти наиболее эффективный путь обучения ребенка произношению.

При правильной организации логопедической работы положительный эффект достигается при всех видах дислалий. При механической дислалии в ряде случаев успех достигается в результате совместного логопедического и медицинского воздействия.

Предпосылкой успеха при логопедическом воздействии является создание благоприятных условий для преодоления недостатков произношения: эмоционального контакта логопеда с ребенком; интересной формы организации занятий, соответствующей ведущей деятельности, побуждающей познавательную активность ребенка; сочетания приемов работы, позволяющих избежать его утомления.

Логопедические занятия проводятся регулярно, не менее 3 раз в неделю. Необходимы домашние занятия с помощью родителей (по заданию логопеда). Их следует проводить ежедневно в виде кратковременных упражнений (от 5 до 15 минут) 2—3 раза в течение дня.

Для преодоления дефектов произношения широко применяется дидактический материал.

Сроки преодоления недостатков произношения зависят от следующих факторов: степени сложности дефекта, индивидуальных и возрастных особенностей ребенка, регулярности занятий, помощи со стороны родителей. В случае простой дислалии занятия продолжаются от 1 до 3 месяцев, при сложных — от 3 до 6 месяцев. У детей дошкольного возраста недостатки произношения преодолеваются в более короткие сроки, чем у детей школьного возраста, а у младших школьников — быстрее, чем у старших.

Этапы логопедического воздействия

В литературе нет единого мнения по вопросу о том, на сколько этапов подразделяется логопедическое воздействие при дислалии: в работах Ф. Ф. Рау выделяется два, в работах О. В. Правдиной и О. А. Токаревой — три, в работах М. Е. Хватцева — четыре.

Поскольку принципиальных расхождений в понимании задач логопедического воздействия при дислалии нет, выделение количества этапов не носит принципиального характера.

I. Подготовительный этап

Основная его цель — включить ребенка в целенаправленный логопедический процесс. Для этого необходимо решить ряд общепедагогических и специальных логопедических задач.

По мнению Ивановой Ю.В., одной из важных общепедагогических задач является формирование установки на занятия: логопед должен установить с ребенком доверительные отношения, расположить его к себе, адаптировать к обстановке логопедического кабинета, вызвать у него интерес к занятиям и желание в них включиться. У детей нередко наблюдается скованность, стеснительность, замкнутость, а иногда и боязнь встреч с незнакомыми сверстниками и взрослыми. От логопеда требуется особая тактичность, доброжелательность; общение с ребенком должно осуществляться без официальности и излишней строгости[11].

Важной является задача формирования произвольных форм деятельности и осознанности отношения к занятиям. Ребенок должен усвоить правила поведения на занятиях, научиться выполнять инструкции логопеда, активно включаться в общение.

В задачи подготовительного этапа входит развитие произвольного внимания, памяти, мыслительных операций, особенно аналитических операций, операций сравнения и вывода.

К специальным логопедическим задачам относятся умение опознавать (узнавать) и различать фонемы и формирование артикуляторных (речедвигательных) умений и навыков.

В зависимости от формы дислалии эти задачи могут решаться параллельно или последовательно. При артикуляторных формах (фонематической или фонетической) в тех случаях, когда нет нарушений в восприятии, они решаются параллельно. Формирование рецептивных умений может быть сведено к развитию осознанного звукового анализа и контролю за собственным произношением. При акустико-фонематической форме дислалии главная задача заключается в том, чтобы научить детей различать и узнавать фонемы с опорой на сохранные функции. Не решив эту задачу, нельзя перейти к формированию правильного произношения звуков. Чтобы работа над правильным произношением звука принесла успех, ребенок должен уметь его слышать, так как регулятором нормированного употребления является слух.

При смешанных и комбинированных формах дислалии работа над развитием рецептивных умений предваряет формирование артикуляторной базы. Но в случае грубых нарушений фонематического восприятия она проводится и в процессе формирования артикуляторных умений и навыков. По мнению Акименко В.М., работа над формированием восприятия звуков речистроится с учетом характера дефекта. В одних случаях работа направляется на формирование фонематического восприятия и на развитие слухового контроля. В других — в ее задачу входит развитие фонематического восприятия и операций звукового анализа. В третьих — ограничивается формированием слухового контроля как осознанного действия.

При этом нужно учитывать следующие положения.

- Умение опознавать и различать звуки речи как осознанные. Это требует от ребенка перестройки отношения к собственной речи, направленности его внимания на внешнюю, звуковую сторону, которая ранее им не осознавалась. Ребенка нужно специально обучать операциям осознанного звукового анализа, не полагаясь на то, что он спонтанно ими овладеет.

- Исходными единицами речи должны быть слова, так как звуки — фонемы — существуют лишь в составе слова, из которого путем специальной операции они выделяются при анализе. Лишь после этого ими можно оперировать как самостоятельными единицами и проводить наблюдение за ними в составе слоговых цепочек и в изолированном произнесении.
- Операции звукового анализа, на основе которых формируются умения и навыки осознанного опознавания и дифференцирования фонем, проводятся в начале работы на материале с правильно произносимыми ребенком звуками. После того как ребенок научится узнавать тот или другой звук в слове, определять его место среди других звуков, отличать один от другого, можно перейти к другим видам операций, опираясь на умения, сложившиеся в процессе работы над правильно произносимыми звуками.
- Работу по формированию восприятия неправильно произносимых звуков нужно проводить так, чтобы собственное неправильное произношение ребенка не мешало ему. Для этого в момент осуществления операций звукового анализа нужно исключить собственное проговаривание, перенеся всю нагрузку на слуховое восприятие материала.
- Проговаривания ребенка желательно подключать на последующих занятиях, когда возникает необходимость сравнения его собственного произношения с нормированным.
- При фонематических дислалиях необходимо сформировать недостающие движения органов артикуляции; внести коррекцию в неправильно сформировавшееся движение. В тех случаях, когда звук искажается за счет нарушений в способе или месте его образования, необходимо сочетание обоих приемов.
- Формирование артикуляционной базы звуков при функциональной дислалии осуществляется в более короткие сроки, чем при механической дислалии. Прежде чем формировать артикуляционный уклад при механической дислалии, нужно провести работу, которая помогла бы определить

такое положение органов артикуляции, при котором звучание окажется ближе всего к акустическому эффекту нормированного звука.

- Для формирования артикуляционной базы разработаны типы упражнений, дидактические требования и методические рекомендации, пособия по исправлению произношения.
- При дислалии нет грубых моторных нарушений. У ребенка с дислалией не сформированы некоторые специфические для речи произвольные движения органов артикуляции. Процесс формирования артикуляционных движений осуществляется как произвольный и осознанный: ребенок учится производить их и контролировать правильность выполнения. Необходимые движения сначала формируются по зрительному подражанию: логопед перед зеркалом показывает ребенку правильную артикуляцию звука, объясняет, какие движения следует произвести, предлагает ему повторить. В результате нескольких проб, сопровождаемых зрительным контролем, ребенок добивается нужной позы. При затруднениях логопед помогает ребенку шпателем или зондом. На последующих занятиях можно предложить выполнить движение по устной инструкции без опоры на зрительный образец. Правильность выполнения в дальнейшем ребенок проверяет на основе кинестетических ощущений. Артикуляция считается усвоенной, если она выполняется безошибочно и не нуждается в зрительном контроле.
- При работе по формированию правильного произношения необходимо избегать упоминаний о том звуке, над которым ведется работа.
- Логопед в ходе выполнения ребенком задания проверяет, правильно ли он выбрал позу для произношения нужного звука. Для этого он просит ребенка произвести выдох («сильно подуть»), не изменяя позы. При сильном выдохе возникает интенсивный шум. Если шум будет соответствовать акустическому эффекту нужного глухого согласного, значит, поза принята правильно. Если нет, тогда логопед просит ребенка несколько изменить позу органов артикуляции (чуть-чуть поднять, опустить, продвинуть язык) и снова

подуть. Поиски наиболее удачной позы проводятся до тех пор, пока не будет получен положительный результат.

- В ряде случаев, прислушиваясь к производимому шуму, ребенок отождествляет его с нормированным звуком и даже пытается самостоятельно включить в речь. Поскольку это не всегда приводит к положительным результатам, логопеду следует в таких случаях отвлечь внимание от звука, переключив на другой объект.

- При дислалии нет необходимости в обилии упражнений для органов артикуляции, достаточно тех, в результате которых окажутся сформированными необходимые движения. Работа ведется над отдельными собственно речевыми движениями, которые не сформировались у ребенка в процессе развития.

Требования, которые необходимо предъявлять к проведению артикуляционных упражнений

- Выработать умения принимать требуемую позу, удерживать ее, плавно переключаться с одной артикуляционной позы на другую.

- Система упражнений по развитию артикуляционной моторики должна включать как статические упражнения, так и упражнения, направленные на развитие динамической координации речевых движений.

- Необходимы упражнения на сочетание движений языка и губ, так как при произношении звуков эти органы включаются в совместные действия, взаимно приспособляясь друг к другу (это явление носит название коартикуляции).

- Занятия должны быть кратковременными, но проводиться многократно, чтобы ребенок не утомлялся. В паузах можно переключить его на другой вид работы.

- Уделять внимание формированию кинестетических ощущений, кинестетического анализа и представлений.

- По мере овладения движением, необходимым для реализации звука, логопед переходит к отработке движений, обязательных для других звуков.

II. Этап формирования первичных произносительных умений и навыков

Цель данного этапа заключается в том, чтобы сформировать у ребенка первоначальные умения правильного произнесения звука на специально подобранном речевом материале. Конкретными задачами являются постановка звуков, формирование навыков правильного их использования в речи (автоматизация умений), а также умений отбирать звуки, не смешивая их между собой (дифференцировать звуки).

Необходимость решения указанных задач в процессе логопедической работы вытекает из закономерностей онтогенетического овладения произносительной стороной речи.

В ряде исследований показано, что от момента появления того или другого звука у ребенка, т.е. его первого правильного произнесения до включения его в речь проходит довольно длительный период времени. А.Н. Гвоздев назвал его периодом овладения звуком. Он длится 30-45 и более дней и имеет свои особенности. Сначала новый звук употребляется параллельно со старым, который был его заменителем (субститут), при этом прежний звук употребляется чаще, чем новый. В дальнейшем новый звук начинает употребляться чаще своего бывшего субститута, а через некоторое время он теснит субститут по всем позициям и употребляется даже в тех случаях, когда последний выступает в собственной функции, т.е. он его полностью вытесняет из речи, и только после этого начинается процесс разграничения (дифференциации) нового звука и того, который выступал в качестве субститута.

Постановка звука достигается путем применения технических приемов, подробно описанных в специальной литературе. В работах Ф.Ф. Рау выделяются три способа: *по подражанию* (имитативный), *с механической помощью* и *смешанный*.

Первый способ основан на сознательных попытках ребенка найти артикуляцию, позволяющую произнести звук, соответствующий услышанному от логопеда. При этом помимо акустических опор ребенок

использует зрительные, тактильные и мышечные ощущения. Подражание дополняется словесными пояснениями логопеда, какую позицию должен принять артикуляционный орган. В тех случаях, когда необходимые для данного звука артикуляционные позиции выработаны, достаточно их вспомнить. Можно воспользоваться приемом постепенного нащупывания нужной артикуляции. Поиск часто приводит к положительным результатам при постановке шипящих звуков, парных звонких, а также парных мягких. Некоторые звуки, например, сонорные *rip'*, а также л, аффрикаты ч и ц, заднеязычные к, г, хи более успешно ставятся другими способами.

