

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ 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

Коренева Екатерина Олеговна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование
Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия и
тифлопедагогика

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой, канд. пед. наук, доцент
Беляева О. Л.

«26» мая 2022 г.

Руководитель:

канд. пед. наук Агаева И.Б.

«26» мая 2022 г.

Обучающийся Коренева Е.О.

«26» мая 2022 г.

Дата защиты «29» июня 2022 г.

Оценка _____

Красноярск 2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	2
I. Теоретическое обоснование проблемы изучения и коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения	7
1.1 Развитие речи в онтогенезе.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика старших слабовидящих дошкольников.....	13
1.3. Особенности развития звукопроизношения у старших слабовидящих дошкольников.....	17
1.4. Обзор диагностических и коррекционных методик по развитию звукопроизношения у старших слабовидящих дошкольников	20
Выводы по I главе	26
II. Констатирующий эксперимент и его анализ	28
2.1. Цель, задачи, методики исследования.....	28
2.2 Анализ результатов исследования.....	39
2.3. Дифференцированные методические рекомендации по работе над звукопроизношением у слабовидящих младших дошкольников	53
Выводы по II главе	66
Заключение	67
Список использованных источников	69
Приложение А	74
Приложение Б	75
Приложение В	88
Приложение Г	93

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Актуальность проблемы преодоления нарушений формирования звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения возрастает в связи с тем, что в настоящее время наблюдается тенденция к увеличению числа детей с нарушениями зрения, и сопутствующими им речевыми расстройствами.

Согласно информационным данным Минпросвещения России в учреждениях дошкольного образования обучается 517 343 человека с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), что составляет 6,8% от общего количества воспитанников. Среди этого количества детей с ОВЗ неуклонно растет количество детей с нарушениями зрения.

По статистике Минздрава, сейчас у 20,7 млн. россиян есть болезни зрения (то есть у каждого седьмого жителя страны). 15 лет назад таких людей было в полтора раза меньше – 13,7 млн. человек.

Тифлопедагоги и тифлопсихологи работающие с детьми с нарушениями зрения, указывают, что одна причин трудностей в социализации человека с нарушенным зрением – это нарушение речи, в частности, звукопроизношения. Освящением данной проблемы занимались следующие специалисты: В.З. Денискина, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева [7; 20; 37].

Об актуальности этой проблемы обучения детей с ОВЗ говорит ее непосредственная освещенность на законодательном уровне такими нормативными документами, как Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», приказ Министерства просвещения Российской Федерации «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования», федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [60].

Нельзя не упомянуть о важности федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС) дошкольного образования, в котором освещаются проблемы и особенности сопровождения и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, а также подробно раскрывается принцип индивидуального подхода, основанный на том, что каждый ребенок имеет свои «индивидуальные потребности, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования, индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья» [59].

Таким образом, в ФГОС дошкольного образования принцип индивидуализации, определяет «построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования».

Данную тему регламентируют такие правовые акты, как закон РФ «Об образовании», Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Данные правовые акты дают право детям с нарушением зрения обучаться в условиях, которые соответствуют их потребностям и учитывают их возможности.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена анализом нормативно-правовых документов, теоретическими исследованиями и практическими трудами по данной теме.

Это и определило проблематику исследования в выявлении особенностей сформированности звукопроизношения у слабовидящих старших дошкольников и разработке на их основе дифференциальных методических рекомендаций.

Объект исследования: звукопроизношение у старших слабовидящих дошкольников.

Предмет исследования: особенности нарушений становления звукопроизношения у слабовидящих дошкольников.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что у слабовидящих старших дошкольников звукопроизношение будет характеризоваться нарушениями сонорных звуков позднего онтогенеза, свистящих, шипящих звуков по типу смещений, замен, искажений.

Цель исследования: изучить особенности звукопроизношения у старших слабовидящих дошкольников и на основе выявленных особенностей составить содержание дифференциальных методических рекомендаций.

В соответствии с поставленной целью и выдвигаемой гипотезой предполагается решение следующих основных задач:

- 1) проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
- 2) провести диагностическое обследование состояния звукопроизношения у слабовидящих старших дошкольников;
- 3) на основе полученных экспериментальных данных составить содержание дифференциальных методических рекомендаций по работе со старшими слабовидящими дошкольниками.

