

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

КОЧЕТКОВА ТАТЬЯНА ВЛАДИМИРОВНА
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Особенности сформированности звукопроизношения у детей

5-6 лет со стёртой формой дизартрии

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. зав.кафедрой коррекционной педагогики
кандидат педагогических наук, доцент

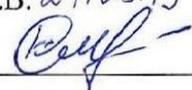
Беляева О.Л. 03.06.2019 

Руководитель кандидат педагогических наук,
доцент Брюховских Л.А.



Дата защиты 13.06.2019

Обучающийся Кочеткова Т.В. 24.05.19



Оценка _____

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретико-методологические основы изучения особенностей звукопроизношения у детей со стертой формой дизартрии у детей 5-6 лет	
1.1. Развитие звукопроизношения ребенка в онтогенезе	7
1.2. Особенности звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией	14
1.3. Обзор методик коррекции звукопроизношения при дизартрии	20
Глава 2. Констатирующий эксперимент, его организация и анализ результатов	
2.1. Цель, задачи, методики констатирующего эксперимента	26
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	32
2.3. Методические рекомендации коррекционной работы	41
Заключение	56
Литература	59
Приложение 1	65
Приложение 2	66

Введение

В настоящее время наблюдается рост детей, имеющих речевые нарушения. Один из них является весьма распространенным - стертая форма дизартрии.

Дизартрия - речевое нарушение, которое характеризуется нарушением произносительной стороны речи вследствие органических нарушений центрального или периферического отделов нервной системы. Дизартрия, особенно одна из ее видов – стертая форма, по данным научных исследований часто встречается в педагогической практике. Так, Е.Ф. Архипова отмечает наличие стертой формы дизартрии у 50% детей с общим недоразвитием речи и 35% детей с фонетико-фонематическими нарушениями.

В существующем информационном поле это речевое нарушение именуется по-разному: «стёртая дизартрия», «минимальные проявления дизартрии», «дизартрический компонент», «дизартрический синдром», «лёгкая форма дизартрии», что свидетельствует о широком круге исследований данной проблемы.

Основные признаки данного нарушения: невнятная невыразительная речь, искажение и замена звуков в сложных по слоговой структуре словах, плохая дикция, и др.

О.А. Токарева была первая, кто предложила термин "стертая" дизартрия. Она характеризует этот термин как легкие (стертые) проявления "псевдобульбарной дизартрии", которые отличаются особой трудностью преодоления.

Позднее, М.П. Давыдова предложила несколько измененное определение стертой дизартрии: «нарушения звукопроизношения, вызванные избирательной неполноценностью некоторых моторных функций речедвигательного аппарата, а также слабостью и вялостью артикуляционной мускулатуры, можно отнести к легкой стертой псевдобульбарной дизартрии».

Нарушения звукопроизносительной стороны речи у детей со стертой формой дизартрии выражаются в искажении, смещении, замене, в пропусках звуков. При стертой дизартрии нарушения звукопроизношения и просодических компонентов речи обусловлены органической недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата.

Особенностью нарушений звукопроизносительной стороны речи при дизартрии является то, что при всех видах активных движений в конечностях нарастает мышечный тонус в артикуляционной мускулатуре и усиливаются дизартрические расстройства.

Нарушение артикуляционной моторики не только затрудняют формирование произносительной стороны речи, но и вторично вызывают нарушения фонематического восприятия. Это вызывает у ребенка трудности звукового анализа слов и искажения звукослоговой структуры слова.

Дети, имеющие стертую дизартрию, нуждаются в длительной, систематической индивидуальной логопедической помощи. Проблемы дифференциальной диагностики стертой дизартрии, организации логопедической помощи этим детям остаются актуальными, учитывая распространенность этого дефекта.

Исследованием этого нарушения речи занимались следующие авторы: Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В., Архипова Е.Ф. и др. В настоящее время системы логопедической работы с детьми со стертой дизартрией разработаны, но недостаточно. В практике логопедической работы существует проблема подбора и разработки системы игровых заданий и упражнений, направленных на закрепление тех знаний, умений, навыков, которые дети получают на логопедических занятиях.

Стертая форма дизартрии у детей дошкольного возраста широко распространена, имеет сложную дифференциальную диагностику и длительность протекания коррекционно-образовательного процесса у данной категории детей и требует поиска эффективных путей исправления имеющихся нарушений речи.

Таким образом, разработка системы логопедической работы по развитию фонетической стороны речи у детей 5-6 лет с минимальными дизартрическими проявлениями посредством комплексного применения речевых игр и упражнений является актуальной.

Цель исследования – выявить характерные особенности звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии.

Объект исследования – звукопроизношение детей 5-6 лет.

Предмет исследования – нарушения звукопроизношения детей со стертой формой дизартрии.

Гипотеза – мы предполагаем, что у детей с дизартрией будут выявлены нарушения звукопроизношения, которые проявятся преимущественно в нарушениях звукопроизношения сложных по артикуляции звуков и будут преобладать искажения их произношения.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. изучить и проанализировать научные данные теории и практики по проблеме дизартрии, определение речевого нарушения, его виды, характерные особенности,
2. провести констатирующий эксперимент и выявить нарушения звукопроизношения у детей со стертой формой дизартрии,
3. раскрыть содержание логопедической работы с детьми со стертой формой дизартрии.

Основы исследования:

Проблеме изучения дизартрии посвящены работы Соботович Е.Ф., Карелиной И.Б., Токаревой О.А., Винарской Е.Н., Архиповой Е.Ф. и др.

Изучение особенностей произносительной стороны речи и ее коррекции у старших дошкольников со стертой формой дизартрии базировалось на современных представлениях специальной психологии и логопедии о сущности речевого дефекта у детей с дизартрией, о диалектическом единстве

речевого и психического развития, о комплексном, системном и функционально-семантическом подходах к обследованию имеющихся отклонений в развитии.

Методы исследования:

1. Теоретический (анализ литературы)
2. Эмпирический метод
3. Экспериментальный, констатирующий эксперимент.
4. Сбор анамнестических данных.
5. Количественный и качественный анализ экспериментальных данных.

Теоретическая значимость работы определяется дальнейшим развитием опыта коррекционной работы по нормализации звукопроизношения.

Практическая значимость работы заключается в разработанных методике и системе коррекционно-развивающих занятий по формированию звукопроизношения у дошкольников со стертой формой дизартрии, а также методических рекомендаций педагогам дошкольных учреждений по формированию звукопроизношения. Под влиянием специально организованных занятий у дошкольников со стертой формой дизартрии наблюдается нормализация звукопроизношения.

Глава 1. Теоретико-методологические основы изучения особенностей звукопроизношения у детей со стертой формой дизартрии у детей 5-6 лет

1.1. Развитие звукопроизношения ребенка в онтогенезе

Усвоение ребенком родного языка происходит в определенной последовательности по мере созревания нервно-мышечного аппарата.

В первые месяцы после рождения у ребенка интенсивно развиваются слуховой, зрительный, двигательно-кинестетический анализаторы.

В настоящее время доказано, что процесс сенсорного развития, в том числе и восприятия речи, осуществляется с необходимым участием двигательных импульсов. Развитие движений у ребенка рассматривается как фактор стимуляции и подкрепления его лепета.

Ребенок рождается с готовыми к функционированию органами артикуляции. Однако проходит длительный подготовительный период, прежде чем он сможет произносить членораздельные звуки речи.

Первыми звуками ребенка являются крики, которые представляют собой безусловно-рефлекторную реакцию на действие сильных внешних и внутренних раздражителей.

А.Н. Гвоздев [9] описывал крики новорожденных как выдыхания при более или менее раскрытой полости рта, вследствие чего получается звук гласного типа разной степени открытости.

Характерным является то, что крик невозможно развить на отдельные составляющие его элементы, выделить в нем те или иные звуки.

Уже в первые месяцы после рождения выявляется взаимосвязь между развитием двигательной и голосовой активности.

У детей период гуления (2–6 месяцев) совпадает с активизацией их общей моторики. У ребенка появляются ощупывающие движения, он оказывается в состоянии отводить большой палец, направлять руки к объекту и осуществлять его произвольный захват под контролем зрения. В это время

у ребенка появляется «комплекс оживления». Входящие в его состав двигательные и голосовые реакции становятся активной формой общения ребенка с взрослым.

В состоянии эмоционального возбуждения ребенка поток тактильно-кинестетических раздражений от сокращающихся мышц поступает в центральную нервную систему на определенный интервал времени раньше, чем соответствующие аутослуховые и аутозрительные раздражения, что и закладывает тот базальный компонент второй сигнальной системы речи, о котором говорил И.П. Павлов [11].

Те звуковые комплексы из внешней среды, кинестетические эквиваленты которых у ребенка имеются, он не только правильно слышит, но и начинает подражательно воспроизводить.

В этот период ребенок осваивает систему гласных звуков, начиная с широкого гласного [а], а затем сочетания гласных (а, и, у).

Период лепета (5–9 месяцев) характеризуется дальнейшим совершенствованием моторики ребенка: формируются функции сидения, ползания, захвата предметов и манипулирования ими.

В 5–6 месяцев у ребенка появляются звукокомплексы губных и гласных звуков (бааа, мааа), а также переднеязычных (тааа, лааа), которые позже сменяются цепочками из стереотипных сегментов с шумовым началом (тя-тя-тя) и т.п., далее – цепочки со стереотипным шумовым началом, но сменяющимся вокальным концом (те-тя-те) и т.п., и наконец, к 1 году появляются цепочки из сегментов с меняющимся шумовым началом (ма-ля, да-ля, па-на, па-на-на, а-ма-на) и т.п. Ребенок овладевает структурой открытого слога, основной структурной единицей русской речи.

Многими исследователями отмечается, что период с 9 до 18 месяцев характеризуется появлением лепетных псевдослов [6], определяющих начальный этап речевого развития ребенка.

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

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

Первые слова в фонетическом отношении элементарно просты. Они состоят из одного или двух открытых слогов. В двусложных словах слоги преимущественно одинаковые (ба-ба, ма-ма, би-би) и т.п., что напоминает повторение слогов в лепете. Постепенно ребенок выделяет из слова ударный слог, который характеризуется динамическим напряжением и занимает в большинстве случаев начальную позицию.

Таким образом, доречевой период является подготовительным по отношению к собственно речевой деятельности.

Ребенок практикуется в артикуляции отдельных звуков, слогов и слоговых комбинаций, происходит координация слуховых и речедвигательных образов, отрабатываются интонационные структуры родного языка, формируются предпосылки для развития фонематического восприятия, без которого невозможно произнесение любого слова. Развитие фонетической стороны речи тесно связано с развитием двигательной сферы, с совершенствованием работы периферического речевого аппарата.

Концепция Л.С.Выготского о зоне ближайшего развития [8] позволяет рассматривать совокупность эмоционально-выразительных коммуникативно-познавательных средств, формирующихся в раннем детском возрасте, как возрастную предпосылку будущего освоения ребенком родного языка.

Постепенно увеличивается количество произносимых звуков. Овладение звуками речи происходит в определенной онтогенетической последовательности: губные раньше, чем язычные, взрывные – раньше, чем щелевые.

Это объясняется тем, что произнесение звука в момент размыкания органов речи намного проще, чем в течение некоторого времени держать их приближенными друг к другу для образования щели, необходимой для прохода воздушной струи, поэтому аффрикаты и соноры осваиваются позже.

Условно последовательность формирования артикуляционной базы в онтогенезе можно представить следующим образом:

- к первому году – появляются смычки органов артикуляции;
- к полутора годам – появляется возможность чередовать позиции (смычка – щель);
- после трех лет – появляется возможность подъема кончика языка вверх и напряжения спинки языка;
- к пяти годам – появляется возможность вибрации кончика языка.

Таким образом, артикуляционная база в онтогенезе формируется постепенно и в норме к пяти годам, при условии своевременного становления фонематических процессов, в частности восприятия (к 1 г. 7 мес. – 2 годам), у ребенка нормализуется звуковая структура речи.

В качестве основного решающего момента, обеспечивающего возможность вхождения звуков в активную речь, является доступность артикуляционных операций при образовании звука. Так, С.Н. Цейтлин, ссылаясь на А.Н. Гвоздева, говорит о том, что неувоенность звуков [в, в', ф, ф'] объясняется еще не выработавшимся умением создавать необходимую для этих звуков щель между верхними зубами и нижней губой. Неспособность поднять кончик языка делает невозможным произнесение твердых звуков [н, д, т, с, з, л]. Механизм вибрации, необходимый для звуков [р, р'] и работа по поднятию передней части языка [ш, ж, щ, ч] также сложны для всех детей.

В основе артикуляции лежит тонкая дифференцированная работа языка и губ. У детей со стертой дизартрией, вследствие ограниченной подвижности

губ и языка, выполнение этих артикуляционных движений вызывает еще большие трудности по сравнению с детьми, имеющими нормальное речевое развитие в результате нарушений, связанных с подвижностью артикуляционного аппарата.

В работе И.Н. Горелова [10] обобщаются как литературные данные, так и собственные наблюдения о ходе развития речевой деятельности ребенка:

- 1–2 нед. – начало гуления,
- к 3 нед. – гуление, реакция на колыбельную песню,
- к 4 нед. – реакция на интонацию, интонированное гуление
- к 2 мес. – реакция на голоса знакомых, интонационные эхολалии,
- к 5 мес. – опережающие реакции на интонацию, некоторые силлабические фонации, ожидание обращения,
- к 6 мес. – нестойкие реакции на имя, лепет, императивные фонации,
- к 7–8 мес. – стойкие реакции на свое имя и имена матери, некоторых знакомых, лепет, силлабические эхολалии,
- к 1 году – адекватное понимание 60 слов в простых предложениях, самостоятельное употребление 26 слов-предложений, воспроизведение 45 слов-предложений, из них с усвоенным значением – 28 слов-предложений,
- к 2 годам – адекватное понимание различных простых предложений на базе 470 слов, первые предложения, формальное воспроизведение 310 слов, из них с усвоенным значением – 158,
- к 3 годам – адекватное понимание распространенных простых предложений на базе 815 слов, предложения простые и трехсоставные,
- к 4 годам – понимание распространенных и сложносочиненных предложений на базе 1730 слов,
- к 5-7 годам – понимание сложных с причинно-следственной связью предложений на базе 2650 слов.

Также Н.И. Гореловым выделены онтогенетические стадии интеллектуального и речевого развития. Он отметил, что развитие языковых и интеллектуальных способностей проходит несинхронизированно, а с явным опережением интеллектуальных возможностей относительно речевых.

Интеллектуальные и речевые стадии в онтогенезе

Интеллектуальные стадии	Речевые стадии
Узнавание и первые дифференциации (3–6 мес.).	Лепет и первые реакции на собственное имя и имя матери (5–7 мес.).
Первые направленные предметные действия (7–8 мес.).	Первые слова-предложения (9–12 мес.).
Различение предметов по функции (9–12 мес.).	Первые предложения (к 2 годам).
Группировка по функции, действие по образцу, «беспредметное рисование», игра (самообучение и элементы обучения других) (к 2 годам).	Первые возможности понимания чужой и употребления собственной речи вне ситуации (к 3 годам).
Группировка по вторичным признакам. Предметные рисунки. Усложненная игра с активным обучением других (к 3 годам).	Беглая речь, словотворчество (к 4 годам).
Готовность всех основных операций, первые трудовые навыки, интеллектуальные игры (4–7 лет).	Сознательное отношение к правилам языка, исправление ошибок в речи других. Качественный скачок в сфере полисемии слова (к 7 годам).