Второй способ основывается на внешнем, механическом воздействии на органы артикуляции специальными зондами или шпателями. Логопед просит ребенка произнести звук, повторить его несколько раз, и во время повторения он при помощи зонда несколько меняет артикуляционный уклад звука. В результате получается другой звук: например, ребенок произносит несколько раз слог *ca*, логопед помещает шпатель или зонд под язык и слегка приподнимает его в направлении верхних альвеол, слышится шипящий, а не свистящий звук. При данном способе ребенок сам не осуществляет поиск, его органы артикуляции только подчиняются действиям логопеда. После длительных тренировок он без механической помощи принимает необходимую позу, помогая себе шпателем или пальцем.

Третий способ основывается на совмещении двух предыдущих. Ведущую роль в нем играют подражание и объяснение. Механическая помощь применяется в дополнение: логопед объясняет ребенку, что нужно сделать, чтобы получить нужный звук, например поднять кончик языка (в тех случаях, если данное движение выполнено ребенком не совсем так, как это нужно для нормированного звука). При этом способе ребенок оказывается активным, а приобретенная им с помощью логопеда поза фиксируется в его памяти и легко воспроизводится в дальнейшем без механической помощи. Постановка звука (при его искажении) осуществляется с опорой на нормированно произносимые звуки, в артикуляционном укладе которых

имеются общие признаки с нарушенным звуком. При этом учитывается их артикуляционное «родство», которое может быть не одинаково в разных группах звуков. Так, при работе над звонкими согласными опираются на их глухие парные звуки и задача логопедической работы сводится к тому, чтобы дополнить общую артикуляторную позу работой голосового аппарата. При работе над заднеязычными взрывными в работу включают корневую часть языка, а в качестве исходной берется позиция переднеязычного взрывного и от нее осуществляется переход к заднеязычной артикуляции.

Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. считают, что при постановке звука в качестве его исходной основы следует обращаться не к изолированному сохранному варианту, а к звуку в слоговом сочетании, так как слог — это естественная для звука форма его реализации в речи. Ставится не звук *ш*, потом включающийся в слоговое окружение, а сразу ставится звук в составе слова *ша*. Это положение является очень важным в связи с тем, что при постановке изолированного звука переход к слогу нередко оказывается затрудненным. Необходимо предусматривать возможные динамические перестройки артикуляции одной и той же фонемы в разном звуковом окружении. Это достигается без особого труда, так как схемы (программы) сочетаний звуков у ребенка с дислалией не нарушены. Он легко может внести новый звук в эти схемы по аналогии с уже включенными в них базовыми звуками. Исходными для постановки твердых звуков следует избирать звуки в слоге с гласным *а*, а для мягких следует брать звуки в слоге с гласным *и*. В дальнейшей работе подключаются согласные в позициях перед остальными гласными. При этом внимание обращается на лабиализованные гласные, так как перед ними многие согласные претерпевают существенные артикуляторные изменения.

По мере того как звук оказывается поставленным в одной из слоговых позиций, ведется работа по *автоматизации звука и включению его в речь*.

Процесс автоматизации звука заключается в тренировочных упражнениях со специально подобранными словами, простыми по фонетическому составу и

не содержащими нарушенных звуков. Для тренировок подбираются слова, в которых звук находится в начале, в конце или середине. В первую очередь отрабатывается звук в начале (перед гласным), затем в конце (если звук глухой) и в последнюю очередь — в середине, так как эта позиция оказывается наиболее трудной. От отработки звука в словах простой слоговой структуры переходят к произнесению звука в словах, содержащих сочетание обрабатываемого звука с согласными (эти согласные должны быть ранее сформировавшимися у ребенка или достаточно упроченными). Для автоматизации звука используют приемы отраженного повторения, самостоятельного называния слов по картинке. Полезны задания, направляющие ребенка на поиск слов, содержащих данный звук (придумывание слов с данным звуком). Большую помощь приносит работа по звуковому анализу и синтезу. Не следует ограничиваться только тренировкой звуков в словах, нужно вводить творческие упражнения, игры, от произнесения отдельных слов переходить к построению словосочетаний с ними и коротких высказываний. В работу по автоматизации обычно вовлекается один звук. В случаях сложных дислалий могут вовлекаться и два звука, если они артикуляционно контрастны; в противном случае может возникнуть *интерференция*.

По мнению авторов Филичовой Т.Б., Чиркиной Г.В., когда у ребенка нарушено противопоставление звуков по глухости-звонкости, то в процесс автоматизации могут включаться все звонкие звуки одновременно.

Если ребенок испытывает затруднения, то в первую очередь отрабатываются фрикативные звонкие, затем — глухие[37].

Нередко оказывается, что уже в процессе автоматизации ребенок начинает свободно включать в спонтанную речь поставленный звук. Если он его не смешивает с другими, нет необходимости в последующей работе над ним. В логопедической практике встречаются случаи, когда требуется дальнейшее продолжение работы над звуком, в частности по его разграничению с другими звуками, т.е. *дифференциации*.

Ребенку предъявляются на слух попарно слова, содержащие новый звук, а также звук, который был ранее его заменителем, или слова, содержащие звуки, которые ребенок смешивает в своем произношении. Узнав предъявляемое слово, ребенок называет звук, услышанный в нем, и воспроизводит его в том же слове. Полезны тренировки в произношении слов-паронимов, при этом важно включить каждое из слов в минимальный контекст. Проводится работа по классификации слов: отобрать картинки, в названии которых содержится звук *с*, потом отобрать те, в которых есть звук *ш*; разложить картинки по группам: слева картинки со звуком *с*, а справа — *ш*. Полезны упражнения на самостоятельный подбор слов, содержащих тот или другой звук, а также слов, в которых находятся оба смешиваемых звука. С детьми школьного возраста используется письменная речь: чтение слов с дифференцируемыми звуками, нахождение их в тексте, правильное произношение, записывание, проведение анализа (предшествующего или сопутствующего записи). Работа над дифференциацией звуков способствует нормализации операции их отбора.

При работе над дифференциацией звуков одновременно подключается не более пары звуков. Если необходимо большее количество звуков одной артикуляционной группы, их нее равно объединяют попарно. Например, при смешивании *х*, *ц*, *ч*, *щ* звуки объединяются в пары: *ц* — *ч*, *ч* — *щ*, *ц* — *щ*. Это объясняется тем, что процесс дифференциации строится на операциях сравнения, которые проводятся детьми наиболее успешно.

III. Этап формирования коммуникативных умений и навыков

Цель его — сформировать у ребенка умения и навыки безошибочного употребления звуков речи во всех ситуациях общения.

На занятиях широко используются тексты, а не отдельные слова, применяются различные формы и виды речи, используются творческие упражнения, подбирается материал, насыщенный теми или иными звуками. Подобный материал больше подходит для занятий по автоматизации звуков. Но если на данном этапе ребенок будет работать только на специально

подобранном материале, то он не овладеет операцией отбора, так как частотность этого звука в специальных текстах превышает нормальное их распределение в естественной речи. А ребенок должен научиться оперировать ими.

Случаи сложных или комбинированных функциональных и механических дислалий требуют четкого планирования занятий, разумной дозировки материала, определения последовательности в исправлении звуков, а также представление о том, какие звуки могут быть включены в работу одновременно, а какие должны отрабатываться последовательно.

В зависимости от того, какое количество звуков дефектно произносится, дислалии подразделяются на простые и сложные. К простым (мономорфным) относят нарушения, при которых дефектно произносится один звук или однородные по артикуляции звуки, к сложным (полиморфным) относят нарушения, при которых дефектно произносятся звуки разных групп. М.Е.Хватцев определял такие нарушения как разлитое, или общее, косноязычие и указывал на его связь с общим недоразвитием речи. Нарушенное звукопроизношение, обусловленное анатомическими дефектами периферического аппарата речи. Среди нарушений произношения наиболее часто наблюдаются дефекты свистящих звуков.

Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. считают, что факты нормального звукопроизношения, при аномалиях языка и зубов свидетельствуют о компенсаторных возможностях, позволяющих сформировать нормальное произношение и при нарушениях условиях реализации звуков, один и тот же акустический эффект можно получить разными путями. [36,37,39]

Первый путь формирования логопедической работы:

-артикуляционная гимнастика: включает упражнения для тренировки подвижности и переключаемости органов, отработки определенных положений губ, языка, необходимых для правильного произношения всех звуков, так и для каждого звука той или иной группы. Одновременно с артикуляционной гимнастикой и упражнениями для выработки

направленной воздушной струи отрабатывается мелкая моторика рук. Также на данном пути является воспитание умения улавливать разницу между правильным и искаженным звуками. При замене одного звука другим проводят дифференциацию на слух нужного звука и его заменителя.

Второй путь работы:

- постановка звука, отработка изолированного звука. Различают 3 способа постановки звука:

1 способ - по подражанию;

2 способ - с механической помощью;

3 способ – смешанный.

При всех трех способах постановки звука используются словесные инструкции, кинестетические ощущения, зрительный, слуховой, тактильно – вибрационный контроль и опорные звуки.

Третий путь логопедической работы:

- автоматизация звука в словах - это выработка нового навыка, способствующая развитию фонематического слуха, формирования навыков звукового анализа слова, при этом работают одновременно над уточнением и расширением словаря, а также над структурой слова.

- автоматизация звука в предложениях проводится на базе отобранных слов, необходимо чтобы в каждом слове, входящем в предложение, был автоматизируемый звук, и отсутствовали неправильно произносимые звуки.

-автоматизация звука в потешках, чистоговорках, стихотворениях это способствует развитию чувства языка, памяти мышления.

Четвертый этап работы:

дифференциация звуков: постепенное, последовательное смешивания звуков по моторным и акустическим признакам, сначала изолированных, затем в слогах, словах, предложениях, чистоговорках, стихотворениях, рассказах и самостоятельной речи.

- дифференциация изолированных звуков проводится с использованием картинок – символов.

- дифференциация по акустическим признакам поочередное называние звуков.
- дифференциация звуков в слогах используются игровые упражнения.
- дифференциация в словах используются картинки.
- дифференциация по моторным признакам переворачивание картинок и раскладывание их по признакам.
- дифференциация звуков в предложениях, сначала составляются фразы, затем повторяются.

Изучив и проанализировав литературу по проблеме исследования, можно сделать следующие выводы: знание закономерностей нормального развития детской речи дает возможность своевременно заметить отклонения в ее формировании и вовремя принять ряд необходимых профилактических мероприятий или направить ребенка к специалистам;

в дошкольном возрасте речь ребенка интенсивно развивается. В этом возрастном периоде речь более пластична, податлива, в связи с этим, все виды дислалии преодолеваются быстрее и легче;

логопедическое воздействие на детей с нарушениями речи осуществляется поэтапно, при этом на каждом из этапов решается определенная педагогическая задача, подчиненная общей цели.

Таким образом, каждый путь предполагает тщательного рассмотрения, это повлияет на исправления звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ.

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.

Целью констатирующего эксперимента является изучение особенностей и механизмов нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

Констатирующий эксперимент проводился на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №5 общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей» г. Минусинск.

В эксперименте принимало участие 10 детей старшего дошкольного возраста.

При комплектации учитывалось:

1. возраст детей (5-6 лет);
2. характер дефекта (дислалия).