Методологическая основа исследования была выбрана в соответствии с целью и задачами проекта. В процессе работы над выпускной квалификационной работой исследовательского типа применялись общенаучные и специальные научные методы теоретического и эмпирического исследования:

1. Теоретические методы исследования – изучение и анализ психолого-педагогической и специальной научно-методической литературы по теме исследования.
2. Эмпирические методы исследования – изучение психолого-педагогической и медицинской документации, беседы со специалистами в области детского развития (логопеды, психологи, дефектологи) на базе

конкретных образовательных учреждений, педагогический констатирующий эксперимент.

3. Статистические методы исследования – статистическая обработка полученных данных, качественный и количественный анализ результатов исследования.

Теоретической основой исследования послужили классические и современные научные труды в области логопедии, педагогики, психологии, нейропсихологии, лингвистики, посвященные фундаментальным вопросам развития речи, как высшей психической функции, и непосредственно проблемам формирования звукопроизношения детей дошкольного возраста с нарушением зрения.

Теоретической базой исследования стали работы исследователей, которые занимались изучением речевых расстройств у детей с нарушением зрения, а именно: Р.Е. Левина, В.К. Орфинская и логопеды: О.Л. Жильцова, С.Л. Коробко, Н.С. Костючек, Н.А. Крылова, Т.П. Свиридюк [17; 35; 50; 13; 14; 15; 10].

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации, обобщении и уточнении материала по проблеме особенностей звукопроизношения у старших слабовидящих дошкольников.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования результатов исследования в деятельности педагогов, работающих со слабовидящими старшими дошкольниками в контексте индивидуализации образовательного процесса.

Организация исследования. Выборку составили 10 детей в возрасте от 5 до 6 лет, с нарушением зрения различной этиологии и тяжести. Исследование производилось в три этапа.

Исследование проходило на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 303».

I этап – подготовительный (сентябрь–декабрь 2021 года). На данном этапе была определена проблема исследования, изучена ее актуальность,

обозначены объект и предмет исследования, поставлены цель и задачи, выведена гипотеза, проведен анализ психолого-педагогической литературы.

II этап – констатирующий эксперимент (январь–март 2022 года). На данном этапе осуществлялась оценка сформированности навыков звукопроизношения у детей с нарушением зрения старшего дошкольного возраста. Обработка статистических данных, качественный и количественный анализ полученных данных.

III этап – содержание дифференциальных методических рекомендаций (апрель–май 2022 года). На данном этапе осуществлялось формирование содержания дифференциальных методических рекомендаций по работе над звукопроизношением у старших слабовидящих дошкольников.

Структура и объём выпускной квалификационной работы: выпускная квалификационная работа, объемом 75 страниц, состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, включающего 60 литературных источников, 4 приложений.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

1.1 Развитие речи в онтогенезе

Речевое развитие ребенка в норме является неким эталоном, благодаря которому ученые в области речевых нарушений могут успешно выявлять дефекты на определенных этапах развития речи.

Именно поэтому важно знать все стадии формирования речи, понимать их особенности и использовать эти знания в своей работе. Таким образом, многие известные отечественные исследователи, такие как Т.Б. Филичева, Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимняя, Н.С. Жукова уделяют этой проблеме большое внимание [42; 32; 23; 24; 36].

Как считают данные исследователи, ребенок не наделен речью с рождения. Эта, безусловно, важная функция социальной коммуникации формируется благодаря непосредственному влиянию речи взрослых [16].

Полностью речь в норме формируются к пяти годам, однако само формирование речевых навыков начинается уже с младенчества. Первая и примитивная вокализованная реакция ребенка – плачь. Только с помощью плача в раннем возрасте ребенок может показать свою реакцию на внешние раздражители [17].

Начиная с полугода, уже проявляется реакция на интонирование: если оно ласковое – ребенок оживляется, если грубая, резкая – плачет [6].

К этому же времени появляется еще одна важная форма социального контакта – гуление. Ребенок может издавать звуки, напоминающие щелчки, бульканье, фырканье и щебетание, которые отсутствуют в речи взрослых, поэтому эти звуки, как и крик, не имеют социального значения. Но это занимает важное место в поведении ребенка, который может издавать различные звуки часами.

Гуление способствует развитию ряда этих элементов произношения, которые затем используются в усвоенном языке. Таким образом, стыки отдельных звуков становятся более устойчивыми и специфичными [35].