При анализе особенностей звукового состава речи выделяют три аспекта, характеризующие механизм отклонения от нормы.

1. Фонологический аспект.

Для детей со стертой дизартрией в соответствии с данным аспектом выделяется следующая особенность: группы акустически близких звуков усваиваются хуже, чем группы акустически более выраженных звуков, хотя и сложных по артикуляции.

Этот факт объясняется наличием у данной категории детей определенных нарушений слухового восприятия речи, в связи с чем акустическая близость звуков оказывает отрицательное влияние на усвоение правильного произношения. В связи с тем, что акустически близкие звуки нарушаются чаще, чем артикуляционно более сложные, но акустически противоположные, то требуется большая работа по различению звуков на слух.

2. Артикуляционный аспект.

Качественный анализ произношения звуков показывает, что нарушения произношения проявляются одновременно в искажении и отсутствии различных групп звуков. Менее распространенными оказываются нарушения звукопроизношения, проявляющиеся одновременно в искажении и замене звуков.

Случаев только замен, или искажения звуков не было выявлено. Нарушения звукопроизношения у данной категории детей носят полиморфный характер и проявляются преимущественно в искажении звуков речи, которые обусловлены взаимодействием речеслухового и речедвигательного анализаторов.

3. Взаимовлияние артикуляционного и фонологического аспектов.

При овладении звукопроизношением сенсорный и моторный компоненты речи образуют единую функциональную систему, в которой слуховые и артикуляционные образы элементов речи находятся в тесной взаимосвязи. В случаях нарушения функции речедвигательного анализатора между сенсорным и моторным компонентами образуются сложные отношения, отличающиеся от существующих в норме.

Существование нечетких артикуляционных образов приводит к стиранию граней между слуховыми дифференциальными признаками звуков, что затрудняет создание необходимых условий для их различения.

Речедвигательный анализатор в данном случае играет тормозящую роль в процессе восприятия устной речи, создавая вторичные осложнения в слуховой дифференциации звуков.

В свою очередь, отсутствие четкого слухового восприятия и их контроля способствует стойкому сохранению нарушения звукопроизношения в речи. Это объясняет причины нарушения фонематического восприятия у детей, а в дальнейшем и появление специфических дисграфических ошибок на письме.

Таким образом, анализ теоретических и практических данных в области проблемы формирования речи у детей показал ее зависимость от становления эмоционально-выразительных (голосовых), коммуникативно-познавательных средств, формирующихся в младенческом возрасте. Своевременное формирование доречевых и речевых этапов (гуление, лепет, лепетные слова, слова, фразы) способствует полноценному развитию речи ребенка и всех ее компонентов.

Артикуляционная база в онтогенезе формируется постепенно и к пяти годам достигает своего развития. П.К.Анохин решающее значение в формировании автоматизированных двигательных навыков придавал обратной афферентации (кинестезии), благодаря которой происходит уточнение и контроль траектории кинетических движений.

Для успешного формирования и развития звукопроизносительной речи необходима сформированность как артикуляционного аппарата, так и фонематических процессов, в первую очередь слухового восприятия.

1.2. Особенности звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Дизартрия - это нарушение звукопроизносительной стороны речи, голосообразования и просодики, связанное с недостаточностью иннервации мышц органов речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного. При дизартрии нарушается двигательный компонент речи за счет органического поражения центральной нервной системы. Структуру дефекта при дизартрии составляет недоразвитие всей произносительной стороны речи и неречевых процессов: общей и мелкой моторики, пространственных представлений и др. Структура дефекта в специальной литературе достаточно изучена [1].

Произношение детей с дизартрией нарушено вследствие недостаточно правильной работы артикуляционной моторики, речь слегка замедлена, характерна смазанность, нечеткость произнесения звуков. И.Б. Карелина считает, что чаще страдает произношение сложных по артикуляции звуков [Ж, Ш, Р, Ц, Ч], которые требуют подъема языка, быстрое переключение с одной позы на другую, длительное удержание артикуляционного уклада. Звонкие звуки оглушаются, произносятся с недостаточно полным участием голосовых связок. Трудными для произношения являются мягкие звуки, требующие добавления к основной артикуляции подъема средней части спинки языка к твердому нёбу, напряжения избирательного отдела языка.

В.А. Киселева отмечает, что недостатки произношения неблагоприятно влияют на фонематическое развитие. В большинстве случаев у детей с легкой степенью дизартрии проявляются трудности при звуковом анализе звуков, близких по акустическим и артикуляционным признакам (например, Т-Д; Ч-Ц и др.). Нарушения слоговой структуры слова проявляются редко, особенности овладения и развития грамматических и лексических категорий

выражены незначительно. Определенное своеобразие отмечается при более тщательном обследовании детей и не является характерным для данной категории воспитанников [14].

Е.Ф. Архипова [2] отмечает, что нарушения фонетики и просодики при данном виде дизартрии зависит от двигательных нарушений отдельных групп мышц артикуляционного, голосового и дыхательного отдела речевого аппарата (паретичности или спастичности). Вариативность и мозаичность этих нарушений обуславливает разнообразие фонетических и просодических нарушений:

- межзубное произношение переднеязычных в сочетании с горловым [p];
- боковое произношение свистящих, шипящих и аффрикат;
- дефект смягчения, который связан с повышенным тонусом (спастичностью) кончика языка;
- сигматизмы шипящих в результате пониженного тонуса (паретичности) кончика языка, что влияет на нижнюю позицию языка при образовании шипящих;
- сигматизмы шипящих при спастичности языка, что приводит к утолщению и напряжению мышц языка;
- дефекты озвончения-оглушения, которые рассматриваются как частичные нарушения голоса или фонационные расстройства.

Все перечисленные нарушения звукопроизношения сочетаются с разнообразными фонационными, просодическими и дыхательными нарушениями [2].

У рассматриваемой категории детей отмечается негрубая неврологическая симптоматика, которая проявляется в виде стертых парезов, гиперкинезов, нарушений мышечного тонуса артикуляционной и мимической мускулатуры.

При диагностике нарушений звукопроизводительной стороны речи следует различать дизартрию от дислалии. При функциональной дислалии

нарушения функций центральной нервной системы не проявляются, в то время как дизартрия, по своему определению, характеризуется нарушенным звукопроизношением вследствие отклонений в деятельности центральной нервной системы. Отмеченные нарушения проявляется в несформированности нервно–психических функций (внимания, памяти, мышления), задержке нормального темпа психического развития ребенка.

В настоящее время проблема дизартрии детского возраста активно исследуется в различных направлениях: клиническом, нейролингвистическом, психолого-педагогическом и коррекционно-логопедическом. Разрабатываются методы преодоления характерных для дизартрии нарушений: моторная неловкость, недостаточная координация движений, несформированность мелкой моторики пальцев рук и т.д.

В исследованиях по проблеме речевых нарушений при дизартрии, отмечается, что нарушение звукопроизносительных навыков являются стойкими и во многих случаях трудно поддаются коррекции. Это отрицательно влияет на развитие ребенка в целом, а также на психологическое формирование, что может стать причиной школьной дезадаптации. Данные особенности оказывают негативное влияние на формирование и развитие других сторон речи, затрудняют процесс школьного обучения, влияют на его эффективность. Учеными установлена взаимосвязь нарушений произносительной стороны речи и формированием фонематических процессов, грамматических и лексических норм, связной речи.

Результаты исследований подтверждают ведущую роль фонетико-фонематических нарушений при дизартрии, отмечают их полиморфный характер. Нарушения произносительной стороны речи, как уже отмечалось, носят первичный характер, обуславливая вторичность нарушений формирования и развития таких сторон речи как фонематическая, лексическая, грамматическая.

Множественные нарушения звукопроизношения при дизартрии характеризуются рядом особенностей, которые связаны с деятельностью речеслухового и речедвигательного анализаторов.

Механизмы звукопроизношения рассматривается с двух позиций: перцептивной и артикуляционной. Перцептивная позиция предполагает сформированность навыка восприятия фонем, их сравнения с эталонно звучащей речью и различения фонем в речевом потоке (среди звуков, слогов, слов). С точки зрения артикуляционной позиции процесс звукопроизношения рассматривается как готовность артикуляционного аппарата выполнять тонкие дифференцированные движения, необходимые для произнесения звуков [2].

Наличие органических нарушений иннервации мышц органов артикуляции в результате гиперкинезов, неврологических симптомов, гипертонуса и гипотонуса мышц языка препятствуют формированию правильных кинестезий (двигательных актов), влияющих на становление звукопроизношения, что в свою очередь мешает правильному формированию фонематических процессов. Существующая взаимозависимость артикуляционных и акустических процессов является причиной стойкости нарушений звукопроизношения у детей с дизартрией.

Л.В. Лопатина по результатам исследований приводит цифровые показатели полиморфности нарушений звукопроизношения у детей описываемой категории:

- нарушение двух фонетических групп звуков - 16,7%;
- нарушение трех фонетических групп звуков - 43,3%;
- нарушение четырех и свыше фонетических групп звуков - 40% [16].

О.Ю. Федосова особенности звукопроизношения у детей со стертой дизартрией связывает с фонетическими условиями.

И.Б. Карелина также в своих исследованиях подтверждает полиморфность нарушений звукопроизношения.

Ряд авторов отмечают, что звукопроизносительные расстройствa связаны с отклонениями акустического восприятия. (Е. Г. Корицкая, В. С. Минашина, Е. Ф. Собо́тович и др.).

Анализируя результаты исследования разных авторов фонетико-фонематическая сторона речи детей с дизартрией имеет следующие характерные нарушения:

- наиболее трудны в произношении твердые свистящие звуки, для которых чаще всего характерно межзубное произношение, реже - губно-зубное или призубное,

- аналогичные нарушения отмечаются в группе шипящих звуков, могут отмечаться замены искаженными свистящими звуками,

- нарушения аффрикат чаще проявляется в замене звука [ц] на [с'] или искаженное [с], реже заменяется звук [ч] на [т'] или искажается, звук [щ] - заменяется на искаженное [ч] или [ш], реже на звук [с'],

- среди нарушений соноров отмечается чаще искажение звука [л], которое реализуется как губно-губной, губно-зубной и межзубной ламбдацизм, звук [л'] заменяется на [j], часто звук [л] отсутствует в речи детей,

- нарушение произношения звуков [р], [р'] характеризуется велярным произношением, иногда [р'] заменяется звуком [j],

- заднеязычные [г] и [к] заменяются на [т] и [д] или отсутствуют,

- нарушения произношения твердых переднеязычных [т] и [д] проявляется как межзубное произношение, сходное с межзубным произношением свистящих и шипящих,

- неточности произношения мягких переднеязычных звуков [т'], [д'] выражаются в боковом произношении, сходным с боковым сигматизмом,

- отмечается смягченное произношение всех согласных звуков, как следствие повышенного (спастичного) напряжения средней части спинки языка,

- твердые звуки у детей со стертой дизартрией нарушаются чаще, чем мягкие согласные звуки,

- глухие и звонкие пары звуков в нарушены одинаково,

- чаще нарушения звукопроизношения зависят от позиции звука в слове, больше нарушений проявляется в середине слова и в безударном слоге,

- сложности воспроизведения вызывают слова со стечением согласных, чаще один согласный звук в слоге выпадает,

- неточное звучание гласных звуков, так часто звук [у] из-за нарушения деятельности окологубных мышц сходен по звучанию со звуком [о], звук [и] подобен [э], также проявляются замены на гласные, близкие по артикуляции [а = о], [о = у], [э = и],

- отклонения слухового восприятия, которые проявляются в сложности различение близких по звучанию слов, трудности при подборе картинок на заданный звук, узнавание слогов, отличающихся одним звуком и т. д.

Таким образом, наличие особенностей звукопроизносительной стороны речи оказывает влияние на формирование слухового восприятия и контроля. Сформированность фонематического анализа и синтеза находится в зависимости от степени недоразвития фонематического восприятия. У детей с дизартрией нечеткие артикуляторные образы влияют на развитие акустической дифференциации звуков.

Речедвигательный анализатор при данном виде речевого нарушения тормозит процесс восприятия речи, приводя к вторичным нарушениям фонематических процессов, что в свою очередь способствует стойкому проявлению звукопроизносительных неточностей (особенно искажений звуков) в речи данной категории детей.

Речь детей с дизартрией имеет определенные особенности, которые обусловлены нарушениями артикуляционного, дыхательного и голосового аппаратов. Нарушения произносительной стороны речи являются ведущими (первичными) и влекут за собой нарушения фонематических процессов, а также нарушений речи в целом.

1.3. Обзор методик коррекции звукопроизношения при дизартрии

При организации коррекционной работы по преодолению фонетических нарушений речи у детей с дизартрией учитывают следующие теоретические положения:

1. уровневая организация выполнения движений (Н.А. Бернштейн), согласно которой двигательный акт представлен совокупностью деятельности отдельных компонентов, что позволяет компенсировать нарушенную функцию одного из компонентов за счет действий другого через специальные упражнения,

2. положение о взаимодействии кинестетических и кинетических движений двигательного акта (П.К. Анохин, Н.И. Жинкин, А.Р. Лурия), наличие двух компонентов позволяет обеспечивать дифференциацию и плавность движений,

3. взаимосвязь развития речи и двигательной (моторной) сферы ребенка (Е.Н. Винарская, Л.А. Данилова, М.М. Кольцова, Л.В. Лопатина), которая проявляется в одновременном и параллельном развитии общей, мелкой и артикуляционной моторик,

4. психофизиологические механизмы звукопроизношения (В.И. Бельтюков, Н.И. Жинкин, Р.Е. Левина, М.Е. Хватцев). Процесс овладения правильным звукопроизношением зависит от взаимодействия моторных (артикуляция) и сенсорных (акустическое и оптическое восприятие) функций.

Для организации коррекционной работы необходимо изучить состояние компонентов речи детей с дизартрией.

Изучение состояния звукопроизношения детей с дизартрией проводится по традиционным методикам, разработанным Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, Л.В. Лопатиной, Г.В. Чиркиной, Е.Ф. Архиповой. При обследовании уточняется произношение звука изолированно, в слогах, в словах, в предложениях, в связной речи,

фиксируется произношения звука в слове в разных позициях в сопряженной, отраженной и самостоятельной речи.

Исследование фонематических процессов (фонематического восприятия, анализа, синтеза и представлений) проводится по методикам Р.И. Лалаевой, Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой; Е.Ф. Архиповой. При проведении обследования важно заключение врача-отоларинголога о результатах исследования физического слуха ребенка, т.к. у детей с дизартрией часто проявляются нарушения слуха.

Обследование фонематических процессов направлено:

- на восприятие и дифференциацию неречевых и речевых звуков;
- на восприятие и различение звуков, слогов, слов, близких по артикуляторно-акустическим характеристикам,
- на исследование навыков фонематического анализа и синтеза.