Экспериментальное исследование нами было начато с предварительной работы, которая включала в себя знакомство с детьми и наблюдение за ними, изучение личных дел, психолого-педагогической документации и продуктов деятельности детей (поделки, рисунки).

В экспериментальную группу вошли дети 5-6 лет. Все дети из благополучных семей, четверо из них воспитываются в неполных семьях (мама воспитывает одна). Родители полноценно занимаются воспитанием детей, домашние условия соответствуют возрасту и интересам каждого ребенка. Подробные анамнестические сведения об испытуемых представлены в приложении 1.

По своему составу дети, участвующие в эксперименте однородны по возрасту и уровню физического развития; 10% детей испытывают трудности в обучении. В основе этих трудностей лежит снижение познавательной активности, неумение удерживать внимание; 20% не достаточно

дисциплинированы, не всегда могут самостоятельно организовать свободную деятельность. По результатам изучения документации 100% детей имеют нарушения звукопроизношения.

В заключении у логопеда форма дислалии не указывалась.

В экспериментальную группу вошли:

50% девочек и 50% мальчиков;

5 лет – 50%, 6 лет – 50%;

100% детей имеют нарушения звукопроизношения;

40% детей часто болеют простудными заболеваниями;

100% - имеют заключение психолога, что уровень познавательного развития соответствует возрастной норме, данных на стойкое нарушение нет;

20% детей эмоционально неустойчивы, имеют поведенческие нарушения;

20% - возбудимы;

20% - заторможены;

60% испытуемых воспитывается в полных семьях;

40% детей воспитывается в неполных семьях.

Эксперимент проводился в знакомых для детей условиях, в спокойной доброжелательной обстановке. Инструкция предлагалась в устной форме, с применением наглядности. Полученные в ходе эксперимента данные фиксировались в диагностических таблицах. При проведении констатирующего эксперимента задания соответствовали возрастным интересам и познавательным возможностям детей.

Для подбора диагностического материала нами были изучены методики, направленные на выявления нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста (Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина, Р.И.Лалаева, Т.А.Фотекова и др.) [24,39]

В основу нашего эксперимента были положены общепринятые в логопедии методики (Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина, Р.И.Лалаева, Т.А.Фотекова и др.), стимульный и речевой материал, предложенный А.В.Мамаевой, О.Б.Иншаковой, бальная оценка, предложенная Т.А.Фотековой. Данная

методика предназначена для выявления нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста.

Констатирующий эксперимент включает в себя 4 серии заданий:

- 1) обследование строения артикуляционного аппарата;
- 2) обследование подвижности артикуляционного аппарата;
- 3) исследование состояния звукопроизношения;
- 4) обследование фонематического слуха.

1. Обследование строения артикуляционного аппарата: губы, язык, зубы, челюсти, небо.

При осмотре оценивается, соответствует ли строение норме. Или имеет дефекты строения аппарата.

- 1) Губы (толстые, мясистые, малоподвижные, короткие, укороченные, расщепление верхней губы, послеоперационные рубцы, норма);
- 2) Язык (толстый, распластаный, напряженный, маленький, длинный, узкий, норма);
- 3) Подъязычная уздечка (короткая, натянутая, приращенная, норма);
- 4) Прикус (открытый, передний, открытый боковой, норма);
- 5) Зубы (редкие, кривые, мелкие, лишние, вне челюстной дуги, кариозные, недоразвитые, отсутствие, норма);
- 6) Небо (высокое, чрезмерно узкое, плоское, низкое, расщелина твердого неба, расщелина мягкого неба, расщепление альвеолярного отростка, субмукозная расщелина, норма);
- 7) Строение челюсти (прогения, прогнатия, норма).

Критерии оценки:

- строение артикуляционного аппарата нормальное;
- строение артикуляционного аппарата с отклонением.

2. Обследование подвижности артикуляционного аппарата.

Инструкция: смотри, как я выполняю и повторяй движения за мной:

- губы в улыбке;
- губы «трубочкой» (округлены и вытянуты вперед);

- язык «лопаткой» (широкий, распластанный язык неподвижно лежит на нижней губе, рот приоткрыт);
- язык «иголочкой» (узкий язык с заостренным кончиком выдвинут изо рта, рот приоткрыт);
- язык «чашечкой» (рот открыт, широкий язык с загнутыми вверх краями образует подобие чашечки);
- щелканье языком;
- «вкусное варенье» (рот открыт, широкий язык обхватывает верхнюю губу и затем медленно движется сверху вниз, убирается в ротовую полость);
- «качели» (рот открыт, язык поочередно касается то верхней, то нижней губы);
- «маятник» (рот открыт, язык выдвинут наружу и равномерно передвигается от одного уголка рта к другому);
- чередование движений губ «улыбочка»-«трубочка».

Для того, чтобы оценить выполнение артикуляционных упражнений, нужно попросить ребенка удерживать органы речи в нужном положении 3-5 секунд, последние три упражнения необходимо выполнить по 4-5 раз. В момент выполнения ребенком артикуляционных упражнений следует обращать внимание на их объем, темп выполнения, точность конфигурации, симметричность, наличие синкинезий, т.е. сопутствующих произвольных движений (например: при выполнении упражнения «маятник» нередко наблюдают сопутствующие движения подбородка, реже головы или глазных яблок вслед за языком), гиперкинезов, т.е. насильственных движений в мышцах речевого аппарата, усиленного слюноотделения, тремора органов речи, т.е. дрожание языка или губ, а также посинение артикуляционных органов или носогубного треугольника.

Критерии оценки:

1 балл – правильное выполнение движения с точным соответствием всех характеристик предъявленному;

0,5 балла – замедленное и напряженное выполнение;

0,25 балла – выполнение с ошибками (длительный поиск позы, неполный объем движения, отклонения в конфигурации, синкенезии, гиперкинезы);
0 баллов – невыполнение движений.

Общий балл складывается из суммы баллов оценки за каждое задание. Таким образом, максимальный балл составил – 10 , минимальный – 0 баллов.

В соответствии с этим, были выделены следующие уровни:

1 уровень – 8-10 баллов (высокий);

2 уровень – 5-7 баллов (средний);

3 уровень – 0-4 балла (низкий).

3. Исследование состояния звукопроизношения.

Инструкция: назови картинку (при затруднении в самостоятельном назывании картинок используется отраженное повторение слов):

СОБАКА	УСЫ	АВТОБУС	С
СЕТИ	АПЕЛЬСИН	ГУСЬ	С'
ЗОНТ	КОЗА		З
ЗЕБРА	ГАЗЕТА		З'
ЦВЕТЫ	ПУГОВИЦА	ИНДЕЕЦ	Ц
ШАХМАТЫ	МАШИНА	ДУШ	Ш
ЖИРАФ	НОЖНИЦЫ		Ж
ЧАЙНИК	БАБОЧКА	КЛЮЧ	Ч
ЩЕТКА	ОВОЩИ	ПЛАЩ	Щ
РЫБА	КОРОВА	ПОМИДОР	Р
РЕПА	ВЕРЕВКА	ДВЕРЬ	Р'
ЛУК	БЕЛКА	ДЯТЕЛ	Л
ЛЕВ	ТЕЛЕФОН	УЛИТКА	Л'
ЯБЛОКО	МАЙКА	ПЛАТЬЕ	Й [24]

Критерии оценки: предлагается условно разделить все звуки на пять групп: 1 группа – свистящие С, С', З, З', Ц; 2 группа – шипящие Ш, Ж, Ч, Щ; 3 группа – Л,Л'; 4 группа – Р,Р'; 5 группа – Й.

Произношение звуков каждой группы оценивается в отдельности по следующему принципу:

3 балла – безукоризненное произношение всех звуков группы в любых речевых ситуациях;

1,5 балла – один или несколько звуков группы изолированно и отраженно правильно произносятся, но иногда подвергаются заменам или искажениям в самостоятельной речи, т.е. недостаточно автоматизированы;

1 балл – в любой позиции искажается или заменяется только один звук группы, например, как это часто бывает, страдает только твердый Р, в то время, как мягкий вариант произносится правильно;

0 баллов – искажениям или заменам во всех речевых ситуациях подвергаются все или несколько звуков группы (например, дефектно произносятся все дефектные звуки, либо страдают С, З, Ц, а С' и З' сохранены) [39].

Общий балл складывается из суммы баллов оценки за каждое задание. Таким образом, максимальный балл составил – 15 баллов, минимальный – 0 баллов.

В соответствии с этим, были выделены следующие уровни:

1 уровень – 14-15 баллов (высокий);

2 уровень - 7-13 баллов (средний);

3 уровень – 0-6 баллов (низкий)..

4.Обследование фонематического слуха.

Инструкция: выбери картинку на звук:

С	Ш	Ч	Л	Т
ЗАБОР	ЖИРАФ	ЧАСЫ	ЛОДКА	РУБАШКА
САМОКАТ	ШАРФ	ЦВЕТЫ	РУБАШКА	ДОРОГА
СОБАКА	ЖУК	ЩИПЦЫ	РАК	ЦВЕТЫ
ЦЕПЬ	ЩЕТКА	ЧАЙНИК	ЛОЖКА	ДОМ
ЗАМОК	ШПРИЦ	ЧАШКА	РЫБЫ	ШАХМАТЫ
ШУБА	ШУБА	ТЕЛЕФОН	ЛУК	РОБОТ
ШАПКА	СЛОН	ШАХМАТЫ	РОБОТ	САМОЛЕТ
САМОЛЕТ	ЩИПЦЫ	ЦЫПЛЕНОК	ЛОПАТА	ПОСУДА

Критерии оценки:

3 балла – правильное выполнение, все картинки выбраны правильно;

2 балла – 1-3 ошибки, которые исправляются с организующей помощью, доступна самокоррекция;

1 балл – 1-3 ошибки, которые самостоятельно не выявляются и не исправляются и/или 4 и более ошибок, которые исправляются с организующей помощью;

0 баллов – 3 и более ошибок, которые самостоятельно не выявляются и не исправляются [24].

Общий балл складывается из суммы баллов оценки за каждое задание. Таким образом, максимальный балл составил – 15 баллов, минимальный – 0 баллов.

В соответствии с этим, были выделены следующие уровни:

1 уровень – 12-15 баллов (высокий);

2 уровень - 7-11 баллов (средний);

3 уровень – 0-6 баллов (низкий).

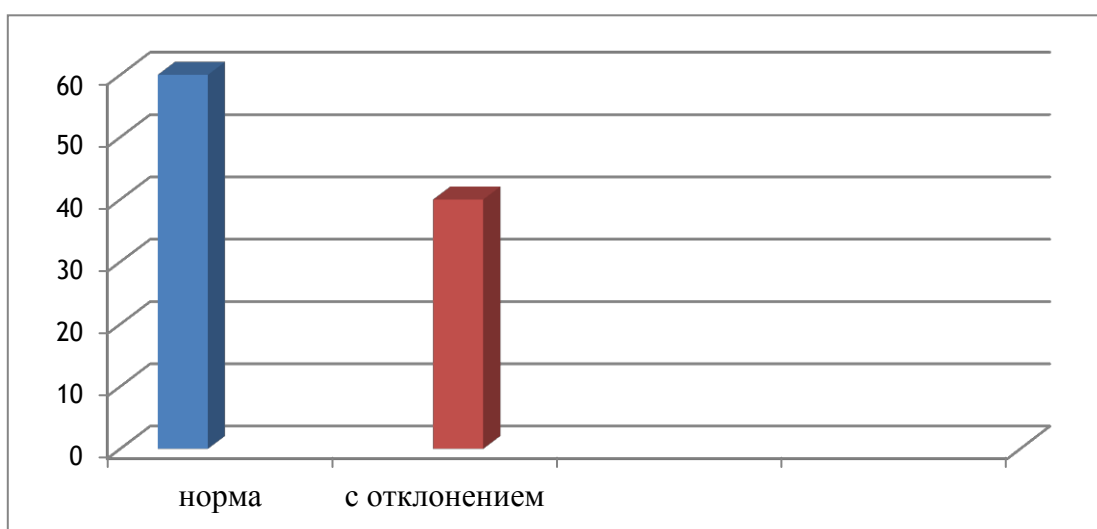
1.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.