Когда ребенку исполняется 6 месяцев, в болтовне появляются четкие звуки, хотя они недостаточно стабильны и произносятся короткими фонемами. Среди гласных первый звук – а, среди согласных – п, б, м, к, т [8].

Спустя примерно год после рождения ребенок активно пользуется подражанием. Он в различной степени успешности повторяет за взрослыми сочетания звуков, тем самым пытаясь копировать речь взрослых.

Примерно в это же время речевого развития ребенок может понимать и давать ответную реакцию на слова, обращенные к нему. Этот период отличается тем, что необходимы определенные условия, в которых будет находиться ребенок. Особое внимание необходимо уделять правильности речи окружающих, ведь именно благодаря ей формируется речь ребенка [9].

К концу первого года полностью завершается доречевой период. К этому времени ребенок уже проявляет активные социальные взаимодействия, и даже в состоянии повторять звуки по инструкции.

Сосуществование слов, сказанных правильно и неправильно, – основная закономерность начальных этапов формирования речи у детей. Заблуждение большинства взрослых состоит в том, что они рассматривают правильное произношение звука как показатель дальнейшего развития речи ребенка, а не развитие умения употреблять слова в различных сочетаниях друг с другом [7].

Анализируя труды Г.Р. Шашкиной, Л.П. Зерновой, И.А. Зимней отметим, что на втором году жизни у детей повышается способность имитировать речь взрослых, а понимание чужой речи интенсивно развивается [30].

В своей работе Н.С. Жукова отмечает, что в речи детей до трехлетнего возраста отличительной особенностью является пропуск звуков родного языка или их замена звуками, близкими по фонематике или вокализации. Это

связано с тем, что произношение звуков развивается не сразу, а постепенно, а восприятие речи далеко от идеального. Но в этом возрасте дети пользуются тонкими линиями оттенков ритмичных слов и мелодии [29].

На втором и третьем году жизни ребенка наблюдается значительное увеличение словарного запаса [21].

В своих работах М.Ф. Фомичева отмечает, что при нормальном развитии речи в возрасте четырех-пяти лет ребенок автоматически корректирует физиологические нарушения речи. К пяти годам словарный запас активных детей составляет от 2500 до 3000 слов.

Их фразы становятся длиннее и сложнее, а их артикуляция улучшается. В шестилетнем возрасте ребенок правильно произносит все звуки родного языка, имеет активный словарный запас достаточного объема и практически овладевает грамматическим составом речи [27].

Таким образом, в поступательном развитии ребенка усвоение навыков фонематики зарождается постепенно, и полностью формируются к пяти годам [26].

Процесс формирования активности языка в онтогенезе в концепции «речевого онтогенеза» А.А. Леонтьева делится на ряд периодов [14]:

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

В данном этапе В.П. Глухов писал, что «когда ребенок рождается, он отмечает свое появление криком, служащий основой для дальнейшего развития звукопроизводительной стороны речи и, конечно же, является рефлекторной реакцией на воздействие сильных раздражителей. Крик – это первая голосовая реакция ребенка. Плач и крик младенца активизируют деятельность трех частей речевого аппарата: артикуляционного, голосового, дыхательного. Первые месяцы рождения – время интенсивного развития зрительного, слухового, моторного и кинестетического анализаторов» [14].

В периоде от 0 до 3 месяцев ребенок реагирует на знакомый звук, пугается громких звуков и узнает голоса, наиболее часто звучащие в его окружении, то есть голоса родителей. Можно сказать, единственным на этот

период методом социального контактирования является крик. Только с помощью крика и плача ребенок может выразить чувство дискомфорта.

Период от 3 до 6 месяцев характерен тем, что ребенок становится более социально активным. Он наблюдает за разговорами других, показывает волнение при звуке приближающихся голосов, издает определенные вокализированные звуки, то есть гуление, крик, для того, чтобы привлечь внимание. Он реагирует на непосредственный речевой контакт осознанно, старается отвечать звуками, смеется во время игры и бормочет себе под нос [13].

Переставая плакать, ребенок прислушивается, когда с ним разговаривают, тем самым проявляет реакцию на голос говорившего. Вскоре ребенок начинает в сторону человека, который говорит ребенку, поворачивать голову. Примерно в два-три месяца появляется гуление – специфические голосовые реакции [30].

Связывание определенных звуковых комбинаций с предметами либо действиями ребенка можно только во 2-м полугодии. По интонации, положению дел и слова можно рассмотреть, что ребенок отзывается на весь комплекс воздействий.