Изучение общей, мелкой и артикуляционной моторики проводится по методике Н.И. Озерецкого, модифицированной авторами Л.В. Лопатиной и Е.Ф. Архиповой. Исследование направлено на выявление состояния статических и динамических движений; координации движений; скорости их выполнения.

В логопедии для коррекции звукопроизношения у детей с дизартрией используются ряд методик, направленных на:

1) формирование и развитие артикуляционной моторики

- О.В. Правдина, Г.В. Чиркина предлагают использование пассивной (показ с инструкцией), пассивно-активной (частичный показ с инструкцией) и активной (инструкция) гимнастики.

- М.А. Поваляева уделяет большое внимание развитию статико-динамических ощущений и предлагает ряд упражнений для развития мимических мышц, упражнений для щек губ, нижней челюсти.

- М.Е. Хватцев уделяет внимание работе по формированию контроля за положением рта и органами артикуляции, на первоначальных этапах –

зрительный контроль (с помощью зеркала), позже контроль на основе кинестетических представлений.

- Е.Ф. Архипова, Г.А. Волкова предлагают методику статической и динамической организации артикуляционных движений.

Для повышения эффективности коррекционных мероприятий, направленных на формирование и развитие правильной артикуляции, в работе используется логопедический массаж. Логопедический массаж нормализует мышечный тонус органов артикуляции, ослабляет гиперкинезы, восстанавливает речевое дыхание.

Выбор методик и приемов логопедического массажа зависит от состояния и тонуса речевой мускулатуры (В. А. Ковшиков, И. В. Блыскина, Е. А. Дьякова).

На коррекционных занятиях используется:

- ручной массаж,
- точечный массаж (для ослабления гиперкинезов – перекрестный точечный массаж К. А. Семеновой),
- зондовый массаж Е. В. Новиковой,
- вызывание произвольных движений: зевание, жевание, глотание, покашливание (Г. В. Чиркина, М. В. Ипполитова).

2) постановка звука

- Ф.Ф. Рау выделяет три способа постановки звука: по подражанию (имитативный), механический и смешанный. Имитативный способ предполагает осознанный поиск ребенком артикуляционной позы, способствующей произношению нарушенного звука. Механический способ связан с механическим воздействием на органы артикуляции с помощью зондов или шпателя. Смешанный способ предполагает совмещение имитативного и механического способов.

- Г.В. Чиркина по результатам исследований отмечает определенную последовательность работы над звуками, которая зависит от:

- степени сложности артикуляторных характеристик. Освоение звука зависит не только от артикуляционной сложности, но и от возможности воспринимать положение органов артикуляции при воспроизведении звука зрительно. Исходя из этого Г.В. Чиркина предлагает следующую последовательность постановки звуков: [а], [о], [у], [э], [и], [п], [б], [м], [ф], [в], [ш], [ж], [л], [с], [т], [к],
- схожести звуков по артикуляционным и акустическим параметрам, поэтому постановку близких звуков необходимо растягивать во времени.

- Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова выделяют в качестве первостепенных методов постановки звуков при дизартрии: двигательно-кинестетический и слухо-зрительно-кинестетический, т.е. постановка звуков осуществляется с опорой на все анализаторы (двигательный, зрительный, акустический). Кроме того, авторы подчеркивают значение одновременной работы над звукопроизношением и развитием речи, а именно ее коммуникативной функции.

- Г.В. Чиркина обращает внимание на формирование аналога (подобия) звука на этапе постановки. Данный метод называется методом фонетической локализации, в результате которого вызываемый звук приближен по артикуляционным и акустическим характеристикам к эталону. Приблизённое звучание позволяет ребенку участвовать в работе по развитию фонематических операций и функций на материале вызванного звука.

- О. В. Правдина отмечает одну из особенностей этапа постановки звука у детей с дизартрией – временную длительность. Учитывая данную особенность, автор отмечает необходимость одновременной постановки нескольких звуков, относящихся к разным артикуляционным группам.

3) автоматизация и дифференциация звуков

- по В.А. Ковшикову этап автоматизации и дифференциации звуков предполагает использование разнообразных приемов:

- демонстрация артикуляционного уклада дифференцируемых звуков с опорой на зрительный, слуховой, кинестетический анализаторы,

- фонематический анализ и синтез изучаемых звуков, который включает такие виды работ: выделение звука в слове, определение позиции звука, составление слова из звуков определенной последовательности и с заданным количеством,

- фонематические представления,

- связь звука и буквы.

На этапе автоматизации звуков коррекция звукопроизношения при дизартрии обычно сочетается с работой над совершенствованием интонационной выразительности речи (Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова).

Следует отметить, что большое количество исследований по проблеме дизартрии, разнообразие методик постановки, автоматизации, дифференциации звуков у детей с дизартрией свидетельствует об актуальности и сложности коррекционной работы с детьми с дизартрией. Каждый этап коррекционной работы имеет определенные особенности, обусловленные органическими нарушениями центральной нервной системы.

Также при организации и проведении коррекционной работы с детьми с дизартрией важно использовать компенсаторные возможности ребенка (сохранные анализаторы, верно произносимые звуки, звукосочетания, произвольные движения).

Глава II. Констатирующий эксперимент, его организация и анализ результатов

2.1. Цель, задачи, методики констатирующего эксперимента

Теоретической базой для организации и проведения констатирующего эксперимента послужили теоретические положения А.Н. Гвоздева, Л.В. Лопатиной, Е.Ф. Архиповой [2, 9, 16], которые являются значимыми в области темы нашего исследования:

- формирование звукопроизношения начинается в раннем детстве, проходит основные этапы развития и продолжается на протяжении всего дошкольного возраста;

- дизартрия представляет собой сложное речевое расстройство, при котором нарушены такие компоненты речи, как артикуляционная моторика, звукопроизношение, просодическая сторона речи, в результате органического поражения центральной нервной системы;

- звукопроизношение детей со стертой формой дизартрии характеризуется специфическими особенностями.

Для составления методики констатирующего эксперимента использовались научные разработки Е.Ф. Архиповой, Г.А. Волковой, Р.И. Лалаевой, Л.В. Лопатиной, Г.В. Чиркиной. [2, 15, 16, 20]

Цель констатирующего эксперимента – выявление уровня состояния компонентов произносительной стороны речи (артикуляционной моторики, звукопроизношения, фонематического восприятия) у старших дошкольников со стертой формой дизартрии.

Для достижения цели констатирующего эксперимента решались следующие задачи:

1. разработка методики констатирующего эксперимента,
2. обследование компонентов произносительной стороны речи старших дошкольников со стертой формой дизартрии;

3. анализ полученных результатов обследования.

База исследования: воспитанники МАДОУ № 59 старшего дошкольного возраста (5-6 лет) в количестве 10 детей со стертой формой дизартрии.

Констатирующий эксперимент проводился в три этапа.

На первом этапе осуществлялось изучение и анализ анамнезов, педагогических характеристик, речевых карт. Проводились консультации с логопедом и педагогами ДОУ с целью уточнения психолого-педагогических и речевых особенностей детей.

На втором этапе проводился эксперимент по разработанной методике. Каждый ребенок обследовался в индивидуальном порядке в процессе специально организованного занятия.

На третьем этапе констатирующего эксперимента осуществлялась обработка полученных данных, проводился их качественный и количественный анализ, после чего результаты эксперимента были обобщены и на их основе были сформулированы выводы, обосновывающие направления логопедической работы по формированию звукопроизношения у дошкольников со стертой формой дизартрии.

Методики обследования произносительной стороны речи

I. Исследование артикуляционной моторики (по Е.Ф. Архиповой, Г.А. Волковой).

Методика №1. Исследование статической и динамической организации артикуляционных движений.

Цель: выявить уровень развития статической и динамической организации артикуляционных движений.

Процедура: экспериментатор предлагает ребенку выполнить ряд заданий под счет от 1 до 5.

Инструкция:

- 1) открыть рот и удерживать его открытым под счет от 1 до 5;

2) открыть рот, положить кончик языка на нижнюю губу, постучать по нему губами – пя-пя-пя; затем зубами – та-та-та;

3) открыть рот, положить кончик языка на верхнюю губу, удерживать его под счет от 1 до 5;

4) открыть рот, выгнуть язык горкой, прижать кончик языка к нижним зубам, удерживать его под счет от 1 до 5.

5) поочередно растягивать губы в улыбке и вытягивать их вперед «трубочкой»;

6) поочередно поднимать и опускать кончик языка к верхним и нижним зубам;

7) поочередно делать язык широким и узким;

8) поочередно двигать высунутым языком вправо – влево.

Каждое упражнение оценивается по следующей шкале:

- высокий уровень (3 балла) – точное, свободное выполнение упражнения;

- средний уровень (2 балла) – неполный объем артикуляционных движений, замедленный темп выполнения, наличие сопутствующих движений, трудности удержания или переключения артикуляционной позы;

- низкий уровень (1 балл) – выраженные трудности при выполнении упражнения, многочисленные ошибки, наличие синкинезий, не возможность удержания позы, движение неточное, нарушена последовательность движений.

Максимальное количество баллов за первую серию заданий – 24 балла.

II. Исследование звукопроизношения по (Г.В. Чиркиной).

Методика №2. Исследование уровня развития звукопроизношения разных групп звуков.

Цель: изучить особенности произношения свистящих, шипящих, сонорных звуков и аффрикатов.

Процедура: ребенок воспроизводит стихотворение за взрослым, рассказывает знакомую сказку, экспериментатор фиксирует произношение исследуемых групп звуков в отраженной и самостоятельной речи.

Инструкция: повтори за мной стихотворение; Расскажи знакомую сказку.

Группы исследуемых звуков:

- свистящие – [с], [с’], [з], [з’];
- шипящие – [ш], [ж];
- аффрикаты – [ц], [ч], [щ];
- соноры – [л], [л’], [р], [р’]

Произношение каждой группы звуков оценивается по следующей шкале:

- высокий уровень (3 балла) – звукопроизношение не нарушено,
- средний уровень (2 балла) – правильное произношение звуков изолированно в отраженной речи, нарушение произношения в свободной речи;
- низкий уровень (1 балл) – произношение нарушено: замещения, смещения, искажения звуков.

Максимальное количество баллов за вторую серию заданий – 39.

III. Исследование фонематического восприятия (Р.И. Лалаева, Л.В. Лопатина).

Методика №3. Исследование фонематического восприятия звуков.

Цель: выявить умение воспринимать заданный звук:

- а) в звуковом ряду,
- б) в слоговом ряду,
- в) в ряду слов.

Процедура: экспериментатор предлагает ребенку прослушать ряды звуков, слогов, слов и выделить хлопком заданный звук.

Речевой материал:

- [с]: с, з, ш, с, ж, ц, с’

са, зо, ку, сы, от, на, су, ши

сад, кот, шуба, нос, сапог, лодка, коса,

- [ш]: с', ш, ж, ц, ч, ш, щ

ши, ко, му, ша, со, ду, аш, ин

шапка, сок, туфли, шубу, шайба, кофта,

- [л]: л, л', м, л, л', л

ло, ту, лу, ок, сы, ша

лак, сом, йод, лавка, утюг,

- [р]: л, р, н, л', р', м, р

ра, та, бу, ры, ло, ба, ро

рак, нос, лак, рыба, шар, пол

Задание оценивается по следующей шкале:

- высокий уровень (3 балла) – верное восприятие звуков ребенком,

- средний уровень (2 балла) – ребенок не воспринимает звук в одном-двух из предложенных рядов,

- низкий уровень (1 балл) – ребенок не выделяет звук во всех вариантах, отказ от выполнения задания.

Максимальное количество баллов – 36.

Методика 4. Исследование фонематического восприятия слоговых цепочек.

Цель: выявить умение воспринимать и правильно воспроизводить слоговые цепочки правильно произносимых звуков в заданной последовательности.

Речевой материал: па-ба-па, та-да-та, ка-га-ка, са-за-са, та-тя-та, ша-са-ша, ча-тя-ча, ща-ся-ща. Речевой материал предъявлять ребенку с учетом состояния его звукопроизношения.

Процедура: экспериментатор предлагает ребенку повторить цепочки слогов в той же последовательности.

Инструкция: послушай и повтори слоги.

Задание оценивается по следующей шкале:

- высокий уровень (3 балла) – правильное повторение всех серий слогов,
- средний уровень (2 балла) – правильное повторение половины серий слогов, нарушение восприятия одной-двух групп звуков,
- низкий уровень (1 балл) – неправильное повторение большей части слогов, нарушение восприятия нескольких групп звуков, отказ от выполнения задания.

Максимальное количество баллов – 24.

Методика 5. Исследование фонематического восприятия звуков в словах.

Цель: выявить умение воспринимать звуки в словах, отличающихся сходными по артикуляции звуками.

Материал: предметные картинки: кора – гора, удочка – уточка, бочка-почка, коза – коса, сабля – цапля, челка – щелка, мишка – миска, шар – жар, чаша – чаща, лед – йод, лак – рак, Марина – малина.

Процедура и инструкция: перед ребенком лежат предметные картинки. Экспериментатор произносит слово и предлагает ребенку поднять соответствующую картинку.

Задание оценивается по следующей шкале:

- высокий уровень (3 балла) – правильный показ картинок,
- средний уровень (2 балла) – правильный выбор половины картинок, нарушение восприятия одной-двух групп звуков,
- низкий уровень (1 балл) – неправильный показ большей части картинок, нарушение восприятия нескольких групп звуков, отказ от выполнения задания.

Максимальное количество баллов за четвертую серию заданий – 36.

Общий вывод об уровне развития звукопроизношения делается с учетом общего количества баллов, набранных за все задания:

41- 60 баллов – высокий уровень, звукопроизношение соответствует возрасту, ребенок справляется с большинством предложенных заданий, помощь педагога практически не требуется;

21-40 баллов – средний уровень, уровень развития звукопроизношения на нижней границе возрастной нормы, ребенок справляется с половиной предложенных заданий.

0 - 20 баллов – низкий уровень, звукопроизношение значительно отстает от нормы, ребенок не справляется с большинством предложенных заданий, отмечаются отказы от ответов.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент проводился методом индивидуального эксперимента и включал в себя три серии заданий, каждая из которых объединяла речевые пробы нарастающей трудности. Были обследованы 10 детей 5 – 6 лет со стертой формой дизартрии.

Первая серия заданий была направлена на исследование особенностей статической и динамической организации артикуляционных движений.

По его результатам у 2 детей (20%) статическая организация артикуляционных движений сформирована, у 5 детей (50%) – сформирована частично, у 3 детей (30%) статическая организация артикуляционных движений не сформирована. Зафиксированы следующие ошибки и трудности:

- удержания артикуляционной позы;
- невозможность удержания артикуляционной позы;
- неполный объем артикуляционных движений.

Выполнение заданий на исследование динамической организации артикуляционных движений вызвало затруднение у 5 детей (50%), оставшиеся 5 детей (50%) задание не выполнили. Зафиксированы следующие ошибки и трудности:

- ограниченная подвижность мышц артикуляционного аппарата, языка и губ;
- нарушения мышечного тонуса;
- наличие произвольных движений;
- подъема кончика языка вверх;
- переключения с одной артикуляционной позы на другую;
- чередования движений;
- замедленный темп выполнения движений.