Нами проведен количественный и качественный анализ по каждой серии констатирующего эксперимента.

Результаты первой серии заданий «Обследование строения артикуляционного аппарата» представлены в гистограмме 1.

Рисунок 1.

Распределение испытуемых на группы в зависимости от наличия нарушений в строении артикуляционного аппарата (в процентах %)



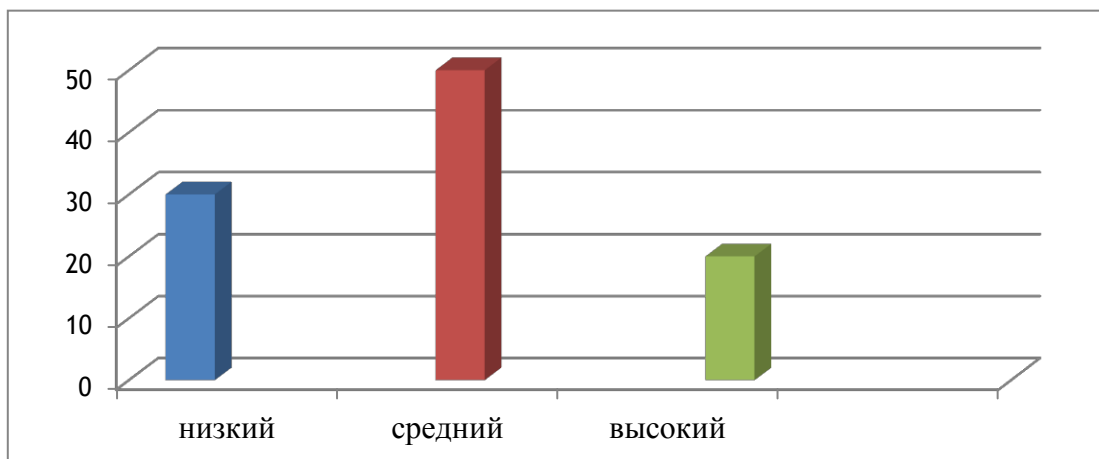
Как видно из гистограммы, у 60% испытуемых, что составляет 6 детей, строение артикуляционного аппарата в норме. 4 ребенка, что составляет 40%, имеют отклонения в строении артикуляционного аппарата.

У одного ребенка наблюдается короткая подъязычная уздечка, у одной девочки отсутствие четырех верхних передних зубов из-за травмы, у одного ребенка редкие зубы и у одного ребенка кариозные зубы.

Результаты второй серии заданий «Обследование подвижности артикуляционного аппарата» представлены в гистограмме 2.

Рисунок 2.

Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня подвижности артикуляционного аппарата (в процентах %)



На основе анализа результатов по второй серии констатирующего эксперимента выделено три уровня :

1. Высокий уровень (8-10 баллов);
2. Средний уровень (5-7 баллов);
3. Низкий уровень (0-4 балла).

Как видно из гистограммы, на высоком уровне оказались 2 ребенка, что составило 20% испытуемых, на среднем уровне – 5 детей, что составило 50% детей участвующих в эксперименте и на низкий уровень заняли 3 детей, что составило 30% испытуемых. Из этого можно сделать вывод, что 80% испытуемых детей требуется работа по улучшению подвижности артикуляционного аппарата.

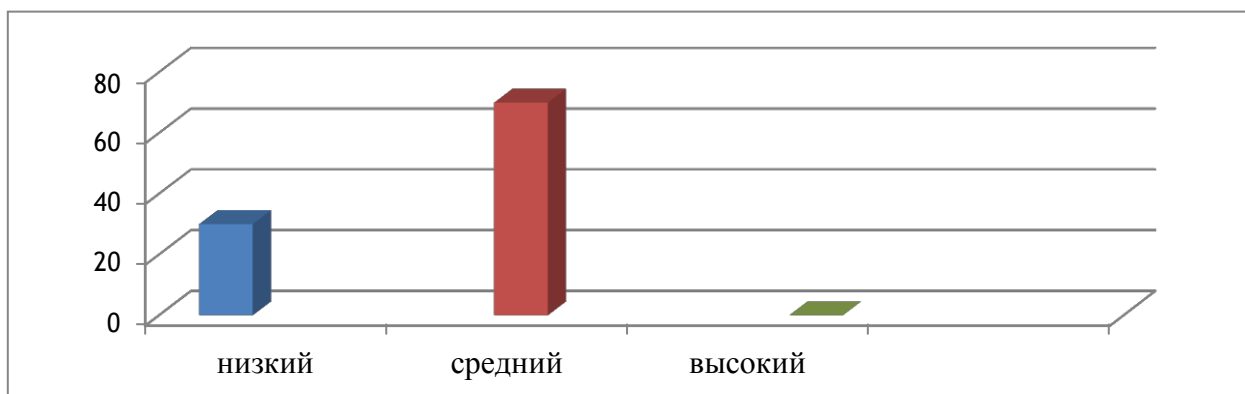
У двоих детей в основном наблюдалось правильное выполнение движений с точным соответствием всех характеристик предъявленному. У пяти детей среднего уровня подвижности артикуляционного аппарата наблюдалось замедленное и напряженное выполнение, выполнение с ошибками (длительный поиск позы, неполный объем движения, отклонения в

конфигурации). И у трех детей наблюдалось очень много выполнений с ошибками или вовсе невыполнение движений.

Результаты третьей серии заданий «Обследование состояния звукопроизношения» представлены в гистограмме 3.

Рисунок 3.

Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня сформированности звукопроизношения.



На основе анализа результатов по второй серии констатирующего эксперимента выделено три уровня :

1. Высокий уровень (14-15 баллов);
2. Средний уровень (7-13баллов);
3. Низкий уровень (0-6 балла).

На основе гистограммы можно сказать, что на высоком уровне детей не оказалось – 0%, на среднем уровне оказались 7 детей, что составило 70% исследуемых и на низком уровне 3 ребенка, что составило 30% детей участвующих в эксперименте. Отсюда можно сделать вывод, что всем детям исследуемой группы требуется работа по улучшению уровня звукопроизношения. В большинстве случаев страдают шипящие и свистящие звуки.

Безукоризненного произношения всех звуков не наблюдалось ни у одного ребенка, значит все дети имеют нарушения звукопроизношения. Из-за отсутствия передних зубов у одного ребенка и редких зубов у другого в

группе свистящих звуков у этих детей искажению подвергаются все звуки. У других двух детей строение артикуляционного аппарата в норме, но в этой группе звуков страдают С, З, Ц, С' и З' – сохранены.

В группе шипящих звуков у двух детей все звуки подвергаются заменам и смешением во всех речевых ситуациях, у четырех детей все звуки данной группы подвергаются искажениям. У трех детей звук Щ произносится правильно, а звуки Ш, Ж, Ч изолированно произносятся правильно, а в самостоятельной речи иногда подвергаются заменам или искажениям (недостаточно автоматизированы).

В группе звуков Л, Л' у двух детей дефектно произносятся все звуки. У шестерых детей страдает только твердый Л, в то время, как мягкий Л' произносится правильно и изолированно и в самостоятельной речи.

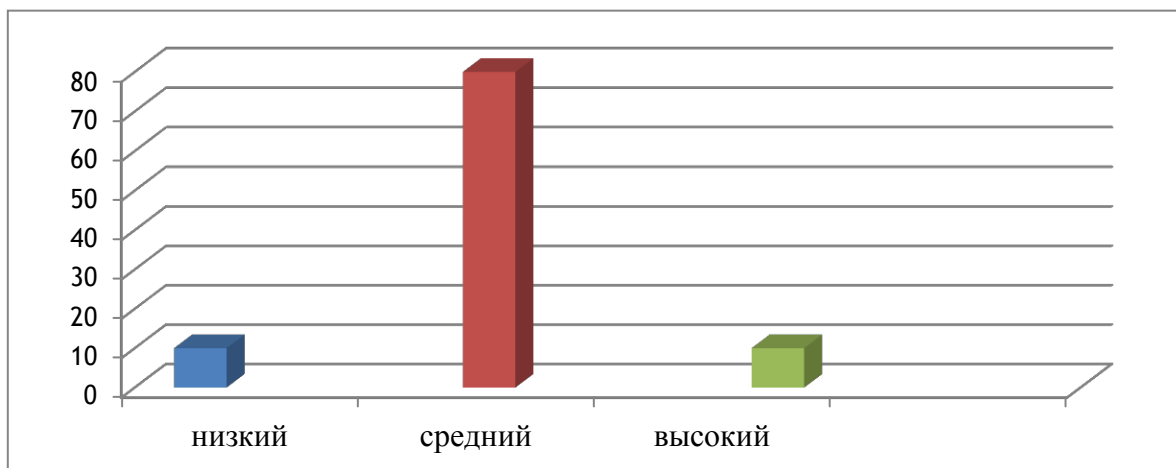
Следующая группа звуков Р, Р'. Здесь у четверых детей искажениям подвергаются оба звука и во всех речевых ситуациях. У пятерых детей в любой позиции искажается и заменяется один твердый звук Р, а мягкий вариант произносится правильно.

В группе Й звуков, у одного ребенка искаженно произносится звук во всех речевых ситуациях. У двух детей, данный звук недостаточно автоматизирован и в самостоятельной речи может подвергаться искажению.

Результаты четвертой серии заданий «Обследование состояния фонематического слуха» представлены в гистограмме 4.

Рисунок 4.

Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня сформированности фонематического слуха.



На основе анализа результатов по второй серии констатирующего эксперимента выделено три уровня :

1. Высокий уровень (12-15 баллов);
2. Средний уровень (7-11 баллов);
3. Низкий уровень (0-6 балла).

Из гистограммы видно что на высоком и низком уровне сформированности фонематического слуха оказалось по 1 ребенку, что составило по 10% испытуемых, остальные 8 детей (80%) оказались на среднем уровне. Можно сделать вывод, что 80% испытуемых детей требуется работа по улучшению уровня сформированности фонематического слуха.

На звук С двое детей экспериментальной группы допустили по 3 ошибки, которые не смогли самостоятельно выявить и исправить. Шесть детей допускали тоже по три ошибки, но в ходе эксперимента смогли исправить с организующей помощью.

На звук Ш двое детей допустили по пять ошибок, но смогли сами их заметить и исправить. Восемь детей допустили по две ошибки, которые смогли самостоятельно исправить.

На звук Ч четверо детей допустили по 4 ошибки, которые смогли самостоятельно выявить и исправить. Шесть детей допустили по три ошибки, которые смогли исправить с организующей помощью.

На звук Л один ребенок допустил две ошибки, которые не смог исправить. Пять детей допустили по две ошибки, но им была доступна самокоррекция.