Более разнообразные сочетания звуков ребенок начинает повторять 7-9 месяцев, а уже после появляются реакции на слова. Слоги оказываются все короче и ребенок произносит «слова», образованные повторением одного и того же слога. Правильная речь окружающих, подражание взрослым начинает формироваться в речи ребенка. И после этого у ребенка появляются первые слова под конец первого года жизни [30].

Второй этап – преддошкольный (от года до трех лет).

После того как детей возникают первые слова заканчивается предварительный шаг и начинается шаг формирования активной речи. Дети с большой охотой начинают повторять слова за говорящими. При всем этом они их путают, искажают и меняют местами звуки. Одним словом ребенок

может отмечать объект, просьбу и чувства. Потому эту речь называется ситуационной, которую он аккомпанирует мимикой, жестами [30].

С полутора лет становится возможным осознания словесного разъяснения взрослого, усвоения познаний, накапливание новых слов [3].

На третьем году жизни у детей развивается грамматическая структура языка. Поначалу они высказывают свои желания, просьбы одним словом. Потом появляются простые фразы и позже возникают элементы согласования и соподчинения слов в предложении. Не способность проговаривать свистящие, шипящие, аффрикаты, [р]-[р'], [л]-[л'] эти звуки заменяются, или пропускаются [7].

Такие исследователи, как Л.А. Аксенова, Л.В. Лисеев, Н.Ш. Тюрина, Е.В.Шкадаревич, отмечали в своих работах, что ребенок из беспомощного существа превращается в подвижного и социально активного человека в первые годы своей жизни. Отсутствие контакта с миром вокруг нас в данный период развития негативно сказывается на предстоящем развитии речевой и психологической работе [2].

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

До трех лет коммуникативное развитие протекает наиболее сильно, уже к двум годам ребенок активно слушает речь, говорит с интересом. Может использовать 300 слов. Именно в этом возрастном периоде речь ребенка становится наиболее эмоциональной и выразительной. Ребенок вполне в состоянии поддерживать беседу.

К четырем годам ребенок понимает жесты или сложно составленные инструкции, использует предложения из четырех-шести слов, например. При использовании будущего и прошедшего времени могут возникнуть проблемы.

Пять лет – это возраст наибольшей речевой сформированности. Речевая внимательность теперь более острая. Теперь ребенок понимает устные инструкции, относящиеся к задаче. Может использовать хорошо сформированные предложения.

На этом формирование правильного произношения звука заканчивается и ребенок говорит совершенно чисто. В дошкольном периоде шаг за шагом формируется контекстная (отвлеченная, обобщенная, без наглядной опоры) речь.

Чтобы овладеть правильным произношением, ребенок должен, поначалу правильно принимать звуки на слух, иметь верно подготовленный артикуляционный аппарат для их произношения.

Основа артикуляции, звуковая структура речи в онтогенезе формируется равномерно, придя в норму к пятилетнему возрасту при нормально психоречевом развитии. На седьмом году жизни возникает развитие фонематического восприятия и анализа звучания слов. При поступлении в школу ребенок осваивает правильное оформление звучания слов, произнося их четко, в основном грамматически правильную речь [30].

Таким образом, в поступательном развитии ребенка усвоение навыков фонематики зарождается постепенно, и полностью формируются к пяти годам [26].

Четвертый этап – школьный (от 7 до 17 лет).

Сознательное условие является главной особенностью языкового развития детей на этом шаге по отношению с предшествующим. Так как дети хорошо разбираются в звуковом анализе, изучают грамматические правила построения утверждений. Ведущая роль в этом играет новый вид речи – письменная речь. В итоге, в школьном возрасте возникает преднамеренная перестройка речи ребенка, от восприятия и различения звуков до обдуманного использования всех языковых средств [31].

Таким образом, развитие речи в онтогенезе является сложным поэтапным процессом и начинает формироваться в первые месяцы жизни, где на каждом этапе речевого развития могут наблюдаться специфические особенности звукопроизношения, соответствующие норме, однако к пятилетнему возрасту звукопроизношение в норме уже должно сформироваться.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика старших слабовидящих дошкольников

С возрастом у слабовидящих детей в ходе социально-познавательного развития возрастает интерес к процессу, посредством которого дети приобретают социальное понимание и развивают социальные отношения.