Результаты исследования представлены на рисунке 2.1 и в таблице 2.1.

Таблица 2.1

Результаты выполнения первой серии заданий

Имя	Удержание рта открытым	«Месим тесто»	Удержание кончика языка на верхней губе	«Горка»	«Улыбка–трубочка»	«Качели»	«Лопатка–иглочка»	«Часики»	Общий балл	Ср. балл
Женя	3	3	3	3	2	2	2	2	20	2,5
Степа	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1
Олеся	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1
Рома	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1
Никита	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1
Карина	3	3	3	3	2	2	2	2	20	2,5
Игорь	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1
Маша	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1
Катя	2	2	2	2	2	2	2	2	16	2
Наташа	1	1	1	1	1	1	1	1	8	1

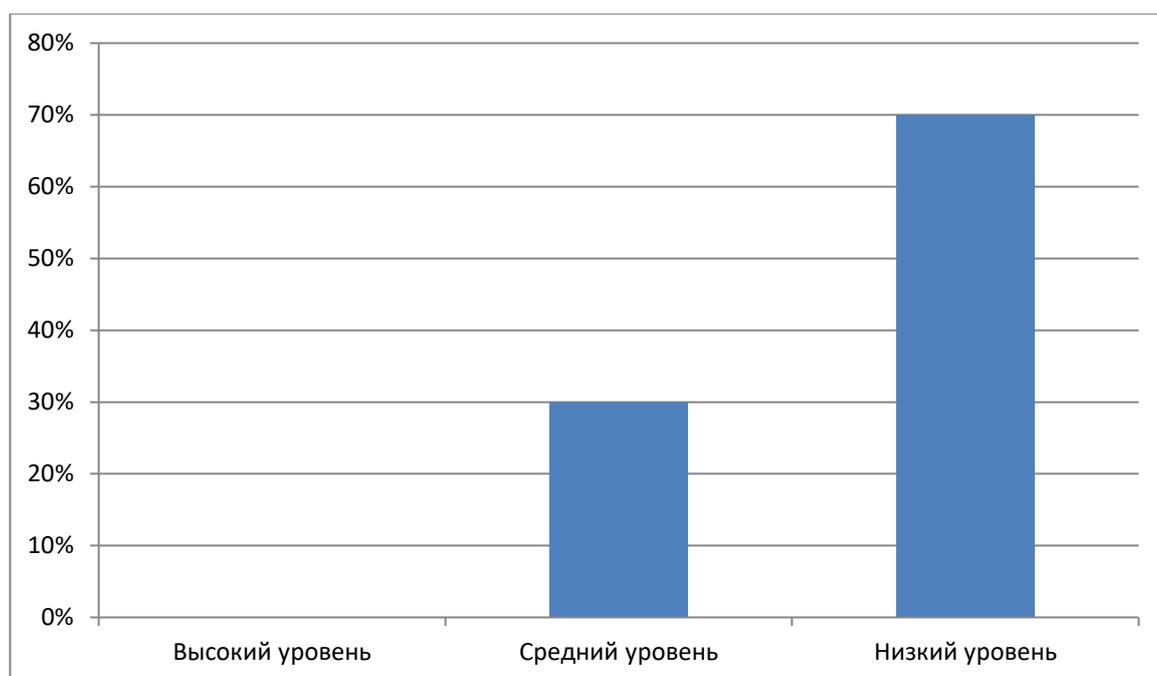


Рис. 2.1. Уровни развития артикуляционной моторики у детей

Обобщив результаты выполнения первой серии заданий, можно сделать следующий вывод: у детей артикуляционная моторика не сформирована. Дети со стертой формой дизартрии испытывают трудности при выполнении статических и динамических артикуляционных движений, отмечаются трудности при удержании артикуляционных поз, при переключении с одного движения на другое, при чередовании движений.

Вторая серия заданий была направлена на исследование звукопроизношения свистящих, шипящих, сонорных звуков и аффрикатов.

Исследование показало, что произношение звуков [с], [з] у 5 детей (50%) нарушено при изолированном произношении и произношении в словах, у 5 детей (50%) отмечается нарушение произношения звуков [с], [з] в свободной речи. Зафиксировано межзубное, боковое и смягченное произношение данной группы звуков.

Правильное произношение звуков [с'], [з'] в свободной речи зафиксировано у 5 детей (50%), у 5 детей (50%) отмечается межзубное и боковое произношение.

Нарушение произношение звука [ц] зафиксировано у 10 детей (100%) – наблюдается межзубное, боковое произношение, замена на звуки [с], [с'].

Звуки [ш], [ж] в свободной речи неправильно произносятся всеми детьми – зафиксировано их отсутствие, замена на искаженные свистящие, звуки [с], [с'].

Нарушение произношение звуков [ч], [щ] в свободной речи отмечается у 10 детей (100%). Нарушения выражаются в отсутствии звука, замене звука на звуки, сходные по акустическим характеристикам (звуки [с], [с'], [т']).

Исследование звукопроизношения групп свистящих и шипящих звуков детей со стертой формой дизартрии выявило следующие нарушения:

- межзубное произношение свистящих звуков;
- боковое произношение свистящих звуков;
- смягченное произношение свистящих звуков;
- отсутствие шипящих звуков;

- замена шипящих звуков на свистящие.

Результаты исследования представлены в таблице 2.2, на рисунке 2.2.

Таблица 2.2

Результаты исследования произношения свистящих и шипящих звуков

Имя	с	з	с'	з'	ц	ш	ж	ч	щ	Баллы	Ср. балл
Женя	2	2	3	3	1	2	2	2	2	19	2
Степа	2	2	3	3	2	2	2	1	1	18	2
Олеся	1	1	3	3	1	1	1	1	1	13	1,4
Рома	1	1	2	2	1	1	1	1	1	11	1,2
Никита	1	1	2	2	1	1	1	1	1	11	1,2
Карина	2	2	3	3	2	1	1	1	1	17	1,8
Игорь	1	1	2	2	2	1	1	1	1	13	1,4
Маша	1	1	2	2	1	1	1	2	1	13	1,4
Катя	2	2	2	2	2	2	2	2	2	19	2
Наташа	2	2	3	3	1	2	1	1	1	17	1,8

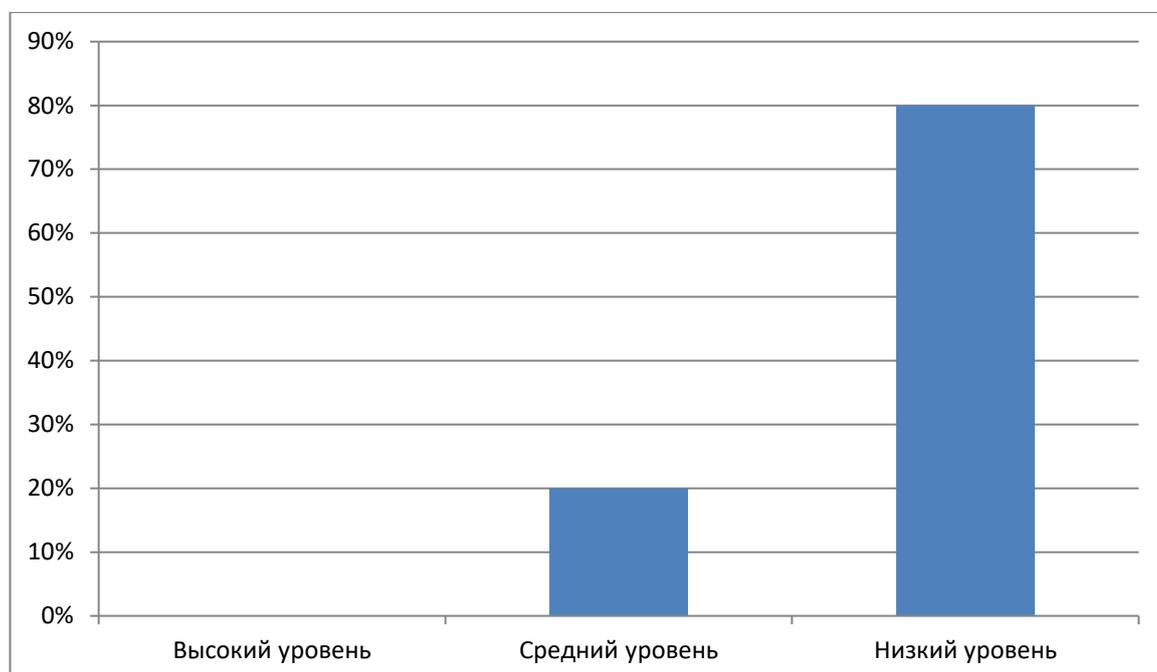


Рис. 2.2. Уровни произношения свистящих и шипящих звуков

При исследовании произношения звуков [л], [л'], [р], [р'] были получены следующие результаты.

У 1 ребенка (10%) отмечается правильное произношение звука [л] в свободной речи, у 4 детей (40%) правильное произношение наблюдается в отраженной речи, у 5 детей (50%) зафиксировано отсутствие звука [л], замена на звуки [в], [л'], [j].

Правильное произношение звука [л'] в свободной речи зафиксировано у 3 детей (30%), 5 детей (50%) правильно произносят данный звук в отраженной речи, у 2 детей (20%) звук [л'] отсутствует, заменяется на звук [j].

Звуки [р], [р'] отсутствуют у всех детей (100%) как в свободной речи, так и в изолированном произношении. Отмечается горловое, боковое произношение, замена [л'], [j], отсутствие звука:

- отсутствие звука [л], замена на звуки [в], [л'], [j];
- отсутствие звука [л'], замена на звук [j];
- отсутствие звуков [р], [р'];
- горловое произношение звуков [р], [р'];
- боковое произношение звуков [р], [р'];
- замена звуков [р], [р'] на [л'], [j].

Результаты исследования представлены в таблице 2.3 и на рисунке 2.3.

Таблица 2.3

Результаты исследования произношения звуков [л], [л'], [р], [р']

Имя	[л]	[л']	[р]	[р']	Баллы	Ср. балл
Женя	3	3	1	1	8	2
Степа	2	3	1	1	7	1,75
Олеся	1	1	1	1	4	1
Рома	1	2	1	1	5	1,25
Никита	1	2	1	1	5	1,25
Карина	2	3	1	1	7	1,75
Игорь	1	2	1	1	5	1,25
Маша	2	2	1	1	6	1,5
Катя	2	2	1	1	6	1,5
Наташа	1	1	1	1	4	1

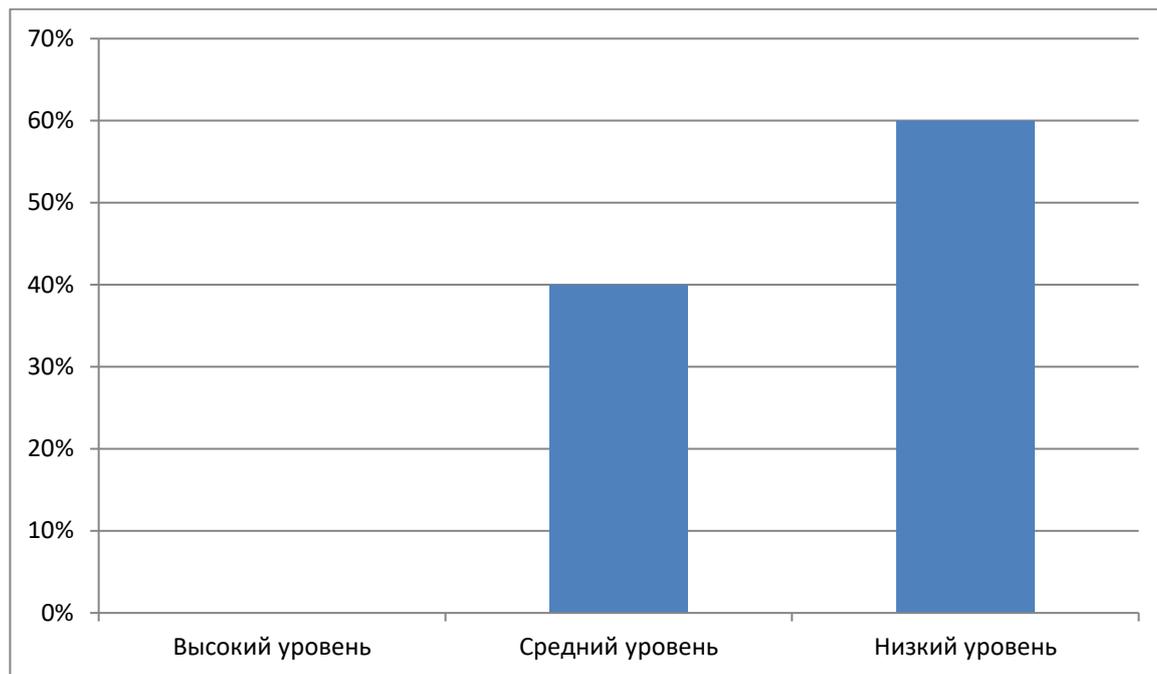


Рис. 2.3. Уровни произношения сонорных звуков

Таким образом, для детей со стертой формой дизартрии характерны следующие нарушения свистящих, шипящих, аффрикатов и соноров: отсутствие звука, искажение произношения звука, замена звука другим, сходным по артикуляции звуком.

Третья серия состояла из трех заданий и была направлена на исследование фонематического восприятия.

Первое задание позволило выявить умение воспринимать звуки, произнесенные изолированно. Исследование показало, что у 2 детей (20%) экспериментальной группы данное умение сформировано, задание затруднений не вызвало. У 8 детей (80%) отмечаются трудности дифференциации шипящих и свистящих звуков, звуков [л]-[р]. Зафиксированы следующие ошибки и трудности:

- трудности дифференциации твердых и мягких звуков;
- трудности дифференциации шипящих и свистящих звуков;
- трудности дифференциации звуков [л] – [р].

Второе задание позволило выявить умение воспринимать и воспроизводить звуки в слогах. В экспериментальной группе 4 ребенка (40%)

с заданием не справились, 6 детей (60%) испытывали трудности при дифференциации глухих и звонких, твердых и мягких согласных. Зафиксированы следующие ошибки и трудности:

- уподобление всех слогов первому слогу;
- уподобление всех слогов последнему слогу;
- перестановка слогов.

Третье задание позволило выявить умение воспринимать слова с оппозиционными звуками. По его результатам 1 ребенок (10%) с заданием справился, 2 ребенка (20%) задание не выполнили, зафиксирован неправильный показ большей части слов, нарушено восприятие нескольких групп звуков, отмечаются трудности дифференциации свистящих и шипящих, мягких и твердых звуков, глухих и звонких звуков, звуков [л] – [р], [л'] – [j]. У 7 детей (70%) отмечается правильный показ половины слов, трудности дифференциации свистящих и шипящих, звуков [л] – [р], [л'] – [j], нарушено восприятие одной – двух групп звуков. Зафиксированы следующие ошибки и трудности:

- неумение различать слова близкие по звуковому составу, но разные по смыслу;
- трудности при восприятии слов с оппозиционными звуками.

Результаты исследования представлены в таблице 3.4 и на рисунке 3.4.