На звук Т один ребенок допустил одну ошибку, которую он не увидел и даже с организующей помощью исправить не смог. Шесть детей допустили по три ошибки, которые смогли исправить с организующей помощью.

Нами сопоставлены результаты по всем сериям констатирующего эксперимента. Они представлены в таблице 7 (приложение №7).

У одного ребенка наблюдается короткая подъязычная уздечка, у одной девочки отсутствие четырех верхних передних зубов из-за травмы, у одного ребенка редкие зубы и у одного ребенка кариозные зубы.

У двоих детей в основном наблюдалось правильное выполнение движений с точным соответствием всех характеристик предъявленному. У пяти детей среднего уровня подвижности артикуляционного аппарата наблюдалось замедленное и напряженное выполнение, выполнение с ошибками (длительный поиск позы, неполный объем движения, отклонения в конфигурации). И у трех детей наблюдалось очень много выполнений с ошибками или вовсе невыполнение движений.

Безукоризненного произношения всех звуков не наблюдалось ни у одного ребенка, значит все дети имеют нарушения звукопроизношения. Из-за отсутствия передних зубов у одного ребенка и редких зубов у другого в группе свистящих звуков у этих детей искажению подвергаются все звуки. У других двух детей строение артикуляционного аппарата в норме, но в этой группе звуков страдают С, З. Ц, С' и З' – сохранены.

В группе шипящих звуков у двух детей все звуки подвергаются заменам и смешением во всех речевых ситуациях, у четырех детей все звуки данной группы подвергаются искажениям. У трех детей звук Щ

произносится правильно, а звуки Ш, Ж, Ч изолированно произносятся правильно, а в самостоятельной речи иногда подвергаются заменам или искажениям (недостаточно автоматизированы).

В группе звуков Л, Л' у двух детей дефектно произносятся все звуки. У шестерых детей страдает только твердый Л, в то время, как мягкий Л' произносится правильно и изолированно и в самостоятельной речи.

Следующая группа звуков Р, Р'. Здесь у четверых детей искажениям подвергаются оба звука и во всех речевых ситуациях. У пятерых детей в любой позиции искажается и заменяется один твердый звук Р, а мягкий вариант произносится правильно.

В группе Й звуков, у одного ребенка искаженно произносится звук во всех речевых ситуациях. У двух детей, данный звук недостаточно автоматизирован и в самостоятельной речи может подвергаться искаженно.

На звук С двое детей экспериментальной группы допустили по 3 ошибки, которые не смогли самостоятельно выявить и исправить. Шесть детей допускали тоже по три ошибки, но в ходе эксперимента смогли исправить с организующей помощью.

На звук Ш двое детей допустили по пять ошибок, но смогли сами их заметить и исправить. Восемь детей допустили по две ошибки, которые смогли самостоятельно исправить.

На звук Ч четверо детей допустили по 4 ошибки, которые смогли самостоятельно выявить и исправить. Шесть детей допустили по три ошибки, которые смогли исправить с организующей помощью.

На звук Л один ребенок допустил две ошибки, которые не смог исправить. Пять детей допустили по две ошибки, но им была доступна самокоррекция.

На звук Т один ребенок допустил одну ошибку, которую он не увидел и даже с организующей помощью исправить не смог. Шесть детей допустили по три ошибки, которые смогли исправить с организующей помощью.

Проанализировав данные констатирующего эксперимента, мы разделили детей, участвующих в эксперименте на 3 группы:

У 1 ребенка, что составляет 10% испытуемых *акустико-фонематическая дислалия*. У него наблюдается 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. Он 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.

У 8 детей, что составляет 80% исследуемых *артикуляторно-фонематическая дислалия*. У этих детей несформированная операция отбора фонем по их артикуляторным параметрам в моторном звене производства речи. Замены и смещения дети осуществляли на основе артикуляционной близости звуков. Но, эти явления наблюдаются преимущественно между звуками или классами звуков, различающихся по одному из признаков: свистящими и шипящими $s — ш, z — ж$, между взрывными шумными переднеязычными и заднеязычными $t — к, d — г$, между парными по артикуляции язычными твердыми и мягкими фонемами $c — c', л — л', m — m'$. Эти явления также наблюдались среди звуков, одинаковых по способу образования, между аффрикатами $ц$ и $ч$, сонорами $р$ и $л$.

И у 1 ребенка, что составляет 10% испытуемых выявлена *артикуляторно-фонетическая дислалия*. У этого ребенка наблюдаются дефекты звукового оформления речи, обусловленные неправильно сформировавшимися артикуляторными позициями. Звук ребенок произносил ненормированно, искаженно для фонетической системы данного языка, хотя она сформирована, но фонемы реализуются в непривычных вариантах (аллофонах). Чаще всего неправильный звук по своему

акустическому эффекту близок к правильному. Проводя эксперимент можно было без особых затруднений соотнести этот вариант произнесения с определенной фонемой.

Таким образом, имеющиеся результаты анализа указали на необходимость создания таких педагогических условий, при которых формирующая работа даст положительную динамику в развитии детей экспериментальной группы. Для этого необходимо было составить методические рекомендации с опорой на знания индивидуальных психологических особенностей детей экспериментальной группы и уровень их подготовленности к исправлению звукопроизношения.

На основе проведенного анализа данных экспериментального исследования нами были составлены методические рекомендации по коррекции нарушений звукопроизношения.

1.3. Методические рекомендации по коррекции нарушения звукопроизношения.

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами составлены дифференцированные методические рекомендации по коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией. Логопедическая работа по развитию звукопроизношения должна быть построена с учетом ряда принципов.

1. Принцип системности опирается на представление о речи, как о сложной функциональной системе, структурные компоненты которых находятся в тесном взаимодействии. В связи с этим, предполагается воздействие на все компоненты (строение артикуляционного аппарата, подвижность артикуляционного аппарата, состояние звукопроизношения и фонематического слуха).

2. Принцип развития предполагает выделение в процессе логопедической работы тех задач, которые находятся в зоне ближайшего развития детей. У детей 5-6 лет, ведущим видом деятельности является игра.
3. Дидактические принципы: наглядность, доступность, индивидуальный подход. В ходе использования методических рекомендаций целесообразно использовать данные принципы.
4. От простого к сложному. В первую очередь ставят более легкие звуки, затем – сложные.
5. Принцип сознательности. Отношение ребенка к своему дефекту, к логопедическим занятиям должно быть осознанным. Необходимо, чтобы ребенок научился относиться к своей речи как к объекту собственного наблюдения и изучения.
6. Принцип комплексности воздействия. Данный принцип включает ряд аспектов: комплексность в привлечении в процесс устранения речевого нарушения логопедов, воспитателей, психологов, медицинских работников, родителей дошкольников; комплексность в многообразии форм, методов, средств устранения речевого нарушения; комплексность в единстве решения коррекционно-развивающих, образовательных и воспитательных задач.
7. Принцип личностного подхода. Логопед должен учитывать отношение ребенка к своему дефекту, интерес ребенка к учебному процессу, отношение родителей к речевому дефекту ребенка, а так же возраст ребенка, его интересы, половую принадлежность, состояние здоровья и другие особенности личности.
8. Принцип дифференцированного подхода. Необходимо учитывать уровень речевого и общего развития ребенка как в процессе

фронтального обучения. Так и при планировании индивидуальных занятий.

9. Принцип поэтапности предполагает проведение подготовительного, основного и закрепительного этапов логопедического воздействия.

Исходя из данных, полученных в результате экспериментальной работы, нами была определена цель формирующей работы: повысить уровень исправления звукопроизношения у старших дошкольников с речевыми нарушениями посредством моделей, дидактических и подвижных игр и упражнений.

На этом этапе были определены следующие задачи:

- 1) Подобрать и систематизировать игры и упражнения, направленные на исправления звукопроизношения у старших дошкольников с нарушениями речи.
- 2) Разработать поэтапную технологию формирования звукопроизношения у старших дошкольников с речевыми нарушениями.

В литературе нет единого мнения по вопросу о том, на сколько этапов подразделяется логопедическое воздействие при дислалии: в работах Ф. Ф. Рау выделяется два, в работах О. В. Правдиной и О. А. Токаревой — три, в работах М. Е. Хватцева — четыре.

Поскольку принципиальных расхождений в понимании задач логопедического воздействия при дислалии нет, то выделение количества этапов не носит принципиального характера.

Исходя из цели и задач логопедического воздействия, представляется оправданным выделить следующие этапы работ: подготовительный этап; этап формирования первичных произносительных умений и навыков; этап формирования коммуникативных, умений и навыков.

I. Подготовительный этап

Основная цель его — включить ребенка в целенаправленный логопедический процесс. Для этого необходимо решить ряд общепедагогических и специальных логопедических задач.

Одной из важных общепедагогических задач является формирование установки на занятия: логопед должен установить с ребенком доверительные отношения, расположить его к себе, адаптировать к обстановке логопедического кабинета, вызвать у него интерес к занятиям и желание в них включиться. У детей нередко наблюдается скованность, стеснительность, замкнутость, а иногда и боязнь встреч с незнакомыми сверстниками и взрослыми. От логопеда требуется особая тактичность, доброжелательность; общение с ребенком должно осуществляться без официальности и излишней строгости.

Важной является задача формирования произвольных форм деятельности и осознанности отношения к занятиям. Ребенок должен усвоить правила поведения на занятиях, научиться выполнять инструкции логопеда, активно включаться в общение.

В задачи подготовительного этапа входит развитие произвольного внимания, памяти, мыслительных операций, особенно аналитических операций, операций сравнения и вывода.

К специальным логопедическим задачам относятся: умение опознавать (узнавать) и различать фонемы формирование артикуляторных (речедвигательных) умений и навыков.

В зависимости от формы дислалии эти задачи могут решаться параллельно или последовательно. При артикуляторных формах (фонематической или фонетической) в тех случаях, когда нет нарушений в восприятии, они решаются параллельно. Формирование рецептивных умений может быть сведено к развитию осознанного звукового анализа и контролю за собственным произношением. При акустико-фонематической форме дислалии главная задача заключается в том, чтобы научить детей различать и узнавать фонемы с опорой на сохраненные функции. Не решив эту задачу,

нельзя перейти к формированию правильного произношения звуков. Чтобы работа над правильным произношением звука принесла успех, ребенок должен уметь его слышать, так как регулятором нормированного употребления является слух.

При этом нужно учитывать следующие положения.

Умение опознавать и различать звуки речи как осознанные. Это требует от ребенка перестройки отношения к собственной речи, направленности его внимания на внешнюю, звуковую сторону, которая ранее им не осознавалась. Ребенка нужно специально обучать операциям осознанного звукового анализа, не полагаясь на то, что он спонтанно ими овладеет.

Исходными единицами речи должны быть слова, так как звуки — фонемы существуют лишь в составе слова, из которого путем специальной операции они выделяются при анализе. Лишь после того ими можно оперировать как самостоятельными единицами и проводить наблюдение за ними в составе слоговых цепочек и в изолированном произнесении.

Операции звукового анализа, на основе которых формируются умения и навыки осознанного опознания и дифференцирования фонем, проводятся в начале работы на материале с правильно произносимыми ребенком звуками. После того как ребенок научится узнавать тот или другой звук в слове, определять его место среди других звуков, отличать один от другого, можно перейти к другим видам операций, опираясь на умения, сложившиеся в процессе работы над правильно произносимыми звуками.