Зрячие дети в возрасте от 4 до 5 лет могут осваивать простые задания довольно явным образом. Их развитие в этом отношении, по-видимому, во многом зависит от зрения, и исследователи подчеркнули роль зрения, наведения и совместного визуального внимания как ранних важных предшественников этой способности.

Дефицит социального понимания может иметь серьезные последствия для детей – не в последнюю очередь это проявляется в аутизме, где он является определяющей чертой.

Нарушение зрения ограничивает возможность ассоциировать эмоциональные и психические состояния с их поведенческими коррелятами, поскольку такие ассоциации обычно усваиваются через наблюдение за другими и другие ситуации. Это рассуждение приводит нас к предположению, что у детей с нарушением зрения могут быть трудности с развитием в социальной сфере [17].

У большинства детей с серьезными нарушениями зрения определенно наблюдается задержка в психическом развитии, и это может означать, что многие из них не демонстрируют сравнимые способности со своими зрячими сверстниками примерно до 12 лет. Часть таких детей, как правило, имеющие речевое недоразвитие, может иметь долгосрочные трудности при индивидуальном и групповом контакте. Эти нарушения могут обуславливают и некоторые из потенциальных рисков, включающих в себя:

- трудное достижение социального развития и дружбы;
- трудность в распознавании и подаче социальных сигналов;
- эмпатия;

– игра с меньшей вероятностью будет включать притворство (это потому что воображаемая игра может зависеть от понимания психических состояний);

– обучение может быть проблематичным в школе, отчасти из-за буквального толкования языка и из-за трудностей в адаптации усвоенного поведения к контексту.

У них также могут развиваться следующие отрицательные черты личности: несамостоятельность, безынициативность и зависимость.

По мнению Л.П. Григорьевой нарушение зрительной системы в разных ее отделах приводит к изменениям и специфичности образов восприятия слепых с остаточным зрением и слабовидящих [51].

Нарушения зрения тормозят полноценное развитие познавательной деятельности слепых и слабовидящих детей, что находит свое отражение в развитии и в функционировании мнемических процессов.

В исследовании немецкого тифлопсихолога Г. Шаурте приводятся данные, характеризующие слепых как лиц, которым свойствен большой, чем у зрячих, объем памяти [51].

У некоторых слепых большой объем материала, хранящегося в памяти, недостаточно организован и слабо систематизирован. Другие обладают структурированной памятью, но меньшим ее объемом. Кратковременный и долговременный объем осязательной памяти у слепых и частично видящих школьников, также как и слуховой памяти, оказывается высоким.

Исследования Г. Литвака показали, что образы памяти слепых и слабовидящих при отсутствии подкрепления имеют тенденцию к угасанию. Систематизация, классификация, группировка материала и создание условий четкого восприятия, является предпосылкой развития памяти при нарушенном зрении [54].

В отечественной тифлопсихологии существует мнение о том, что мышление является одним из важнейших факторов психологической компенсации зрительного дефекта и процесса формирования способов

познания окружающего мира. Имеются три концепции развития мышления лиц с дефектами зрения.

В исследовании В.А. Лониной показано формирование таких мыслительных операций, как сравнение, классификация, квантификация, обобщение осуществляется у слабовидящих детей в более поздние сроки и с большими трудностями, чем у нормально видящих [49].

Речь слабовидящего развивается в ходе специфически человеческой деятельности – общения, но имеет свои особенности формирования – изменяется темп развития, нарушается словарно-семантическая сторона речи, появляются «формализмы» – накопление значительного количества слов, не связанных с конкретным содержанием.

Исследования связной речи дошкольников с нарушением зрения, осуществленное С.А. Покутневой показало, что уровень спонтанной речи детей с нарушением зрения был значительно ниже нормы по всем показателям:

- с позиции раскрытия темы – отражение лишь части предъявляемого материала;

- с позиции содержательной – фрагментарность, отражения в основном предметного содержания, отсутствие отражения динамики, трудности в соблюдении логичности связной речи [31].

В исследовании Л.С. Волковой показано, что у детей с нарушениями зрения наиболее типичными являются системные недоразвития речи, разнообразные по своей структуре, и их значительно больше, чем у зрячих сверстников [43].

Стоит отметить, что видение – не единственный важный канал для развития социальной сферы. Многие исследователи предполагают, что основной способ, которым дети познают содержание умов других людей, – это речь. Речь можно рассматривать как механизм разделения внимания. Таким образом, в этом контексте объясняется, что речевое взаимодействие важно для социального понимания [15].