Таблица 3.4

Результаты исследования фонематического восприятия

Имя ребенка	Изолированные звуки			Звуки в слогах			Звуки в словах		Средний балл
	трудности дифференциации твердых и мягких звуков	трудности дифференциации свистящих и шипящих	трудности дифференциации [л-р]	уподобление слогов первому слогу	уподобление последнему слогу	перестановка слогов	трудности при восприятии слов с оппозиционными звуками	неточности при различении слов, близких по звуковому составу	
Женя	3			2			3		2,6
Степа	2			2			2		2
Олеся	2			1			2		1,6
Рома	2			2			2		2
Никита	2			2			2		2
Карина	2			1			1		1,3
Игорь	2			2			2		2
Маша	2			1			2		1,6
Катя	3			2			2		2,3
Натasha	2			1			1		1,3

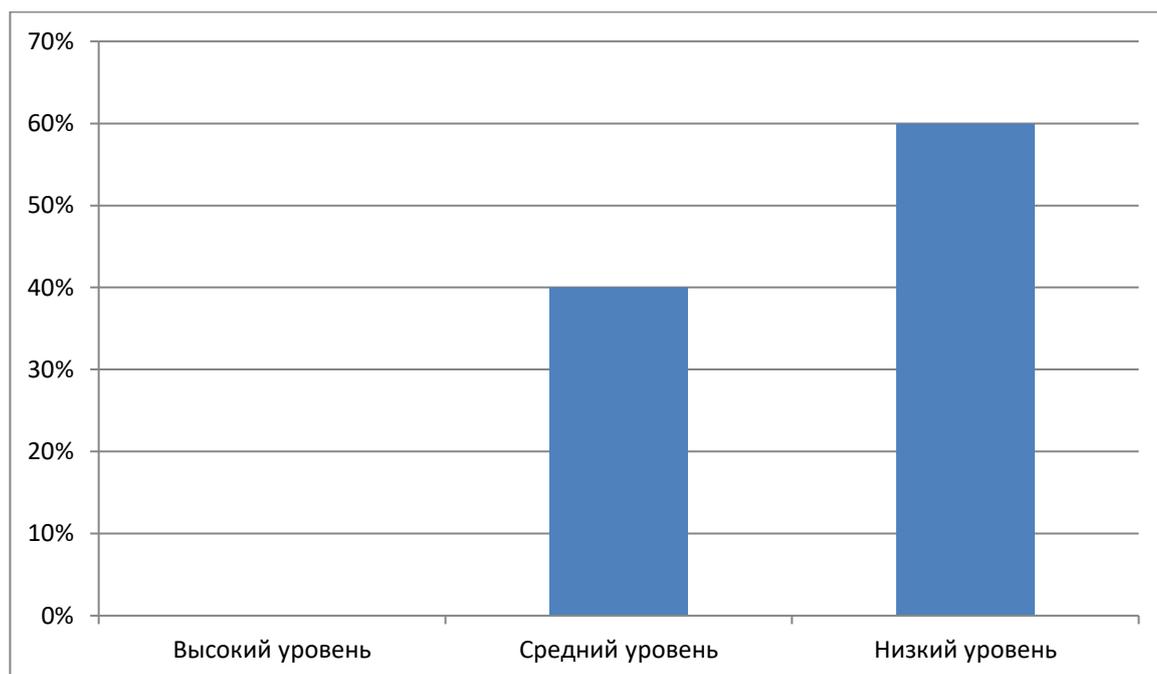


Рис. 2.4. Уровни развития фонематического восприятия

Общие результаты исследования звукопроизносительной системы представлены на рисунке 2.5:

высокий уровень - 0%,

средний уровень - 30%,

низкий уровень - 70%

Таблица 2.5

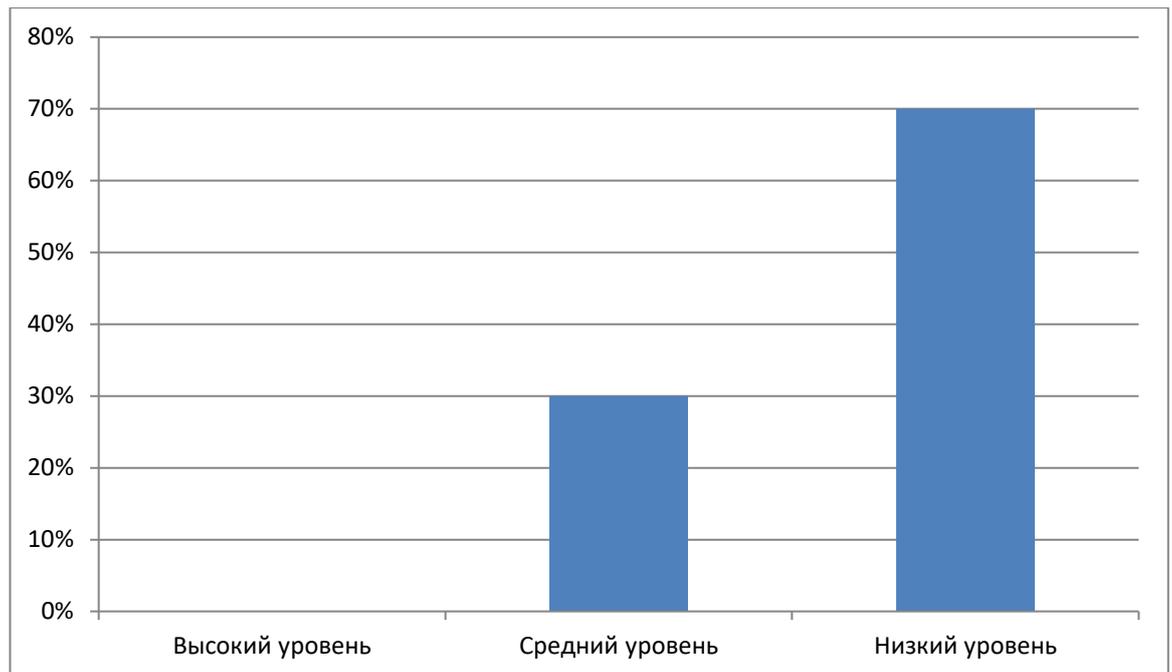


Рис. 2.5. Уровни развития звукопроизносительной системы

Из рисунка 2.5 видно, что высокий уровень развития звукопроизносительной системы в группе не зафиксирован; средний уровень развития звукопроизносительной системы отмечается у 30% детей.

Анализ констатирующего эксперимента показал, что

- 1) 100% имеется нарушение двигательной артикуляции;
- 2) 100% нарушено звукопроизношение;
- 3) нарушены сложные звуки по произношению [с], [з], [ж], [ц], [ч], [ш], [л], [р];
- 4) преобладают искажения - межзубный сигматизм, горловой ротацизм, боковой сигматизм;

5) выявлен низкий уровень развития звукопроизношения у 70% детей и средний уровень развития звукопроизношения у 30% детей.

Выявлен преобладающий низкий уровень развития звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста со стертой формой дизартрии, отмечаются нарушения артикуляционной моторики, звукопроизношения, несформированность фонематического слуха. Следовательно, для формирования данных компонентов речи дошкольникам со стертой формой дизартрии необходима систематическая коррекционная работа.

Таким образом, подтверждается гипотеза, что у детей с дизартрией будут выявлены нарушения звукопроизношения, которые проявятся преимущественно в нарушениях звукопроизношения сложных по артикуляции звуков и будут преобладать искажения их произношения

2.3. Методические рекомендации коррекционной работы

Логопедическая работа по коррекции звукопроизношения у старших дошкольников со стертой формой дизартрии основывается на следующих принципах:

- онтогенетический принцип предполагает поэтапное формирование навыков звукопроизношения. Учитывается последовательность усвоения звуков в онтогенезе;
- принцип системности предполагает формирование звукопроизношения параллельно с другими языковыми компонентами;
- принцип деятельностного подхода предполагает создание мотивации речевого общения, воспитание самоконтроля за своей речью, при этом учитывается ведущая деятельность дошкольников;
- принцип развивающего обучения предполагает учет зоны актуального и ближайшего развития ребенка;
- принцип сотрудничества предполагает участие семьи в коррекционном процессе;
- принцип дифференцированного подхода предполагает учет этиологии, механизмов нарушения, структуры дефекта, возрастных и индивидуальных особенностей ребенка.

С учетом нарушенных звуков подбирались упражнения на развитие фонематических процессов, артикуляции, моторики. Особенности автоматизации являлись приемы постановки звуков в учете нарушенного звука.

Коррекция стертой формы дизартрии осуществляется в рамках комплексного подхода, который предполагает медицинское, психолого-педагогическое и логопедическое воздействие.

Анализ специальной литературы и полученные в ходе эксперимента данные позволили определить основные этапы и направления логопедической работы по коррекции звукопроизношения с детьми данной

группы. Для составления методики констатирующего эксперимента использовались научные разработки Е.Ф. Архиповой, Г.А. Волковой, Р.И. Лалаевой, Л.В. Лопатиной, Г.В. Чиркиной. [2, 15, 16, 20].

Дифференциация в логопедической работе по коррекции произносительной стороны речи осуществлялась на основе учёта этиологии, механизмов, симптоматики нарушения, структуры речевого дефекта, возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка. В процессе коррекции нарушения речи учитываются общие и специфические закономерности развития детей.

Логопедическая работа по коррекции произносительной стороны речи проводилась в рамках перспективного планирования (см. Табл. 2.6) и включала несколько этапов.

Таблица 2.6

**Планирование логопедической работы по коррекции
звукопроизношения у детей со стертой формой дизартрии**

Этап работы	Содержание работы	Игры и упражнения
Первый этап – подготовительный. Задачи: • нормализация мышечного тонуса артикуляционной мускулатуры; • нормализация моторики артикуляционного аппарата; • нормализация речевого дыхания; • фонематические процессы с учетом нарушенных звуков	1. Снижение патологических двигательных проявлений (гиперкинезов, синкинезий). 2. Развитие подвижности губ и мышц языка, увеличение объема артикуляционных движений, формирование координированных движений органов артикуляции. 3. Формирование целенаправленной воздушной струи.	1. Логопедический массаж. 2. Артикуляционная гимнастика. 3. Игры для развития речевого дыхания – «Ветерок», «Фокус», «Снежинки»
Второй этап – выработка произносительных умений и навыков. Задачи: • выработка основных	1. Формирование умения точно и в полном объеме воспроизводить артикуляционные позы, удерживать их. 2. Выработка точных,	1. Упражнения, направленные на развитие подвижности губ: «Улыбка», «Дудочка», «Окошко» 2. Упражнения, направленные на развитие подвижности мышц языка: «Лопатка», «Иголочка»

<p>артикуляционных укладов,</p> <ul style="list-style-type: none"> • подготовка артикуляционного аппарата к постановке звуков; • развитие фонематического слуха; • постановка звуков; • автоматизация звуков; • дифференциация звуков. 	<p>плавных движений органов артикуляции, формирование умения переключаться с одного движения на другое.</p> <p>3. Развитие речевого дыхания.</p> <p>4. Формирование умения узнавать и различать гласные и согласные звуки, выделять звук из ряда звуков, слогов, слов, формирование навыков звукового анализа и синтеза.</p> <p>5. Постановка звуков по подражанию, механическим и смешанным способом.</p> <p>6. Автоматизация изолированных звуков, звуков в слогах, словах, предложениях, текстах.</p> <p>7. Дифференциация звуков в слогах, словах, предложениях, текстах.</p>	<p>«Блинчик», «Чашечка», «Горка», «Киска сердится», «Качели», «Часики».</p> <p>3. Упражнения, направленные на выработку правильного речевого выдоха: «Погреем руки», «Парашют», «Подуть через соломинку», «Шторм в стакане».</p> <p>4. Игры «Поймай звук», «Повтори ряд слогов», «Назови первый звук, первый слог», «Посчитай слоги», «Назови последний звук», «Назови звуки по порядку», «Составь слово из слогов», «Придумай слово на звук», «Измени первый звук», «Выложи схему слова».</p> <p>5. Игры «Повтори слоги», «Назови картинки», «Назови ласково», «1-2-5», «Скажи предложение», «Я - мы - они», «Проговори слова», «Какой? Какая? Какое?», «Придумай предложение».</p> <p>6. Игры «Разложи картинки», «Найди картинки на заданные звуки», «Замени звук в слове», «Перескажи текст», «Составь рассказ»</p>
<p>Третий этап – выработка коммуникативных умений и навыков. Задачи:</p> <ul style="list-style-type: none"> • закрепление приобретенных навыков в свободной речи. 	<p>Закрепление произношения звуков в свободной речи.</p>	<p>Заучивание стихов, составление рассказов по картине, серии сюжетных картин, пересказ сказок и рассказов.</p>

Первый этап – подготовительный, направлен на:

- нормализацию мышечного тонуса артикуляционной мускулатуры, нормализацию моторики артикуляционного аппарата;
- нормализацию речевого дыхания.

Нормализация мышечного тонуса осуществляется с помощью логопедического массажа. Нормализация моторики артикуляционного аппарата проводится на основе артикуляционной гимнастики. Артикуляционные упражнения направлены на увеличение объема движений,

выработку точных, ритмичных движений, способствуют формированию переключаемости движений.

Нормализация речевого дыхания проводится с помощью дыхательной гимнастики, упражнений, направленных на выработку длительного, плавного выдоха.

Второй этап – выработка произносительных умений и навыков – направлен на:

- выработку основных артикуляционных укладов, подготовку артикуляционного аппарата к постановке звуков;
- развитие фонематического слуха;
- постановка звуков;
- автоматизация звуков;
- дифференциация звуков.

Выработка основных артикуляционных укладов проводится на основе комплексов артикуляционных упражнений, с помощью которых отрабатываются серии последовательных движений с опорой на кинестетический, зрительный, слуховой анализатор.

Работа по развитию фонематического слуха включает в себя шесть этапов и направлена на узнавание неречевых звуков, различение высоты, силы, тембра голоса, различение слов, близких по звуковому составу, дифференциацию слогов, звуков, развитие навыков звукового анализа.

Постановка звуков осуществляется по подражанию, с механической помощью, смешанным способом.

Автоматизация поставленных звуков проводится с постепенным усложнением речевого материала. Сначала звук закрепляется в изолированном произношении, затем в слогах, в словах, предложениях и текстах. При этом закреплении звуков сначала проводится с опорой на образец, в отраженной речи, затем с опорой на наглядность.

Дифференциация звуков осуществляется в той же последовательности, что и автоматизация с постепенным усложнением речевого материала.

Третий этап направлен на выработку коммуникативных умений и навыков и предполагает закрепление приобретенных навыков в свободной речи. Реализация данного направления осуществляется с помощью таких методов и приемов, как заучивание стихов, составление рассказов по картине, серии сюжетных картин, пересказ сказок и рассказов.

Методические рекомендации коррекционной работы по преодолению нарушений артикуляции:

а) среднего уровня развития:

- артикуляционные упражнения, направленные на удержание (статика) позы и переключение (динамика) с одного уклада на другой,

- выполнение упражнений под счет (от 5 до 8 повторов) для увеличения объема движений,

- артикуляционные упражнения для губ, нижней челюсти, языка, мимические упражнения,

- артикуляционные упражнения для подъема языка,

б) низкого уровня

- логопедический массаж,

- перечисленные выше упражнения.