Работу по формированию восприятия неправильно произносимых звуков нужно проводить так, чтобы собственное неправильное произношение ребенка не мешало ему. Для этого в момент осуществления операций звукового анализа нужно исключить собственное проговаривание, перенести всю нагрузку на слуховое восприятие материала.

Проговаривания ребенка желательно подключать на последующих занятиях, когда возникает необходимость сравнения его собственного произношения с нормированным.

У детей с фонематическими дислалиями необходимо сформировать недостающие движения органов артикуляции; внести коррекцию в неправильно сформировавшееся движение. В тех случаях, когда звук искажается за счет нарушений в способе или месте его образования, необходимо сочетание обоих приемов.

Формирование артикуляционной базы звуков у детей с функциональной дислалии осуществляется в более короткие сроки, чем у детей с механической дислалией. Прежде чем формировать артикуляционный уклад при механической дислалии нужно провести работу, которая помогла бы определить такое положение органов артикуляции, при котором звучание окажется ближе всего к акустическому эффекту нормированного звука.

Для формирования артикуляционной базы разработаны типы упражнений, дидактические требования и методические рекомендации, пособия по исправлению произношения.

При дислалии нет грубых моторных нарушений. У детей с дислалией не сформированы некоторые специфические для речи произвольные движения органов артикуляции. Процесс формирования артикуляционных движений осуществляется как произвольный и осознанный: ребенок учится производить их и контролировать правильность выполнения. Необходимые движения сначала формируются по зрительному подражанию: логопед перед зеркалом показывает ребенку правильную артикуляцию звука, объясняет, какие движения следует произвести, предлагает ему повторить. В результате нескольких проб, сопровождаемых зрительным контролем, ребенок добивается нужной позы. При затруднениях логопед помогает ребенку шпателем или зондом. На последующих занятиях можно предложить выполнить движение по устной инструкции без опоры на зрительный

образец. Правильность выполнения в дальнейшем ребенок проверяет на основе кинестетических ощущений. Артикуляция считается усвоенной, если она выполняется безошибочно и не нуждается в зрительном контроле.

При работе по формированию правильного произношения необходимо избегать упоминаний о том звуке, над которым ведется работа.

Логопед в ходе выполнения ребенком задания проверяет, правильно ли он выбрал позу для произношения нужного звука. Для этого он просит ребенка произвести выдох («сильно подуть»), не изменяя позы. При сильном выдохе возникает интенсивный шум. Если шум будет соответствовать акустическому эффекту нужного глухого согласного, значит, поза принята правильно. Если нет, тогда логопед просит ребенка несколько изменить позу органов артикуляции (чуть-чуть поднять, опустить, продвинуть язык) и снова подуть. Поиски наиболее удачной позы проводятся до тех пор, пока не будет получен положительный результат.

В ряде случаев, прислушиваясь к производимому шуму, ребенок отождествляет его с нормированным звуком и даже пытается самостоятельно включить в речь. Поскольку это не всегда приводит к положительным результатам, логопеду следует в таких случаях отвлечь внимание от звука, переключив на другой объект.

При дислалии нет необходимости в обилии упражнений для органов артикуляции, достаточно тех, в результате которых окажутся сформированными необходимые движения. Работа ведется над отдельными собственно речевыми движениями, которые не сформировались у ребенка в процессе развития.

Требования, которые необходимо предъявлять к проведению артикуляционных упражнений:

1. Выработать умения принимать требуемую позу, удерживать ее, плавно переключаться с одной артикуляционной позы на другую.

2. Система упражнений по развитию артикуляционной моторики должна включать как статические упражнения, так и упражнения, направленные на развитие динамической координации речевых движений.
3. Необходимы упражнения на сочетание движений языка и губ, так как при произношении звуков эти органы включаются в совместные действия, взаимно приспособляясь друг к другу (это явление носит название коартикуляции).
4. Занятия должны проводиться кратковременно, но многократно, чтобы ребенок не утомлялся. В паузах можно переключить его на другой вид работы.
5. Уделять внимание формированию кинестетических ощущений, кинестетического анализа и представлений.
6. По мере овладения движением, необходимым для реализации звука, логопед переходит к отработке движений, обязательных для других звуков.

Виды артикуляционных упражнений

Упражнения для губ

1. Углы рта слегка оттянуты, видны передние зубы, объем движения, как при артикуляции звука ц.
2. Губы нейтральны, как при произнесении а.
3. Губы округлены, как при о, при у.
4. Чередование движений от а к и, от а к у и обратно.
5. Плавный переход от и к а, от а к о, от о к у и обратно. Артикулирование ряда с плавным переходом: и — а — о — у и в обратном порядке.

В момент артикулирования можно подключать проговаривание. В ходе выполнения упражнений логопед перед зеркалом дает пояснения ребенку, в каком положении находятся губы при произнесении того или другого звука.

Упражнения для языка

1. Кончик языка упереть в нижние резцы при оттянутых углах рта. Спинка языка выгнута в направлении к верхним резцам. Позиция углов рта и

челюсти не фиксируется в сознании ребенка как артикуляторная позиция: это положение необходимо лишь для облегчения зрительного контроля.

2. Боковые края языка подняты, образуется круглая щель, необходимая для произнесения свистящих звуков; эта поза называется «язык желобком» или «язык трубочкой». Чтобы облегчить ребенку выполнение упражнения, можно предложить высунуть распластанный язык между зубами, после чего округлить губы и таким образом загнуть боковые края языка. Можно воспользоваться круглым зондом («спицей»), нажать им на основание языка (вдоль средней линии) и попросить ребенка округлить губы.

3. Язык поднят к альвеолам, боковые края прижаты к коренным (верхним) зубам. Язык как бы присасывается к верхней челюсти.

4. Последовательное чередование верхних и нижних положений языка: язык поднимается, плотно прижимается (присасывается) к верхней челюсти, вслед за этим резко отводится в нижнее положение. В момент отрыва языка издается шелкающее звучание, упражнение называется «пощелкивание», «игра в лошадки».

При выполнении упражнения логопед обращает внимание ребенка на опущенную неподвижную нижнюю челюсть.

5. Кончик и передняя часть спинки языка подняты к альвеолам («язык ложечкой», или «чашечкой»). Упражнение предназначено для произнесения звуков, при артикулировании которых средняя часть спинки языка прогибается, а передняя часть и корень языка слегка подняты.

6. Ритмичные движения языком влево-вправо, кончик языка касается верхних альвеол или проходит по границе между верхними резцами и альвеолами.

7. Совместным движения языка и губ: кончик языка упирается в нижние резцы, губы осуществляют плавный переход от одной артикуляционной позы к другой, зубы слегка раздвинуты. Особое внимание обращается на сочетание положения языка с позицией губ для звука и; кончик языка находится в верхнем положении, губы осуществляют плавный переход от одной артикуляционной позы к другой. Обращается внимание на сочетание

верхней позиции кончика и передней части спинки языка с позицией губ для лабиализованных гласных (о и у).

II. Этап формирования первичных произносительных умений и навыков

Цель данного этапа заключается в том, чтобы сформировать у ребенка первоначальные умения правильного произнесения звука на специально подобранном речевом материале. Конкретными задачами являются: постановка звуков, формирование навыков правильного их использования в речи (автоматизация умений), а также умений отбирать звуки, не смешивая их между ...собой, (дифференцировать звуки).

Необходимость решения указанных задач в процессе логопедической работы вытекает из закономерностей онтогенетического овладения произносительной стороной речи.

В ряде исследований показано, что от момента появления того или другого звука у ребенка, т. е. его первого правильного произнесения, до включения его в речь проходит довольно длительный период времени. А. Н. Гвоздев назвал его периодом овладения звуком. Он длится 30—45 и более дней и имеет свои особенности. Сначала новый звук употребляется параллельно со старым, который был его заменителем (субститутом), при этом прежний звук употребляется чаще, чем новый. В дальнейшем новый звук начинает употребляться чаще своего бывшего субститута, а через некоторое время он теснит субститут по всем позициям и употребляется даже в тех случаях, когда последний выступает в собственной функции, т. е. он его полностью вытесняет из речи, и только после этого начинается процесс разграничения (дифференциации) нового звука и того, который выступал в качестве субститута.

Постановка звука достигается путем применения технических приемов, подробно описанных в специальной литературе. В работах Ф. Ф. Рау выделяются три способа: подражанию (имитативный), с механической помощью и смешанный.

Первый способ основан на сознательных попытках ребенка найти артикуляцию, позволяющую произнести звук, соответствующий услышанному от логопеда. При этом, помимо акустических опор, ребенок использует зрительные, тактильные и мышечные ощущения. Подражание дополняется словесными пояснениями логопеда, какую позицию должен принять артикуляционный орган. В тех случаях, когда необходимые для данного звука артикуляционные позиции выработаны, достаточно их вспомнить. Можно воспользоваться приемом постепенного нащупывания нужной артикуляции. Поиск часто приводит к положительным результатам при постановке шипящих звуков, парных звонких, а также парных мягких. Некоторые звуки, например, сонорные р и р, а также л, аффрикаты ч и ц, заднеязычные к, г, х более успешно ставятся другими способами.

Второй способ основывается на внешнем, механическом воздействии на органы артикуляции специальными зондами или шпателями. Логопед просит ребенка произнести звук, повторить его несколько раз, и во время повторения он при помощи зонда несколько меняет артикуляционный уклад звука. В результате получается другой звук: например, ребенок произносит несколько раз слог са, логопед помещает шпатель или зонд под язык и слегка приподнимает его в направлении верхних альвеол, слышится шипящий, а не свистящий звук. При данном способе ребенок сам не осуществляет поиск, его органы артикуляции только подчиняются действиям логопеда. После длительных тренировок он без механической помощи принимает необходимую позу, помогая себе шпателем или пальцем. Третий способ основывается на совмещении двух предыдущих. Ведущую роль в нем играют подражание и объяснение. Механическая помощь применяется в дополнение: логопед, объясняет ребенку, что нужно сделать, чтобы получить нужный звук, например поднять кончик языка (в тех случаях, если данное движение выполнено ребенком не совсем так, как это нужно для нормированного звука). При этом способе ребенок оказывается активным, а приобретенная им

с помощью логопеда поза фиксируется в его памяти и легко воспроизводится в дальнейшем без механической помощи.

Постановка звука (при его искажении) осуществляется с опорой на нормированно произносимые звуки, в артикуляционном укладе которых имеются общие признаки с нарушенным звуком. При этом учитывается их артикуляционное «родство», которое может быть не одинаково в разных группах звуков. Так, при работе над звонкими согласными опираются на их глухие парные звуки и задача логопедической работы сводится к тому, чтобы дополнить общую артикуляторную позу работой голосового аппарата. При работе над заднеязычными взрывными в работу включают корневую часть языка, а в качестве исходной берется позиция переднеязычного взрывного и от нее осуществляется переход к заднеязычной артикуляции.

При постановке языка в качестве его исходной основы следует обращаться не к изолированному сохранному звуку, а к звуку в слоговом сочетании, так как слог — это естественная для звука форма его реализации в речи. Ставится не звук ш, потом включающийся в слоговое окружение, а сразу ставится звук в составе слова ша. Это положение является очень важным в связи с тем, что при постановке изолированного звука переход к слогу нередко оказывается затрудненным. Необходимо предусматривать возможные динамические перестройки артикуляции одной и той же фонемы в разном звуковом окружении. Это достигается без особого труда, так как схемы (программы) сочетаний звуков у ребенка с дислалией не нарушены. Он легко может внести новый звук в эти схемы по аналогии с уже включенными в них базовыми звуками. Исходными для постановки твердых звуков следует избирать звуки в слоге с гласным а, а для мягких следует брать звуки в слоге с гласным и. В дальнейшей работе подключаются согласные в позициях перед остальными гласными. При этом внимание обращается на лабиализованные гласные, так как перед ними многие согласные претерпевают существенные артикуляторные изменения. По мере

того как звук оказывается поставленным в одной из слоговых позиций, ведется работа по автоматизации звука и включению его в речь.