Таким образом, ранний социальный и разговорный опыт у зрячих детей, даже с членами семьи, может иметь положительное влияние на социальное понимание. Этот эффект особенно актуален для детей с меньшей речевой развитостью.

Переходя от социального понимания и языка к рассмотрению более общих аспектов когнитивной функции, неудивительно, что многие аспекты развития детей с нарушением зрения, кажется, имеют начальные задержки. К счастью, эти дети часто учатся компенсировать потерю зрения и достигают того же уровня интеллектуальных и образовательных достижений, что и их зрячие сверстники.

Однако есть некоторые области исследований, которые дали несколько менее предсказуемые результаты, и их не так легко объяснить. Есть определенные контексты, в которых производительность оказалась одновременно превосходной и, возможно, удивительной. Первый касается исследования памяти для различных типов информации, а второй касается пространственных мысленных образов [1].

Хотя многими исследователями утверждалось, что люди, рожденные без зрения или с его нарушением, могут понимать материальные материалы и формировать пространственные ментальные представления, было доказано, что они нарушены при выполнении «активных» задач пространственного изображения. Следствием этого будет трудность выполнения заданий, где использовались принципиально новые формы, где используются только образы [12].

Таким образом, слабовидящие старшие дошкольники, имеют следующие психологические особенности, которые характеризуется: снижением общей и зрительной работоспособности; несвоевременным формированием объективных и практических действий; задержкой способности писать и читать, присутствует обеднение сенсорного опыта, наблюдается снижение двигательной активности, своеобразия физического развития, своеобразия формирования и протекания познавательных и

психических процессов, что проявляется в снижении скорости и точности зрительного восприятия, а также словесно-логического и зрительно-образного мышления, ограниченного восприятия окружающего мира. Данные особенности приводят к снижению познавательной активности, низкому уровню развития мотивационной сферы и организационно-рефлексивных образований.

1.3. Особенности развития звукопроизношения у старших слабовидящих дошкольников

Своеобразие развития речи у детей с патологией зрения может проявляться, в сравнении с нормально видящими детьми, в отставании формирования речевых навыков, в накоплении языковых средств и выразительных движений. Причинами сужения сферы общения у детей с глубокими нарушениями зрения могут быть следующие:

- ограничение возможностей подражательной деятельности;
- сужение познавательного процесса;
- уменьшение возможностей развития двигательной сферы;
- средовые условия воспитания и обучения.

У детей с глубоким нарушением зрения ограничены визуальные возможности контроля за языковыми и неязыковыми средствами общения. По результатам отечественных исследователей, речевые нарушения в форме нарушения звукопроизношения у детей с дефектами зрения встречаются в 2 раза чаще, чем у нормально видящего ребенка. Среди нарушений звукопроизношения чаще встречаются следующие формы:

- 1) сигматизмы – неправильное произношение свистящих и шипящих звуков (с, з, ц, ш, ж, ч, щ);
- 2) ламбдацизмы – неправильное произношение звука л, ль (замена его р или в);
- 3) ротацизм – дефект произношения звука р, рь.

Главное отличие дефектов звукопроизношения от физиологической дислалии состоит в том, что они бывают вызванными какими-то специфическими причинами и поэтому обычно не исчезают без специальной логопедической помощи [14].

Внешние дефекты в произношение звуков речи могут проявляться в одном из следующих вариантов:

- полное отсутствие звука (например, Р и Л) в речи ребенка. В этом случае он говорит ЪБА вместо РЫБА или АМПА вместо ЛАМПА. Этот вид нарушений звукопроизношения внешне полностью совпадает с «возрастным нарушением звукопроизношения», но в отличие от него встречается в более позднем возрасте (после 5-6 лет);

- полная замена одного звука речи другим, обычно более простым по артикуляции. Например, звук Р может заменяться на Л, а звук Ш на С. Ребенок говорит ЛЫБА вместо РЫБА и СУБА вместо ШУБА, однако эти замены так же наблюдаются в более позднем возрасте;

- смешение в речи 2-х правильно произносимых звуков. При этой разновидности неправильного звукопроизношения ребенок, умеющий правильно произносить оба звука, не всегда верно употребляется в речи (говорит то РЫБА, то ЛЫБА);

- искаженное произношение звука, классическим примером чего является «картавое». В этом случае звук не отсутствует в речи ребенка и не заменяется другим звуком – ребенок произносит именно звук Р, но произносит искаженно.