Методические рекомендации коррекционной работы по преодолению нарушений звукопроизношения:

а) среднего уровня развития:

- комплекс артикуляционных упражнений для вызываемого звука,

- комплекс общих упражнений (голосовых, дыхательных),

- постановка звука по подражанию для более быстрой автоматизации звука в слогах, словах, предложениях,

- автоматизация звука в слогах, словах, предложениях,

- дифференциация звуков (по показаниям) в слогах, словах, предложениях,

б) низкого уровня развития:

- перечисленные выше виды работы,

- постановка механическим способом или смешанным.

Методические рекомендации коррекционной работы по преодолению нарушений фонематического восприятия:

а) среднего уровня развития:

- начинать работу на этапе постановки звука,
- учить выделять звук в слогах, словах без проговаривания (с закусанным языком),
- выделять звук в начале слова, середине, конце слова,
- подбирать картинки на заданный звук,
- самостоятельно называть слова на заданный звук в указанной позиции (начало, середина, конец слова),

б) низкого уровня развития:

- перечисленные выше упражнения,
- длительность работы,
- автоматизация поставленного звука во всех видах работы и затем переход к дифференциации отработанных звуков (по показаниям).

Таким образом, коррекционная работа с детьми с дизартрией имеет свои специфические особенности, которые зависят от степени сложности речевого нарушения и носит комплексный характер, направленный на длительную и одновременную коррекцию артикуляции, звукопроизношения, фонематического восприятия, а также речи в целом (слоговая структура, словарь, грамматические нормы, связность речи).

Для формирования точных движений органов артикуляции необходимо детей разделить на подгруппы с учетом характера нарушенного звукопроизношения:

- 1) дети, у которых были нарушения произношения свистящих и шипящих звуков;
- 2) дети, у которых были нарушения произношения свистящих, шипящих и сонорных звуков;

3) дети, у которых были нарушения произношения свистящих, и сонорных звуков;

4) дети, у которых были нарушения произношения шипящих (таблица 2.6).

При составлении последовательности логопедической работы по коррекции нарушенного звукопроизношения у детей мы опирались на:

- 1) онтогенетическую последовательность,
- 2) особенности формирования фонологических противопоставлений у детей с нарушениями речи. Между изучением близких звуков мы включали звуки, которые отличаются от пары оппозиционных звуков.

Для коррекционного воздействия предлагается сочетание артикуляционной гимнастики с ручной моделью артикуляции.

Использование данного метода ускорит исправление дефектных звуков у детей со сниженными и нарушенными кинестетическими ощущениями, так как работающая ладонь многократно усиливает импульсы, идущие к коре головного мозга от языка. Выполнение артикуляционных упражнений и ритмических движений кистью и пальцами индуктивно приведет к возбуждению в речевых центрах головного мозга и резкому усилению согласованной деятельности речевых зон, что, в конечном итоге, будет способствовать улучшению артикуляционной моторики, а значит и улучшению звукопроизношения.

Применение ручной модели артикуляции будет способствовать увеличению интереса детей к выполнению упражнений, что значительно улучшит эффективность гимнастики. Так же будет способствовать развитию артикуляционной, пальчиковой моторики, совершенствованию координации движений, развитию памяти, внимания, мышления. Одновременное выполнение элементов гимнастики руками и языком требует от ребенка максимальной концентрации зрительного и слухового внимания, сформированной пространственной ориентировки, точных движений пальцами и кистями рук совместно с движениями языка или губ. Поэтому

необходимо привлечь внимание ребенка к ощущениям, которые возникают от движений мышц пальцев, языка и губ, научить управлять этими движениями.

При обучении детей выполнению артикуляционной гимнастики с элементами ручной модели артикуляции рекомендуется строить работу дифференцированно с учетом специфики речевого нарушения и индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Необходимо следить за тем, чтобы кисти ребенка не напрягались, движения были плавными и раскрепощенными. Если у ребёнка наблюдается перенапряжение, необходимо провести расслабляющий массаж (самомассаж, пальчиковая гимнастика, поглаживания). Необходимо добиваться синхронности и точности действий речевых органов и кистей рук. Для привлечения внимания и развития интереса детей можно использовать перчатки, на которых приклеиваются «глазки».

Перед включением руки в работу, необходимо повторить артикуляционную гимнастику по традиционной методике. Затем логопед сопровождает артикуляционную гимнастику движениями руки в перчатке, рука ребёнка в работу не вовлекается. Следующий шаг - одновременное выполнение артикуляционной гимнастики логопедом и ребенком с подключением ведущей руки ребенка. И только после этого ребёнок выполняет артикуляционную гимнастику с элементами ручной модели артикуляции самостоятельно.

На следующих этапах логопедической работы при постановке, автоматизации и дифференциации нарушенных звуков, работа происходит индивидуально с каждым ребёнком.

Для постановки звуков используются классические приемы постановки: по подражанию, механическим, смешанным способами.

Перед постановкой, детям не сообщается звук, который у него должен получиться и это для него оказывается сюрпризом. Далее закрепляется звук, выполняя задания: повтори (закрепление артикуляционного образа буквы);

повтори ещё раз и послушай (закрепление акустического образа звука); посмотри в зеркало и повтори (закрепление зрительного образа звука). После этого предлагается ребёнку выполнить ручную модель артикуляции звука. При постановке свистящих звуков необходимо брать за основу артикуляционную позу «Горочка». При постановке шипящих - артикуляционную позу «Чашечка». При постановке сонорных звуков [л], [л'] берут за основу артикуляционную позу «Иголочка», [р], [р'] - моторчик (дрожаящая иголочка).

Ручную модель артикуляции этих поз необходимо предлагать детям и на этапах автоматизации и дифференциации поставленных звуков.

Используется следующая последовательность логопедической работы в плане автоматизации поставленного звука: для снижения эффекта коартикуляции звуков работу начинать следует с автоматизации в обратных слогах, затем в слогах разной структуры, где все звуки произносятся утрированно, в словах разной слоговой структуры, где закрепляемый звук находится в разных позициях (в начале, в конце, в середине). Затем автоматизировать в предложениях, насыщенном контрольным звуком. В лексическом материале исключать звуки, которые у ребенка еще не закреплены. Автоматизация звука должна проходить вначале с опорой на образец, т.е. по подражанию за логопедом, а затем с опорой только на наглядность (схемы, картинки, символы и т. п.).

Одним из значимых направлений второго этапа является дифференциация поставленного звука в произношении с оппозиционными фонемами. Последовательность предъявляемого лексического материала аналогична последовательности при автоматизации данного звука. Только предлагается, например, 2 слога (са - ша, ас - аш, ста - шта, тса - тша и т. п.). Затем пары слов, разных по слоговой структуре и т. д.

Одно из главных преимуществ применения метода ручной модели артикуляции при автоматизации и дифференциации - это то, что ребёнок,

стараясь правильно и точно выполнять движения рук учится произносить поставленные звуки в свободной спонтанной речи.

Также рекомендуется использовать нетрадиционные упражнения для совершенствования артикуляционной моторики

В дополнение к общепринятым артикуляционным упражнениям я предлагаю нетрадиционные упражнения, которые носят игровой характер и вызывают положительные эмоции у детей.

Упражнения с шариком

Диаметр шарика 2-3 см, длина веревки 60 см, веревка продета через сквозное отверстие в шарике и завязана на узел.

1. Двигать шарик по горизонтально натянутой на пальцах обеих рук веревке языком вправо-влево.
2. Двигать шарик по вертикально натянутой веревочке вверх (вниз шарик падает произвольно).
3. Толкать языком шарик вверх-вниз, веревка натянута горизонтально.
4. Язык - "чашечка", цель: поймать шарик в "чашечку".
5. Ловить шарик губами, с силой выталкивать, "выплюывая" его.
6. Поймать шарик губами. Сомкнуть, насколько это можно, губы и покатавать шарик от щеки к щеке.
7. Рассказывать скороговорки с шариком во рту, держа руками веревочку.

Во время работы взрослый удерживает веревку в руке. Шарик с веревочкой после каждого занятия тщательно промывать теплой водой с детским мылом и просушивать салфеткой. Шарик должен быть строго индивидуальным.

Упражнения с ложкой

1. Чайную ложку зажать в кулак и приставить к углу рта, толкать языком в вогнутую сторону ложки влево и вправо, соответственно поворачивая руку с ложкой.
2. Толкать ложку в вогнутую часть вверх и вниз.

3. То же, но подталкивать ложку в выпуклую часть.
4. Язык - "лопаточка". Похлопывать выпуклой частью чайной ложки по языку.
5. Толчками надавливать краем ложки на расслабленный язык.
6. Ложку перед губами, сложенными трубочкой, выпуклой стороной плотно прижать к губам и совершать круговые движения по часовой и против часовой стрелки.
7. Губы растянуть в улыбку. Выпуклой частью чайной ложки совершать круговые движения вокруг губ по часовой стрелке и против часовой стрелки.
8. Взять по чайной ложечке в правую и левую руку и совершать легкие похлопывающие движения по щекам снизу вверх и сверху вниз.
9. Круговые движения чайными ложками по щекам (от носа к ушам и обратно).
10. Похлопывание чайными ложками по щекам обеими руками одновременно от углов растянутого в улыбке рта к вискам и обратно.

Упражнения для языка с водой "Не расплескай воду"

1. Язык в форме глубокого "ковша" с небольшим количеством воды (вода может быть заменена соком, чаем, компотом) сильно высунут вперед из широко раскрытого рта. Удерживать 10 - 15 секунд. Повторять 10 - 15 раз.
2. "Язык-ковш" с жидкостью плавно перемещается попеременно в углы рта, удерживая жидкость, не закрывая рта и не оттягиваясь назад в рот. Выполняется 10 раз.
3. "Язык-ковш", наполненный жидкостью, плавно двигается вперед-назад. Рот широко раскрыт. Выполняется 10 - 15 раз.

Упражнения для губ и языка и челюстей с бинтом

Бинт разового пользования, строго индивидуален, размеры:

длина 25-30 см, ширина 4-5 см.

1. Сомкнутые и растянутые в улыбку губы плотно сжимают бинт. Взрослый пытается вытащить бинт, преодолевая сопротивление мышц губ. Выполняется в течение 10 - 15 секунд.

2. Выполняется по аналогии с упражнением 1, но бинт зажимается губами то в левом, то в правом углу рта поочередно. Выполняется 10 раз.

3. Зажатый губами в правом углу рта бинт без помощи рук перемещается в левый угол, затем, наоборот, из левого - в правый и т.д. Выполняется 10 раз.

4. В отличие от упражнения 1, бинт закусывается, крепко зажимается не губами, а передними зубами и удерживаются в течение 10-15 секунд, зажим ослабляется на несколько секунд. Зажим - расслабление чередуются 10 - 15 раз.

5. Бинт закусывается и зажимается не резцами, а коренными зубами, попеременно то левыми, то правыми. Выполняется 10 раз.

6. Бинт ко всей поверхности верхней губы плотно прижимает язык, поднятый вверх в форме широкого ковша или "лопатки" (блинчика). При этом рот широко раскрыт. Взрослый, как и в упражнении 1, пытается вытащить бинт, преодолевая сопротивление. Удерживать данную позицию 10-15 секунд. Повторяется до 10 раз.

7. В отличие от упражнения 6, бинт прижимается "языком-ковшом" ("лопаткой", "блинчиком") не ко всей поверхности верхней губы, а то к левому, то к правому углу рта попеременно. Выполняется так же, как упражнения 1, 6.

8. Бинт крепко прижимается ко всей поверхности нижней губы широким мягким языком в форме "лопатки" ("блинчика").

- ***Биоэнергопластика .***

Включает в себя три базовых понятия:

био — человек как биологический объект;

энергия — сила, необходимая для выполнения определенных действий;

пластика — связанное пластичностью движение, которое характеризуется непрерывностью, энергетической наполненностью, эмоциональной выразительностью.

Целью является развитие и совершенствование артикуляционной и пальчиковой моторики

* Динамические упражнения нормализуют мышечный тонус, переключаемость движений, делают их точными, легкими, ритмичными.

* Статические упражнения способствуют развитию мышечной силы, динамической организации движения, помогают ребенку принять правильную артикуляционную и пальчиковую позу.

“Птенчики”- четыре сомкнутых пальца ладонью вниз, большой палец прижат к указательному. Рот открывается, большой палец опускается вниз, четыре пальца поднимаются вверх

“Часики” - сжатая и опущенная вниз ладонь, которая движется под счет влево - вправо.

“Качели” - движение ладони с сомкнутыми пальцами вверх вниз.

“Улыбка” - пальчики расставлены в стороны, как лучики солнышка. Под счет 1 – пальчики расправляются и удерживаются одновременно с улыбкой 5 сек., на счет 2 – ладонь сворачивается в кулак. И так далее .

“Хоботок” - ладонь собрана в щепоть, большой палец прижат к среднему.

“Иголочка”, “Змейка” - пальцы сжаты в кулак, указательный выдвинут вперед .

“Лопаточка” - большой палец прижат к ладони сбоку, сомкнутая, ненапряженная ладонь опущена вниз.

“Чашечка” - пальцы прижаты друг к другу, имитируя положение “чашечки” .

“Парус” - сомкнутая ладонь поднята вверх.

“Горка” - согнутая ладонь опущена .

• **«Театр пальчиков и Язычка» (или сопряженная гимнастика);**

Это позволяет синхронизировать работу полушарий головного мозга, дает возможность задействовать те участки коры больших полушарий, которые раньше не участвовали в обучении, что способствует улучшению внимания, памяти, мышления ребенка, а, следовательно, компенсаторных возможностей мозга.

- ***Встречи с героями «Весёлых полянок»*** встречи с героями Веселых полянок (комплексы упражнений для развития движений органов артикуляционного аппарата, сопровождаемые стихами, рассказами)

- ***Использование дидактической куклы Кваки.***

Артикуляционные упражнения преподносятся детям в виде сказок, стихов, загадок, считалок, образных иллюстраций, слайдов. Занятие становится интересным, увлекательным, эмоциональным. Ребёнок не замечает, что его учат. А это значит, что процесс развития артикуляционной моторики протекает активнее, быстрее, преодоление трудностей проходит легче.

Заключение

Анализ теоретических и практических данных в области исследуемой темы позволил расширить знания о речевом нарушении – дизартрии.

При составлении методики эксперимента использовались разработки Е.Ф. Архиповой, Г.А. Волковой, Р.И. Лалаевой, Л.В. Лопатиной, Г.В. Чиркиной.

Выбор методики констатирующего эксперимента позволил определить ряд особенностей:

- артикуляционной моторики,
- произношения звуков у детей с дизартрией,
- уровень сформированности фонематического восприятия.

По результатам проведенного эксперимента было отмечено:

- отсутствие высокого уровня развития звукопроизношения в экспериментальной группе;
- средний и низкий уровни развития звукопроизношения у детей экспериментальной группы;
- у 3 детей экспериментальной группы, что составляет 30%, был выявлен средний уровень развития звукопроизношения,
- у 7 детей (70%) – низкий уровень звукопроизношения.