Процесс автоматизации звука заключается в тренировочных упражнениях со специально подобранными словами, простыми по фонетическому составу и не содержащими нарушенных звуков. Для тренировок подбираются слова в которых звук находится в начале, в конце или середине. В первую очередь отрабатывается звук в начале (перед гласным), затем в конце (если звук глухой) и в последнюю очередь — в середине, так как эта позиция оказывается наиболее трудной. От отработки звука в словах простой слоговой структуры переходят к произнесению звука в словах, содержащих сочетание отрабатываемого звука с согласными (эти согласные должны быть ранее сформировавшимися у ребенка или достаточно упроченными). Для автоматизации звука используют приемы отраженного повторения, самостоятельного называния слов по картинке. Полезны задания, направляющие ребенка на поиск слов, содержащих данный звук (придумывание слов с данным звуком). Большую помощь приносит работа по звуковому анализу и синтезу. Не следует ограничиваться только тренировкой звуков в словах, нужно вводить творческие упражнения, игры, от произнесения отдельных слов переходить к построению словосочетаний с ними и коротких высказываний.

В работу по автоматизации обычно вовлекается один звук. В случаях сложных дислалий могут вовлекаться и два звука, если они артикуляционно контрастны; в противном случае может возникнуть интерференция.

Для тех детей, у которых нарушено противопоставление звуков по глухости-звонкости, в процесс автоматизации могут включаться все звонкие звуки одновременно. Если ребенок испытывает затруднения, то в первую очередь отрабатываются фрикативные звонкие, затем — глухие.

При работе над дифференциацией звуков одновременно подключается не более пары звуков. Если необходимо большее количество звуков одной артикуляционной группы, их все равно объединяют попарно. Например, при

смешиваниях ц, ч, щ звуки объединяются в пары: ц — ч, ч — щ, ц — щ. Это объясняется тем, что процесс дифференциации строится на операциях сравнения, которые проводятся детьми наиболее успешно.

III. Этап формирования коммуникативных умений и навыков

Цель его — сформировать у ребенка умения и навыки безошибочного употребления звуков речи во всех ситуациях общения.

На занятиях широко используются тексты, а не отдельные слова, применяются различные формы и виды речи, используются творческие упражнения, подбирается материал, насыщенный теми или иными звуками. Подобный материал больше подходит для занятий по автоматизации звуков. Но если на данном этапе ребенок будет работать только на специально подобранном материале, то он не овладеет операцией отбора, так как частотность этого звука в специальных текстах превышает нормальное их распределение в естественной речи. А ребенок должен научиться оперировать ими.

Мы выбрали игры для коррекции нарушений звукопроизношения.

Повторение слоговых рядов.

Игры «Громко, шепотом», «Морзянка».

Знакомство с первой игрой «Морзянка» должно произойти в свободное от занятий время фронтально со всеми детьми экспериментальной группы. Детям предлагается сначала вместе, затем самостоятельно произнести фразы: «СА- СА- СА, СА-СУ-СЫ, ЗА-ЗА-ЗА, ЗУ-ЗУ-ЗУ, ЦА-ЦА-ЦА, ЦЕ-ЦЕ-ЦЕ. Затем предложить детям проговорить слоговые ряды в чистоговорках, потешках, считалках).

Игра «Услышь шепот» проводится индивидуально с каждым ребенком, поскольку требует спокойной обстановки и напряженного внимания от детей. Ребенку дается инструкция: «Отойди от меня на 5 шагов. Я буду шепотом произносить фразы, а ты громко должен их повторить».

Игра «Магнитофон» проводится с подгруппой детей.

Детям предлагается представить, что они – «магнитофончики», которые продаются в магазине. Исправные, хорошие магнитофоны могут точно воспроизвести все звуки, которые произнесет покупатель. Затем детям предъявляются слоговые ряды, тот ребенок, который выбран в качестве «магнитофона», должен точно повторить их. Например: СА-ЦА-СА, СА-ЦА-ЗА-СА.

Игра «Лишний слог» проводится индивидуально.

Детям предлагаются слоговые ряды, содержащие одинаковые слоги и слоги, отличающиеся одним звуком. Например: СА-СА-ЗА, ПА-ТА-ПА. Ребенок должен повторить слоговой ряд, указать на лишний слог и объяснить свой выбор.

Выделение звука на фоне слова

Игра «Отыщи предмет» проводится с подгруппой детей.

Детям предлагается прослушать стихотворение. И после того как они услышат звук *з*, хлопнуть в ладоши, услышат звук *с* поднести палец к губам. Затем вызываются двое детей и предлагается им найти в групповой комнате предметы (заранее расставленные) со звуком *с* и *з*

Игра «Загадки розового слона» проводится со всей подгруппой.

В гости приглашается слон, и он просит детей отгадать загадки, о трех зверятах, которые сидят в грузовике и при этом изобразить персонаж который он отгадал.

Игра «Запомни и нарисуй?» проводится фронтально.

Детям предлагается поиграть со звуками (*з* – хлопают в ладоши, *с*- поднося палец к губам): *с,с,с,з,с,з,з, буссы, ссолнце, сссом, зззабор, троллейбус*. Затем дети подходят к столу и берут картинки в названиях которых есть звуки *с* и *з*. Затем дети ставят букву на мольберт со звуком *с*-справа, со звуком *з* слева. И предлагается детям нарисовать все предметы со звуком *с* справа, со звуком *з* слева.

Определение фонематического представления

Игра «Угадай на ощупь» проводится с подгруппой детей.

Детям предлагается рассмотреть предметы, которые лежат в горшочке, определить какой звук- сили *ц*. Отметить, зачем нужен этот предмет, что с ним можно сделать. Затем все предметы сложить в горшочек и накрыть салфеткой. Затем угадать предметы на ощупь. При этом задаются вопросы. Какой звук слышится? Зачем нужен?

Игра «Тренировка вратаря» проводится индивидуально во время *прогулки*.

Ребёнок стоя кладет согнутые руки на пояс. Это хоккейные ворота. Педагог говорит разные слова. Те, которые начинаются, например, со звука *с,з,ц* ребёнок должен пропустить, а если звучит слово, которое начинается с другого звука, ворота должны захлопнуться.

Словарный материал: кузовок, слон, лиса, заяц, собака, змея, салфетка, цапля и т.д.

Игровое упражнение «Найди звук» проводится также индивидуально.

Ребёнку предлагается определить позицию звука *св* в словах (начало, середина, конец), используя три схемы.

Словарный материал: садик, сова, абрикос, носок, поднос, глобус, фасоль, посуда, укус, овёс, косынка, лесок, сынок, ступенька, лиса, высота, автобус, косточка, оса, собака.

Узнавание неречевых звуков.

Различение на слух неречевых звуков является фундаментом и основой развития фонематического слуха.

Игра «Угадай, что звучало». Внимательно послушайте вместе с ребенком шум воды, шелест газеты, звон ложек, скрип двери и другие бытовые звуки. Предложите ребенку закрыть глаза и угадать, что звучало.

Игра «Шумящие мешочки». Вместе с малышом насыпьте в мешочки или коробочки крупу, пуговицы, скрепки. Ребенок должен угадать по звуку потряхиваемого мешочка что у него внутри.

Игра «Волшебная палочка». Взяв карандаш или любую палочку, постучите ею по разным предметам. Волшебная палочка заставит звучать вазу. Стол, миску, стены... Потом ребенок должен угадать, что заставила

зазвучать волшебная палочка. Для детей со средним уровнем развития фонематического слуха можно усложнить задание - ребенок отгадывает с закрытыми глазами.

Игра «Жмурки». Ребенку завязывают глаза и он двигается в сторону звящего колокольчика.

Игра «Похлопаем». Ребенок повторяет ритмический рисунок хлопков. Например, два хлопка, пауза, один хлопок, пауза, два хлопка. Для детей со средним уровнем развития фонематического слуха можно давать более сложный рисунок и ребенок может повторять его с закрытыми глазами.

Различение звуков речи по тембру, силе и высоте.

Игра «Угадай свой голос». Запишите на диктофон голоса близких людей ребенка и его собственный голос. Попросите его угадать, кто говорит.

Игра «Громко-тихо». Договоритесь, что ребенок будет выполнять определенные действия, когда вы произносите слова громко и когда тихо.

Игра «Три медведя». Ребенок отгадывает, за кого из персонажей сказки говорит взрослые. Для детей со средним уровнем развития фонематического слуха – ребенок сам говорит за трех медведей, изменяя высоту голоса.

Различение сходных по звучанию слов.

Игра «Слушай и выбирай». Перед ребенком картинки со сходными по звучанию словами (ком, сом, дом, лом). Взрослый называет предмет, а ребенок поднимает соответствующую картинку.

Игра «Верно-неверно». Взрослый показывает картинку и называет предмет, заменяя первую букву (форота, корота, ворота, порота). Задача ребенка хлопнуть в ладоши, когда он услышит правильный вариант.

Различение слогов.

Игра «Похлопаем». Взрослый объясняет ребенку, что есть короткие и длинные слова. Проговаривает их, интонационно разделяя слоги. Совместно с ребенком произносит слова (па-па, ло-па-та, ба-ле-ри-на), отхлопывая слоги. Для детей со средним уровнем развития фонематического слуха

можно предложить ребенку самостоятельно отхлопывать количество слогов в слове.

Игра «Что лишнее?». Взрослый произносит ряды слогов «па-па-па-ба-па»... Ребенок должен хлопнуть, когда услышит лишний (другой) слог.

Различение звуков.

На этом этапе ребенок учится различать фон родного языка. Начинать нужно с различения гласных звуков.

Объяснить ребенку, что слова состоят из звуков. Поиграть в звуки. Волк воет – ууууу, девочка плачет ааааа, птичка поет – иииии. Далее он произносит каждый звук длительно (а-а-а, у-у-у, и-и-и), а дети поднимают соответствующие картинки. Для детей со средним уровнем развития фонематического слуха можно предложить следующие варианты игры: логопед произносит звуки кратко; детям раздают вместо картинок символы гласных звуков (по Ткаченко).

Аналогичным образом проводится работа по дифференциации согласных фонем. Комарик говорит – зzzzz, ветер шумит – шшшшш, жук жужжит – жжжжж, тигр рычит – rrrrrr. Взрослый произносит звук, а ребенок отгадывает кто или что его произносит.

Таким образом, на основе изучения теоретических источников можно сделать следующие выводы: коррекционная работа будет строиться с учетом формы и механизма нарушения.

Необходимо отметить, что компенсаторные и личностные возможности каждого ребенка различны, поэтому коррекционная работа будет более успешной, если это будет учтено.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.