Сюда же относится и упомянутое выше «хлюпающее» и «шепелявое» произношение звуков. Но после 5-6 лет и эта норма уже перестает быть таковой и переходит в разряд патологии, тем более, что именно звуковые замены в дальнейшем отражаются на письме [31].

Нарушение звукопроизношения у детей обуславливается зачастую тремя причинами:

- трудности различения некоторых сходных звуков на слух;

- выраженные дефекты в строение речевых органов (губ, зубов, челюстей, языка, мягкого и твердого неба);
- недостаточная подвижность губ и языка.

Во многих случаях две и даже несколько причин могут наблюдаться одновременно. Одной из частых причин задержки «физиологической дислалии» у детей является затруднения в том, что ребенок как бы не улавливает различия в звучании звуков. Сходных звуков (с-з, с-ц, р-л). По этой причине слова типа МИСКА-МИШКА, ЛАК-РАК, отличаются друг от друга только одним звуком, воспринимаются ребенком как совершенно одинаковые.

Если положить перед ребенком 2 картинки, на одной из которых нарисован МИШКА, а на другой изображена МИСКА и попеременно их назвать, то ребенок не сможет показать соответствующую картинку. Он будет показывать картинки наугад, вопросительно поглядывая на взрослого и не зная, чего от него хотят. При этом ребенок хорошо понимает разницу в самом значении слов, о чем говорит полное исчезновение затруднений в показе картинок при малейшей подсказке [45].

Если попросить ребенка показать плюшевого мишку и синюю миску, то он сразу и без труда справиться с заданием, ориентируясь на знание «подсказывающих» слов – плюшевый и синяя. Изолированно же взятые слова миска и мишка могут быть дифференцированы на слух только при условии различия звуков Си Ш, поскольку все остальные звуки в этих словах произносятся одинаково [45].

Наиболее распространенным дефектом речи при слепоте и слабовидении у дошкольников и младших школьников является нарушение звукопроизношения разного характера от сигматизма до ламбдацизма и ротацизма [46].

Развитие речи ребенка с нарушением зрения аналогично онтогенезу нормотипичного ребенка, с присутствием в нем отклонений, затрагивающих всю систему формирования речи, что обусловлено первичным дефектом.

Безусловно, трудности возникают в освоении звукопроизношения и зачастую выражаются такими дефектами, как сигматизм, ламбдацизм и ротацизм.

Таким образом, нарушения звукопроизношения у детей с нарушениями зрения обусловлены следующими причинами: ограничение возможностей подражательной деятельности: недостаточность познавательного процесса, уменьшение возможностей развития двигательной сферы, средовые условия воспитания и обучения, несоответствующие индивидуальным требованиям детей данной нозологии, и, естественно, недостаточный визуальный опыт собственной речевой деятельности и речевой деятельности собеседника.

1.4. Обзор диагностических и коррекционных методик по развитию звукопроизношения у старших слабовидящих дошкольников

Изучение речевой функции у детей включает методы диагностики, широко принятые в логопедии различными авторами, такими как Г.А.Волкова, Л.Ф. Спирина, С.Г. Шевченко, Г.А. Каше и др., но существующие методы диагностики следует использовать в соответствии с тифлопедическими требованиями.

Поэтому необходимо их дальнейшее развитие и адаптация для использования в компенсационных детских садах для детей с нарушениями зрения.

В связи с нарушением деятельности зрительного анализатора у слабовидящих детей нарушения речи обусловлены их ранним недоразвитием, а также особенностью речевого развития, которая в большинстве случаев выражается в нарушении всех структурных компонентов речи [9].

Зрительный дефект, как первичный, влияет на формирование речевых и неречевых функций.

Поражение аппарата зрительного нерва приводит к изменениям некоторых зрительных функций, что отрицательно сказывается на

восприятию и других сопутствующих психических процессах, в свою очередь тесно связанных с речевой деятельностью.

Это еще раз подчеркивает сложную, иерархическую взаимосвязь между первичным соматическим заболеванием органа зрения и вторичными отклонениями в развитии ребенка.

Для эффективного проведения диагностического обследования детей с нарушениями зрения и получения объективных результатов необходимо учитывать следующие условия:

- создать подходящие условия для зрительного восприятия;
- оптимальное использование наглядных пособий;
- использовать специальные методы и адаптированные методы диагностического обследования с учетом нарушений зрения;
- при диагностическом обследовании учитывать особенности каждого ребенка.