Следовательно, уровень развития звукопроизношения у старших дошкольников со стертой формой дизартрии ниже, чем у их сверстников с нормальным речевым развитием. Звукопроизношение детей со стертой формой дизартрии характеризуется многочисленными искажениями, смешениями, отсутствием звуков. Артикуляционная моторика детей данной категории не сформирована, отмечаются нарушения мышечного тонуса, ограниченный объем движений, трудности при переключении с одного движения на другое, при удержании артикуляционной позы, при чередовании движений. Нарушена как кинетическая, так и кинестетическая основа артикуляционных движений. Фонематические процессы не

сформированы. Дети испытывают трудности при дифференциации твердых и мягких, глухих и звонких звуков, нарушена дифференциация свистящих, шипящих и сонорных звуков.

Полученные экспериментальные данные позволили определить основные направления коррекционной работы по развитию звукопроизношения у старших дошкольников со стертой формой дизартрии.

Детям со средним уровнем развития звукопроизношения были рекомендованы следующие коррекционные мероприятия:

- нормализация мышечного тонуса, которая предполагает активизацию мышц общей и артикуляционной моторики,
- развитие общих речевых навыков, которые включают дыхательные, голосовые, темпо-ритмические упражнения,
- коррекция звукопроизношения, которая направлена на выработку артикуляционного уклада, развитие фонематических процессов (слухового восприятия, представлений, внимания), постановку звука, его автоматизацию и дифференциацию в слогах, словах, предложениях.

С детьми с низким уровнем произносительных навыков проводится более насыщенная и длительная по времени коррекционная работа, которая включает следующие мероприятия:

- активизация артикуляционной моторики с помощью артикуляционных упражнений, логопедического массажа, работой по преодолению гиперсаливации и гиперфлексии,
- тренировка мышц дыхательно-голосового аппарата,
- работа над звуком – постановка, автоматизация, дифференциация с использованием логоритмических упражнений,
- включение ребенка в активное общение,
- параллельно проводится работа по развитию мелкой и общей моторики.

Логопедическая работа с детьми данной группы требует системного подхода и направлена на формирование артикуляционной моторики,

развитие навыков звукопроизношения и фонематического слуха. По результатам контрольного эксперимента отмечается улучшение уровня сформированности артикуляционной моторики, звукопроизношения, фонематического слуха, что доказывает эффективность проведенной коррекционной работы.

Литература

1. Адрущенко Т.Ю., Карабекова Н.В. Коррекция психологического развития младших школьников на начальных этапах обучения // Вопросы психологии, № 1, 1991. С.20-22.
2. Артеменко, О.Н. Влияние критических возрастных периодов на развитие речи: Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики//Материалы IX Международной научно-практической конференции. Ставрополь: Изд-во Агрис, 2012. 280 с.
3. Архипова Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стёртой дизартрии у детей / Е.Ф. Архипова. – М.: Астрель, 2010. – 254 с.
4. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей / Е.Ф. Архипова. – М.: Астрель, 2008. – 319с.
5. Ахутина Т.В. О зрительно-пространственной дисграфии: нейропсихологический анализ и методы ее коррекции / Т.В. Ахутина, Э.В. Золоторева // Школаздоровья. - 1997. - № 3. С. 38-42.
6. Ахутина Т.В. Особенности внимания у младших школьников по данным компьютерного исследования./ Ахутина Т.В. Меликян З.А. Низнайко Н.Н. Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1999. № 4, стр. 36-48.
7. Балобанова В.П., Богданова Л.Г., Венедиктова Л.В. и др. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. - СПб.: Детство-пресс, 2001.
8. Белякова Л. И, Дьякова Е. А. Речевой онтогенез // Логопедия: Заикание. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С. 27–37.
9. Белякова Л.И., Волоскова Н.Н. Логопедия. Дизартрия. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 287 с.

- 10.Верясова Т.В. Коррекционно-развивающая система формирования моторного праксиса в структуре преодоления общего недоразвития речи у детей с дизартрией: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.03. – Екатеринбург, 1999. – 235 с.
- 11.Винарская Е. Н., Богомазов Г. М. Возрастная фонетика. – М.: Астрель, 2005.
- 12.Винарская Е.Н. Дизартрия / Е.Н. Винарская. — М.: АСТ: Астрель Хранитель, 2006. — 141 с.
- 13.Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи / Г.А. Волкова. - СПб.: Детство Пресс, 2003. – 45 с.
- 14.Вренёва Е.П. Ресурсы информационно-компьютерных технологий в обучении дошкольников с нарушением речи // Логопед, 2010, №5, с.46 – 52.
- 15.Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. // Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл, Эксмо, 2004. – 512 с.
- 16.Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – СПб.; М.: Детство-Пресс – Сфера, 2007.
- 17.Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – СПб: Детство-Пресс, 2007. – 470 с.
- 18.Гвоздев А.Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. - М.: Акцидент, 1995. - 64с.
- 19.Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: Методическое пособие. – М.: Айрис-пресс, 2005. - 96 с.
- 20.Дьякова Е.А. Логопедический массаж: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2003. – 96 с.
- 21.Емельянова М. Коррекция звукопроизношения у детей 5-6 лет с фонетическим нарушением речи в условиях логопункта ДОУ /М. Емельянова. – М.: Детство-Пресс, 2013. – 288 с.

- 22.Журова Л. Е., Эльконин Д. Б. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста // Сенсорное воспитание дошкольников / под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. – М.: Просвещение, 1963.
- 23.Игнатъева С.А., Карелина И.Б., Российская Е.Н., Эльбаев А.Д. Коррекция артикуляторных, дыхательных и голосовых расстройств у дошкольников с дизартрией. - Курск: Курский пед. гос. Университет, 1997. – 54 с.
- 24.Карпенко Н.П. Внимание и коррекция дисграфических ошибок у детей с недостатком речи / Н.П. Карпенко, А.И. Подольский // Вестник МГУ. - 1980. - № 3.
- 25.Каше Г.А., Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Программа воспитания и обучения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (7 год жизни). - М.: Министерство Просвещения СССР научно-исследовательский институт дефектологии АПН СССР, 1986.
- 26.Киселева В.А. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии: пособие для логопедов / В.А. Киселева. – М.: Шк. Пресса, 2007. – 24 с.
- 27.Ковригина, Л. В. Онтогенез и дизонтогенез речевого развития: учебно-методический комплекс / Л. В. Ковригина. – Новосибирск: Изд. НГПУ, 2011. – 170 с.
- 28.Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие. - СПб.: МиМ, 1997. - 286 с.
- 29.Левина Р. Е. Разграничение аномалий речевого развития у детей // Дефектология. – 1975. – № 2. – С. 12–16.
- 30.Логопедия: учебник для пед. вузов дефектолог. фак.: доп. М-вом образования и науки РФ /Л. С. Волкова и др. ; под ред. Л. С. Волковой. – М.: Владос, 2009. – 703 с.
- 31.Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов: В 5 книгах. Т. 5: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи:

- Нарушения речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью / Авт.-сост. Л.С.Волкова, Т.В.Туманова, Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина; Под ред. Л.С.Волковой. - М.: Владос, 2003. - 480 с.
32. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С.Волковой, С.Н.Шаховской. - М.: ВЛАДОС, 1998. - 680 с.
33. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами: учеб. пособие / Л.В. Лопатина. – СПб.: Союз, 2004. – 190 с.
34. Лопатина, Л. В., Серебрякова, П. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников [Текст]/ Л.В. Лопатина, П.В. Серебрякова. – СПб.: Изд-во РГПУ им. Л. И. Герцена; Изд-во «Союз», 2001. – С. 191.
35. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. М., 2002. С.69-70.
36. Лурия, А.Р. Речь и мышление / А.Р. Лурия. - М: Пелагогика, 2015. – 248 с.
37. Манерко, Е.И. Развитие фонетико-фонематической стороны речи в онтогенезе: Физическая культура и спорт: интеграция науки и практики // Материалы XII Международной науч. конф. - Ставрополь: СКФУ, 2015. - С. 46-47.
38. Миронова М. Развиваем фонематическое восприятие у детей подготовительной логогруппы. Альбом упражнений для дошкольников с речевыми нарушениями. – М.: ГНОМ, 2013. – 44 с.
39. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М.Ф.Фомичева, Т.В.Волосовец, Е.Н.Кутепова и др.; Под ред. Т.В.Волосовец. - М.: Академия, 2002. - 200 с.
40. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов,

- студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В.Чиркиной. - М.: АРКТИ, 2003. - 240стр.
41. Основы теории и практики логопедии. / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1968. - 367с.
42. Павлов И. П. Полное собрание сочинений / АН СССР. - Изд. 2-е, доп. - М.: Изд-во АН СССР, 1951 – 1954. Т. 3, кн. 2: [Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности животных: главы XXXVI—LXIII (1923-1936 гг.)] / ред. Э. Ш. Айрапетянц. - 1951. - 439 с.: 5 л. ил. - "Список печ. тр. сотрудников автора", с. 353-379.
43. Полный справочник логопеда/ [авт.-сост. Л. Смирнова]. – Минск: Харвест, 2011. – 384 с.
44. Правдина О.В. Логопедия: Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-тов пед. ин-тов. - М.: Просвещение, 1973. - 272 с.
45. Приходько О.Г. Логопедический массаж: при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста / О.Г. Приходько. – СПб: КАРО, 2012. – 157 с.
46. Садовникова И.Н. Нарушения речи и их преодоление у дошкольников.- 1995. -151с.
47. Федорович Л.А. Технологии логопедов. Логопед в детском саду[Текст]/ Л.А. Федорович. – Л., 2005. № 5-6 (8-9).
48. Филичева Т.Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. / Т.Б.Филичева, Т.В.Туманова. - М.: Гном и Д, 2000. - 80 с.
49. Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. "Педагогика и психология" / Т.Б.Филичева, Н.А.Чевелева, Г.В.Чиркина. - М.: Просвещение, 1989. - 223 с.
50. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Программа логопедической работы по преодолению фонетико-фонематическим недоразвитием детей в старшей группе. М., «Просвещение» 2010г.

51. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (старшая группа детского сада). - М., 1993.
52. Филичева, Т.Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. Воспитание и обучение. – М., 1999.
53. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. М. «Просвещение» 1989г.
54. Хватцев М. Е. Логопедия: в 2 кн.: книга для преподавателей и студентов пед. вузов. Кн. 1 /М. Е. Хватцев; под науч. ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 272 с.
55. Цветкова Л.С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. - М.: «Юристъ», 2005. - 256 с.
56. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей / Г.В. Чиркина. – М.: АРКТИ, 2005. – 240 с.
57. Шашкина Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учебное пособие для пед. вузов дефект. фак /Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. – М.: Академия, 2003. – 240 с.
58. Шашкина Г.Р. и др. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.Р.Шашкина, Л.П.Зернова, И.А.Зимина. - М.: Издательский центр "Академия", 2003. - 240 с.
59. Швачкин Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи// Возрастная психоллингвистика. – М.: Лабиринт, 2004.
60. Эльконин Д. Б. Развитие речи // Психология детей дошкольного возраста /под ред. А. В. Запорожца, Д. Б. Элькониной. – М.: Просвещение, 1964. – С. 115–182.

Список детей

№ п/п	Фамилия, имя	Дата рождения	Заключение ПМПК
1	Богданова Алиса	13.03.2012	ОНР III уровня, дизартрия (F 80.1, R 47)
2	Воробьев Сергей	19.08.2012	ОНР III уровня, дизартрия (F 80.1, R 47)
3	Игнатов Максим	21.06.2012	ОНР III уровня, дизартрия (F 80.1, R 47)
4	Костенко Вика	08.05.2012	ОНР III уровня, дизартрия (F 80.1, R 47)
5	Макаров Слава	06.07.2012	ОНР III уровня, дизартрия (F 80.1, R 47)
6	Половикова Оля	08.07.2012	ОНР III уровня, дизартрия (F 80.1, R 47)
7	Рыбкина Марина	18.04.2012	ОНР III уровня, дизартрия (F 80.1, R 47)
8	Соболев Антон	23.05.2012	ОНР III уровня, дизартрия (F 80.1, R 47)
9	Субботина Ира	22.06.2012	ОНР III уровня, дизартрия (F 80.1, R 47)
10	Фомин Саша	25.09.2012	ОНР III уровня, дизартрия (F 80.1, R 47)

КОМПЛЕКС ИГР И УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ДИЗАРТРИЕЙ

Формирование артикуляционной и мимической моторики

1. Упражнение «Говорливый ручеек»

Цель - развитие артикуляционной моторики.

Методика проведения. Дети берутся за руки, идут друг за другом и проговаривают песенку ручейка: «По камешкам — динь-динь-динь, по корягам — буль-буль-буль, по осоке — ш-ш-ш-ш».

2. Упражнение «Ветер, ветер...»

Цель - развитие неречевого и речевого дыхания, умения контролировать силу и длительность выдоха.

Дети имитируют дуновения ветерка в разное время года, используя для этого различные фонемы.

У Весны ветер ласковый и нежный, теплый — ф-ф-ф-ф.

У Лета — жаркий, согревающий — х-х-х.

У Осени — прохладный — с-с-с.

У Зимы — холодный, студеный — в-в-в-в.

Вдох производится носом, выдох ртом — без напряжения. Для создания образа теплого ветра дети широко открывают рот и дуют на ладошку (от кисти до кончиков пальцев). Холодный ветер изображается долгим выдохом через вытянутые губы. Ветер общается с нами: его можно ощутить, услышать, увидеть.

3. Упражнение «Чудак»

Цель - развитие неречевого и речевого дыхания, умения контролировать силу и длительность выдоха, эмпатии.

Игровой материал: бумажный осенний листок, снежинка, тучка, птичка, воздушный шарик.

Методика проведения. Педагог читает стихотворение:

Там, на холмах, сидит чудак,

Сидит и дует так и сяк.

Он дует вверх,

Он дует вбок,

Он дует вдоль и поперек.

Затем педагог кладет себе на ладонь вырезанный из бумаги осенний листок (снежинку, тучку, птичку, воздушный шарик) и подносит его ко рту ребенка. Называя имя ребенка, он аккуратно сдувает листок. Ребенок ловит его и, сдувая, называет имя следующего ребенка.

4. Упражнение «Муравейник»

Цель - развитие артикуляционной моторики и мимики, слуховой памяти.

Игровой материал: «муравейник и муравьи», пиктограммы.

Методика проведения. Педагог рассказывает детям историю: «В муравейнике живет много муравьев. Однажды утром, когда проснулось солнышко, деревья зашумели своей листвой, желая всем жителям леса доброго утра, обогрело солнышко и муравейник...»

Дети теплым воздухом дуют на муравейник (открытым ртом «х-х-х»).

«Проснулись муравьи, зашевелились (приставить палец к щеке и обвести вокруг него языком изнутри, слева и справа) и стали вылезать из муравейника. Первым появился маленький муравьишка и очень удивился: "О!", затем вылезли хмурые взрослые муравьи и посмотрели по сторонам: "У!"...»

Педагог играет различное количество звуков, вызванный ребенок ставит рядом с муравейником картинки с соответствующим количеством муравьев, а остальные дети мимически воспроизводят пиктограмму и произносят звук, указанный на карточке.