Дислалия является одним из наиболее распространенных дефектов произношения. Статистические данные отечественных и зарубежных исследователей указывают, что недостатки произношения имеются у 25-30% детей дошкольного возраста (5-6 лет), у 17-20% детей школьного возраста (III классы). У учащихся более старшего возраста недостатки произношения занимают не более 1%. Это свидетельствует о том, что встречаются временные нарушения, которые преодолеваются в ходе речевого развития детей и в процессе школьного обучения. Известно, что детский возраст является наиболее благоприятным для формирования речи в целом и ее фонетической стороны в частности. Следует помнить, что для успешного усвоения школьной программы необходима хорошая, полноценная, грамотная речь.

Проблема коррекции нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста является наиболее актуальной и востребованной практикой логопедической работы.

Изучив психолого-педагогическую литературу по проблеме коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста, мы убедились, что важен процесс работы по исправлению нарушений речи детей старшего дошкольного возраста в детском саду. Показателями по исправлению звукопроизношения у детей является овладение ребенком всех навыков сложного психического процесса, лежащего в основе метода исправления звукопроизношения. Нам также удалось выяснить, что предпосылкой исправления звукопроизношения является развитие у ребенка – дошкольника психического процесса фонематического слуха (восприятия).

Теоретическое исследование показало, что у детей с нарушениями речи появляются специфические особенности звукопроизношения, которые проявляются либо в замедлении темпа формирования, либо в том, что у ребенка появляются стойкие трудности в анализе нарушенных в

произношении звуков, относящихся к фонетическим группам (сигматизм свистящих), невозможность определить наличие и последовательность звуков в слове. В зависимости от механизмов нарушения можно выделить три группы: акустико-фонематическая дислалия, артикуляторно-фонематическая дислалия и артикуляторно-фонетическая дислалия.

Один из выводов теоретических исследований был положен нами в основу практической части работы: что наиболее эффективными средствами исправления звукопроизношений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи является игра, игровые упражнения, и в частности занятия. Именно эти средства способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собой основу обучения. Особенно важно использовать эти средства в коррекционно-образовательном процессе, проводимом с детьми, у которых имеются нарушения речевого развития. Мы убедились, что для этих детей характерна слабая произвольность интеллектуальной деятельности, поэтому игры, игровые упражнения, а также занятия здесь выступают как эффективное средство, и как метод обучения.

Констатирующий эксперимент показал наличие детей-логопатов в старшей и подготовительной к школе группе детского сада, а также средний уровень у них состояния звукопроизношения.

Таким образом, проделанная экспериментальная работа и полученные количественные и качественные результаты подтвердили правильность выдвинутой гипотезы, цель работы достигнута.

Библиография

1. Акименко В.М. Исправление звукопроизношения у детей. - Ростов-на-Дону., 2008-110с.
2. Астапова Т.В. Дифференциация звуков // Логопед в детском саду. - М., 2007.-№5.-с. 88-91.
3. Беккер К.П., Совак М. Логопедия.- М., 1981.
4. Болотина Л.Р., Микляева Н.В., Родионова Ю.Н. Воспитание звуковой культуры речи у детей в ДОУ.-М., 2006.
5. Бородин А.М. Методика развития речи детей,- М., 1974,
6. Буденная Т.В. Логопедическая гимнастика.- Санкт - Петербург. 2003.- с.31.
7. Волкова Л.С., Селеверстова В.И. Хрестоматия по логопедии: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений- М., Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.1997.
8. Грунская Л.Я. Речевая полянка. // Логопед - научно-методический журнал.-2008.-№8.-с.88-89.
9. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1959.
10. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. - М., 2005.
11. Иванова Ю.В. Дошкольный логопункт, - М., 2008.-160с.
12. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. - М., 2005.
13. Картушина М.Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми. - М., 2008.-128С.
14. Комарова Л.А. Автоматизация звуков в игровых упражнениях. - М., 2007.
15. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Коррекция произношения звуков. Дидактический материал. - М., 2005.
16. Корнилова Л.А. Игровые приемы фонематического восприятия у дошкольников. - М., 2007.
17. Крупенчук О.И., Воробьева Т.А. Логопедические упражнения: Артикуляционная гимнастика.- Санкт - Петербург. 2005.

18. Курдвановская Н.В. Планирование работы логопеда с детьми 5-7 лет. - М., 2007.
19. Кыласова Л.Е. Дидактический материал занятий со старшими дошкольниками. - Волгоград. 2007. - 119с.
20. Лапковская В.П., Володькова Н.П. Речевые развлечения в детском саду. - М., 2008.
21. Максаков А.И., Тумакова Г.А. Учите играя. - М., 2006.
22. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению// Под редакцией Волосовец Т.В./М., 2000.
23. Поваляева М.А., Беденко Г.В. Педагогическая диагностика и коррекция речи. - Ростов - на - Дону,, 1997.-160с.
24. Пословицы, поговорки, потешки, скороговорки. //Сост. Тарабарина Т.Н., Елкина Н.В.- Ярославль. 2000.
25. Расстройство речи у детей и подростков// Под редакцией Ляпидевского С.С. /М.1969.
26. Самойлова И.М. Пособия по развитию речи. - М., 2006.
27. Светлова И.Е. Домашний логопед. - М., 2005.
28. Смирнова Е.О. Детская психология; Учебное пособие для вузов. – М., 2003.
29. Смирнова И.А.Диагностика нарушений развития речи. - Санкт-Петербург. 2007.
30. Смирнова Л.Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 5-6 лет.- М., 2006.
31. Сохин Ф.А. Психолого - педагогические проблемы развития речи дошкольника. Вопросы психологии. - М., №3-1989.
32. Сухин И.Г. Веселые скороговорки для «непослушных» звуков. - Ярославль. 2007.
33. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология.- М., 2001.
34. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей.- М., 1976.
35. Филичева Т.Б. ЧевелеваН.А.Чиркина Г.В. Основы логопедии. - М.,1989.

36. Филичева Т.Б. Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико - фонематическим недоразвитием: // Программа и методические рекомендации для ДООУ компенсирующего вида (старшая группа)/М., 2002.
37. Филичева Т.Б. Чиркина Г.В. Программа коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи 6-го года жизни.- М., 1989.
38. Флерова М.Ф. Логопедия. - Ростов - на - Дону. 2001.
39. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. - М., 1989.
40. Хватцев М.Е. Логопедия. Работа с дошкольником.- М., 1996.
41. Хватцев М.Е. Предупреждение и устранение недостатков речи.- Санкт - Петербург. 2004.
42. Цвынтарный В.В. Играем, слушаем, подражаем - звуки получаем.- Санкт - Петербург. 2004.
43. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи/Под редакцией Гербовой В.В./ М., 1998.
44. Шевцова Е.Е., Воробьева Е.В. Развитие речи ребенка от одного года до семи лет. - М., 2007.
45. Шохор-Троцкая М.К. Коррекция сложных речевых расстройств. - М., 2006.
46. Шумаева Д.Г. Как хорошо уметь читать!.. Санкт - Петербург. 2007. - 188с.
47. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Как помочь детям с недостатками речевого развития. - М., 1999.

Список детей.

№	Ф.И.	Возраст	Речевое заключение	Группа здоровья	Примечание
1	Таня В.	6 лет 1 мес.	Дислалия	II группа	Мама воспитывает одна
2	Валя К.	6 лет 3 мес.	Дислалия	II группа	Полная семья
3	Вадим П.	5 лет 6 мес.	Дислалия	II группа	Полная семья
4	Данил К.	5 лет 8 мес.	Дислалия	II группа	Мама воспитывает одна
5	Паша Б.	5 лет 9 мес.	Дислалия	II группа	Мама воспитывает одна
6	Саша С.	6 лет	Дислалия	II группа	Полная семья
7	Ира К.	5 лет 8 мес.	Дислалия	II группа	Полная семья
8	Ваня Н.	6 лет 2 мес.	Дислалия	II группа	Полная семья
9	Катя Л.	6 лет 2 мес.	Дислалия	II группа	Мама воспитывает одна
10	Арсений К.	5 лет 6 мес.	Дислалия	II группа	Полная семья

Результаты констатирующего эксперимента.

Ф.И.	Строение арт. аппарата	Под виж ност ь арт. аппа рата	Состояние звукопроизношения					Состояние фонематического слуха				
			СС 'ЗЗ' Ц	ШЖ ЧЩ	Л Л'	РР '	Й	С	Ш	Ч	Л	Т
Таня В.	Норма	7	3	1,5	1,5	1,5	3	2	2	2	2	3
Валя К.	Норма	10	1,5	3	3	1,5	3	2	2	2	2	2
Вадим П.	Короткая уздечка	4	3	0	0	0	3	2	2	1	3	2
Данил К.	Нет 4 верх.пер.зуб ов (травма)	4	0	0	1,5	0	1,5	2	1	2	2	2
Паша Б.	Норма	9	0	0	3	3	3	3	2	2	3	3
Саша С.	Редкие зубы	6	0	1,5	1,5	1,5	3	1	2	2	2	3
Ира К.	Норма	4	3	0	0	0	1,5	1	1	1	1	1
Ваня Н.	Норма	7	3	3	1,5	1,5	3	2	2	2	2	2
Катя Л.	Норма	6	3	0	1,5	0	3	3	2	1	3	2
Арсений К.	Кариозные зубы	7	3	1,5	1,5	1,5	0	2	2	1	3	2

Первое задание «Обследование строения артикуляционного аппарата»

Ф.И.	Строение артикуляционного аппарата
Таня В.	Норма
Валя К.	Норма
Вадим П.	Короткая уздечка
Данил К.	Нет 4 верх.пер.зубов (травма)
Паша Б.	Норма
Саша С.	Редкие зубы
Ира К.	Норма
Ваня Н.	Норма
Катя Л.	Норма
Арсений К.	Кариозные зубы

**Второе задание «Обследование подвижности артикуляционного
аппарата»**

Ф.И.	Общее количество баллов	Уровень развития
Таня В.	7,25	средний
Валя К.	10	высокий
Вадим П.	4,5	низкий
Данил К.	4	низкий
Паша Б.	9,5	высокий
Саша С.	6,75	средний
Ира К.	4,25	низкий
Ваня Н.	7	средний
Катя Л.	6	средний
Арсений К.	7,5	средний

Третье задание «Обследование состояния звукопроизношения»

Ф.И.	Общее количество баллов	Уровень развития
Таня В.	10,5	средний
Валя К.	12	средний
Вадим П.	6	низкий
Данил К.	3	низкий
Паша Б.	9	средний
Саша С.	7,5	средний
Ира К.	4,5	низкий
Ваня Н.	12	средний
Катя Л.	7,5	средний
Арсений К.	7,5	средний

Четвертое задание «Обследование фонематического слуха»

Ф.И.	Общее количество баллов	Уровень развития
Таня В.	11	средний
Валя К.	10	средний
Вадим П.	10	средний
Данил К.	9	средний
Паша Б.	13	высокий
Саша С.	10	средний
Ира К.	5	низкий
Ваня Н.	10	средний
Катя Л.	11	средний
Арсений К.	10	средний

Распределение детей по уровням развития по итогам выполнения всех серий заданий.

Ф.И.	Уровень развития подвижности арт.апарата	Уровень развития звукопроизношения	Уровень развития фонематического слуха
Таня В.	средний	средний	средний
Валя К.	высокий	средний	средний
Вадим П.	низкий	низкий	средний
Данил К.	низкий	низкий	средний
Паша Б.	высокий	средний	высокий
Саша С.	средний	средний	средний
Ира К.	низкий	низкий	низкий
Ваня Н.	средний	средний	средний
Катя Л.	средний	средний	средний
Арсений К.	средний	средний	средний