5. Упражнение «Щи из топора»

Цель - развитие артикуляционной и пальчиковой моторики, продолжительного выдоха, сенсорных представлений.

Игровой материал: кастрюля, игрушечный топорик, овощи или карточки — их заместители.

Методика проведения. Предварительно на занятиях дети знакомятся со сказкой «Каша из топора» и на ее основе составляют сюжет новой сказки «Щи из топора». Педагог раздает детям вырезанные геометрические фигуры. Они подбирают похожий по цвету или форме овощ, называя его. Если детям трудно выполнить это задание, то используются муляжи или настоящие овощи. Рассказывая сказку, дети кладут в кастрюлю необходимые продукты. Параллельно с рассказом предлагается двигательное и звукоподражательное изложение сказки.

Для иллюстрирования предлагаются следующие движения:

«разжигание огня» — ритмичные щелчки пальцами обеих рук;

«раздувание огня» — набрать воздух через нос и медленно выдыхать через рот, сложив губы трубочкой в виде буквы «о»;

«кипение воды» — дети держат щечки пальцами и, раздувая их, воспроизводят шум кипящей воды или, раздувая щеки и резко выталкивая воздух изо рта, произносят: «Пых-пых-пых...»;

«мытьё овощей» — одна рука у ребенка сжата в кулак, ладонькой второй руки он трет его. Затем руки меняются;

«резка картошки» — по ладоньке одной руки ребенок ритмично ударяет ребром другой руки (движения идут от кисти к кончикам пальцев);

«шинкование капусты» — руки у детей сжаты в кулачки, продолжительными движениями с усилием ритмично трут ноги выше колен;

«шинкование морковки» — четкие, резкие, скользящие движения ладоньки одной руки по ладоньке другой.

Все движения сопровождаются определенными ритмически организованными звуками, которые заранее подбираются детьми. В процессе иллюстрирования сказки дети должны как можно полнее использовать весь накопленный багаж двигательных и звукоподражательных средств.

6. Упражнение «Машинки»

Цель - раскрепощение голосового аппарата, развитие артикуляционной моторики, слухового внимания и быстроты реакции.

Методика проведения. Игроки сидят в кругу. Педагог предлагает детям запомнить 2 команды: «Дрынн!» и «И-и-и-и». Чтобы начать движение машинки, играющий поворачивается к своему соседу и говорит: «Дрынн». (Если «р» отсутствует, следует заменить «дрынн» кучерским «р» — двугубной вибрацией). Тот, к кому «приехала машина», может отправить ее дальше, повернувшись к соседу слева и повторив «дрынн», или развернуть машинку в другую сторону, сказав «и-и-и».

Игра должна проходить в быстром темпе. Звуковой сигнал движения должен быть непрерывным, то есть игрок произносит свой вариант до тех пор, пока следующий участник не продолжит звук.

7. Упражнение «Лес»

Цель: активизация восприятия, развитие слуходвигательной и тактильной памяти, артикуляционной моторики.

Методика проведения. Педагог сообщает детям: «Мы пришли в лес. Прислушайтесь, лес с нами разговаривает:

«У-у-у» — встревожился лес,

«О-о-о» — удивился лес,

«А-а-а» — обрадовался лес (гости пришли).

Музыкальный руководитель дает интонационную опору для исполнения чистоговорки. Дети поют на одном звуке:

Са-а-а — в лесу бегают лиса.	Дети изображают лису, используя мягкие движения рук.
Со-о-о — еж свернулся в колесо.	Изображают ежа, делают руками «моталочку».
Бу-у-у — сидит ворон на дубу.	Под музыку на сильную долю передают игрушку ворона по кругу.

Тот ребенок, у которого ворон остался в руках после окончания музыки, должен отгадать, кто еще живет в лесу. Для этого используются различные варианты заданий:

- определить животного по музыкальному отрывку и изобразить его;
- увидеть его на рисунке с «зашумленным» фоном;
- сложить из разрезанных частей;
- определить на ощупь (используется тактильное домино);
- достать фигурку из «волшебного мешочка»;
- подобрать название животного, которое соответствовало бы предложенному педагогом ритмическому рисунку.

8. Упражнение «Бабочка»

Цель - развитие мимической моторики, навыков саморегуляции, воображения.

Игровой материал: фонарик.

Методика проведения. Педагог дает инструкцию: «Сегодня теплый, летний день, лучики ласково гладят вас (мышцы лица расслаблены). Но вот летит бабочка и садится к вам на брови. Бабочка хочет покачаться на бровях, как на качелях. Пусть бабочка качается на качелях. Двигайте бровями вверх-вниз. Сдуем бабочку (направленный сильный выдох вверх — ф-ф). Бабочка улетела, а солнышко светит то в правый глаз (зажмурить правый глаз), то в левый глаз (зажмурить левый глаз)». Педагог, используя свет фонарика, помогает детям представить солнечные лучи.

9. Упражнение «БРА — БРЭ — БРИ — БРО — БРУ»

Цель - регуляция мышечного тонуса, снятие эмоционального напряжения, тренировка артикуляционной моторики.

Музыкальный материал: марш, интонационная поддержка на одном звуке.

Методика проведения. Дети свободно передвигаются по залу под звуки марша. С окончанием музыки встают в пары. Педагог предлагает детям изобразить злость («поругаться»). Нахмурившись, дети продевают на одной ноте слоги: «Бра — брэ — бри — бро — бру», глядя друг другу в глаза. На слог «бру» дети соединяют свои ладони с ладонями партнера и добиваются

унисонного звучания: «У-у-у». Затем участники игры должны помириться, улыбнуться.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ

1. Сжать пальцы в кулак и сделать круговые движения кистью влево, затем вправо, 4 - 5 раз.

2. С силой сжимать и разжимать пальцы. 5 - 6 раз.

3. Выпрямить пальцы, большой палец отвести в сторону и проделать им круговые движения сначала влево, затем вправо. 4 - 6 раз.

4. Выпрямить пальцы, одновременно сгибать и разгибать две первые фаланги. 5 - 6 раз.

5. Развести прямые пальцы, последовательно, веерообразным движением, начиная с мизинца, согнуть все пальцы в кулак. Затем, начиная с большого пальца, вернуться в исходное положение. 3 - 4 раза.

6. Сжать пальцы в кулак. Попробовать разгибать и сгибать отдельно каждый палец. Стремиться к тому, чтобы другие оставались собранными в кулак. Упражнения выполняются сидя, поставив локти на стол. Постепенно довести количество повторений до 10 - 15 раз. Закончив гимнастику, следует потрясти расслабленными кистями и сделать массаж.

7. Котенок-шалун

Котенок мамочку зовет:

Мяу-мяу, мяу-мяу.

Дети ритмично соединяют

одноименные пальцы обеих

рук.

Он не напился молока:

Мало-мало, мало-мало.

Покормит мама молочком:

Мур-мур-мур, мур-мур-мур

Свернется маленьким клубком:

Ур-ур-ур, ур-ур-ур.

Скрещивают пальцы рук, рит

мично опускают и поднимают пальцы.

Ритмично поглаживают ладо

ню одной руки тыльную сторону другой.

Ритмично потирают кулачок о

кулачок.

Потом с клубочком поиграет.

Цап-цап-цап, цап-цап-цап.

И нитку быстро разматывает.

Ап-ап-ап, ап-ап-ап.

Ритмично сжимают и разжимают пальцы рук.

Делают ритмичные круговые движения указательных пальцев вокруг друг друга.

8. Машина

Би-би-би —

Гудит машина.

Дети ритмично постукивают

кулачком одной руки о ладонь другой.

Тук-тук-тук —
Мотор стучит.
— Едем, едем, едем, едем, —
Он так громко говорит.
Шины трутся о дорогу.
Шу-шу-шу —
Они шуршат.
Быстро крутятся колеса.
Та-та-та —
Вперед спешат.

9. Часы

Ходят часики — тик-так

И вот так, и вот так.
Громко бьют часы кругом:
— Бом-бом-бом, бом-бом-бом.
Гирию оттянули вниз.
Скрип-скрип-скрип,
Скрип-скрип-скрип.
Вот так часовой сюрприз!
Гирия вверх опять ползет,
Чтобы завести завод.
Чтобы стрелки в путь пошли,
Молоточки есть внутри.
Тук-тук-тук — они стучат.
— Тук-тук-тук, — все говорят.
Завертелось колесо,
Вот другое в ход пошло.
Скрип-скрип-скрип, та-ра-ра.
Закрутилось до утра.

10. Ветер

Ветерок листвою шумит:
Шу-шу-шу, шу-шу-шу.
В трубах громко он гудит:
У-у-у, у-у-у.
Поднимает пыль столбом.
Бом-бом-бом, бом-бом-бом.

Ритмично хлопают руками.

Ритмично потопывают ногами.

Потирают ладони.

Делают ритмичную «вертушку» руками.

Дети сгибают руки в локтях перед собой и ритмично покачиваются из стороны в сторону (руки—стрелки).

Ритмично хлопают руками.

Ритмично похлопывают по телу сверху вниз.

Ритмично похлопывают по телу снизу вверх.

Ритмично постукивают кулачком о кулачок.

Ритмично «заводят мотор» руками.

Дети ритмично потирают ладонь о ладонь.

Ритмично хлопают над головой-

Ритмично топают ногами.

Дует он везде, кругом.
Гом-гом-гом, гом-гом-гом.

Ритмично переступая, поворачи-
ваются вокруг себя.

Может вызвать бурю он.
Страх-страх, страх-страх!
Не удержится и слон.
Ах-ах, ах-ах.

Поднимают руки в стороны и
делают вращательные движения.
Ритмично покачивают головой.

11. Дождик

Майский вдруг закапал дождь.

Кап-кап-кап-кап.

И по лужам ты идешь.

Так-так-так-так.

Ветер шелестит листвою.

Ш-ш-ш-ш.

Спрятал кудри под травой.

Тш-тш-тш-тш.

Дождь сильнее застучал.

Тук-тук-тук-тук.

Скоро дождик ливнем стал.

Тук-тук-тук-тук, тук-тук-тук-тук.

Дети ритмично щелкают паль-
цами рук.

Ритмично притопывают.

Ритмично потирают ладонь о
ладонь.

Ритмично потирают ладонями
о колени.

Ритмично стучат указательным-
пальцем одной руки о ладонь другой-

Ритмично хлопают в ладоши.

12. Пальчиковая гимнастика «Осенние листья»

Цель - развитие тонкой моторики, координация речи с движением.

Раз, два, три, четыре, пять,

загибают пальчики на обеих
руках, начиная с больших

будем листья собирать.

ритмично сжимают и разжимают
кулачки

Листья березы, листья рябины,
листки тополя, листья осины,

вновь загибают пальчики,
начиная с больших

Листики дуба мы соберем, маме
осенний букет отнесем.

приседают, «шагают» по ковру
средним и указательным пальцами
обеих рук.

13. Пальчиковая гимнастика «У Лариски две редиски»

Цель - развитие мелкой моторики пальцев рук

У Лариски две редиски,

по очереди разгибают пальчики

У Алешки две картошки,

из кулачка, начиная с большого , на

У Сережки-сорванца

два одной или обеих руках.

зеленых огурца.

А у Вовки две морковки,

Да еще у Петьки две хвостатых
редьки

14. Пальчиковая гимнастика «Компот»

Цель - развитие мелкой моторики, координация речи с движением.

Будем мы варить компот, левую ладошку держат
фруктов нужно много. Вот: «ковшиком», правой имитируют
помешивание в нем.

Будем яблоки крошить, грушу загибают пальчики на правой
будем мы рубить, руке, начиная с большого

Отожмем лимонный сок, слив
положим и песок.

Варим, варим мы компот, опять «варят» и «помешивают»
угостим честной народ.

15. Пальчиковая гимнастика «За ягодами»

Цель - развитие мелкой моторики пальцев рук, координация речи с движением.

Раз, два, три, четыре, пять, пальчики обеих рук
«здороваются», начиная с больших
в лес пойдем мы погулять обе руки «идут» пальчиками по
столу

За черникой, за малиной, за загибают пальчики, начиная с
брусникой, за калиной. больших

Землянику мы найдем и
братишке отнесем

16. Пальчиковая гимнастика «Сколько обуви у нас»

Цель - развитие мелкой моторики пальцев рук, координация речи с движением.

Посчитаем в первый раз, сколько обуви у нас.

Туфли, тапочки, сапожки для Наташки и Сережки.

Да еще ботинки для нашей Валентинки,

А вот эти валенки для малышки Галеньки.

17. Пальчиковая гимнастика «Много мебели в квартире»

Цель - развитие мелкой моторики пальцев рук.

Раз, два, три, четыре, много мебели в квартире,

В шкаф повесим мы рубашку, а в буфет поставим чашку,

Чтобы ножки отдохнули, посидим чуть-чуть на стуле.

А когда мы крепко спали, на кровати мы лежали.

А потом мы с котом посидели за столом.

Чай с вареньем дружно пили,

Много мебели в квартире.

18. Пальчиковая гимнастика «Помощники»

Цель-координация речи с движением, развитие мелкой моторики пальцев рук.

Раз, два, три, четыре, мы посуду перемыли:

Чайник, чашку, ковшик, ложку и большую поварешку.

Мы посуду перемыли, только чашку мы разбили,

Ковшик тоже развалился, нос у чайника отбился,

Ложку мы чуть-чуть сломали, так мы маме помогали.

19. Пальчиковая гимнастика «Снежок»

Раз, два, три, четыре мы с тобой снежок слепили.

Круглый, крепкий, очень гладкий

И совсем-совсем не сладкий.

Раз-подбросим, два-поймаем,

Три-уроним, и...сломаем.

20. Пальчиковая гимнастика «Мы во двор пошли гулять»

Цель-развитие мелкой моторики

Раз, два, три, четыре, пять мы во двор пошли гулять.

Бабу снежную лепили, птичек крошками кормили,

С горки мы потом катались, а еще в снегу валялись.

Все в снегу пришли, съели суп и спать легли.

21. Упражнение «Повстречались»

Цель - развитие памяти, координации речи и согласованных движений пальцев рук.

Методика проведения. Педагог читает стихотворение, соединяя пальцы своей руки с пальцами ребенка. Ребенок дополняет фразу педагога звукоподражанием голосам животных.

Повстречались два котенка — Мяу-мяу!	Педагог соединяет свой мизинец правой руки с мизинцем правой руки ребенка.
Два щенка — ав-ав!	Соединяют безымянные пальцы.
Два жеребенка — иго-го!	Соединяют средние пальцы.
Два козленка — ме-е!	Соединяют указательные пальцы.
Два быка — му-у! Смотри, какие рога!	Соединяют большие пальцы; двумя пальцами (указательным и мизинцем) педагог делает ребенку «козу».

22. Упражнение «Капуста»

Тук! Тук! Тук! Тук! *Ритмичные удары ребром ладони по столу.*

Раздается в доме стук.

Мы капусту нарубили,

Перетерли, *Хватательные движения обеими руками.*

Посолили *Указательный и средний пальцы трутся о большой.*

И набили плотно в кадку. Удары обеими руками по столу.

Все теперь у нас в порядке! Отряхивают руки.

23. «Трудные виражи»- не отрывая руки, карандашом провести изгибистые линии, усложняя задание более сложными виражами.