Для проведения логопедического обследования должны быть соблюдены следующие требования:

- дети с низкой остротой зрения занимают первые места;
- при светобоязни ребенка необходимо посадить так, чтобы в глаза не попадал прямой, раздражающий свет;
- при сходящемся косоглазии место ребенка в классе среднее;
- при разной остроте зрения обоих глаз ребенка необходимо посадить посередине лучше видящий глаз;
- расстояние от глаз ребенка до рабочей поверхности должно быть не менее 30 см;
- форма обследования индивидуальна;
- темп обучения должен быть снижен;
- обязательно делать специальную гимнастику для глаз, физические упражнения и минуты отдыха.

К стимульному материалу предъявляются особые требования при диагностике слабовидящих детей, так как у слабовидящих детей страдают

разные зрительные функции (острота зрения, бинокулярность, сужение или выпадение поля зрения, поле зрения и цветовая дифференциация и др.) [18].

Содержание логопедического осмотра представлено следующими направлениями:

- сохранность и подвижность артикуляционного аппарата;
- звукопроизношение;
- состояние дыхательной и голосовой функций.

На основании данных педагог-логопед составляет коррекционный план работы.

Специалисты и кандидаты педагогических наук предложили различные методы работы над звукопроизношением.

1. Основной метод коррекции звукопроизношения предложен М.В.Ипполитовой и Е.М. Мастюковой, он основывается на двигательнo-кинестетической и слухo-зрительнo-кинестетической работе [27].

2. Метод фонетической локализации, самый распространенный метод постановки звуков, представлен Г.В. Чиркиной. Основывается вызовом «аналога» звука, противоречащий полностью по своим акустическим и артикуляторным признакам с эталоном правильной речи, но вместе с тем чётко противопоставленный всем остальным звукам речи [59].

3. Метод длительной работы над каждым звуком предложен О.В.Правдиной [38].

4. Метод одновременной работы над несколькими звуками, принадлежащими к разным артикуляционным группам, раскрывает О.В.Правдина [39].

5. Метод опоры на компенсаторные возможности ребенка, т. е. на правильно произносимые звуки, сохранные анализаторы, произвольные движения, звукосочетания.

6. Метод сочетания коррекции произношения звуков и совершенствование интонационной выразительности речи, рассмотрены Л.В.Лопатиной, Н.В. Серебряковой [28].

Все эти методы подходят для коррекции звукопроизношения у слабовидящих старших дошкольников, однако они нуждаются в адаптации наглядного материала.

Также логопедическая работа должна учитывать офтальмологические особенности слабовидящего ребенка.

При организации логопедических занятий со слабовидящими детьми особое внимание уделяется возможности использования имеющегося зрения (дидактический материал необходимого размера, цвета и объема), рельефных картинок, «волшебных мешочков» с набором игрушек, кубиков и палочки используются для обозначения звуков, образования слогов, слов и цитат.

В работе с такими детьми по формированию представлений о многообразии предметного мира большое значение придается естественной наглядности.

Игра должна быть обязательной частью урока, так как предпосылки к игровой деятельности формируются у детей с тяжелыми нарушениями зрения значительно позже (до обучения), чем у зрячих детей [29].

Программа логопедической помощи с нарушениями произношения ограничивается постановкой звуков и закреплением их в устной речи путем накопления опыта употребления этих звуков в речевом материале различной сложности.

Порядок постановки звуков: от С, С к З, З, Ш, Ж, Ц, Ч, Щ, звонкие взрывные отрабатываются в последовательности Б, Д, Г (предварительно уточняются соответствующие пары глухих) [29].

Очередность постановки соноров Р и Л зависит от того, какой из этих звуков оказывается легче для ребенка.

В работе со слабовидящими детьми широко привлекаются слуховой, тактильный, двигательный анализаторы и кинестетическое чувство, т.к. при низкой остроте зрения и несформированности зрительного анализа ребенку не удастся сконцентрировать внимание на оральном образе звуков, а

информация о положении артикуляционных органов из словесных установок не всегда является правильной и точной.

Основные этапы развивающей работы по формированию слухового восприятия у детей с нарушенным зрением:

- подготовительный, задача которого заключается в развитии предпосылок фонематических процессов;
- основной, предполагающий проведение мероприятий, обеспечивающих преодоление нарушений фонематических процессов.

Задачами подготовительного этапа коррекционной работы являются:

- развитие слухового восприятия на примере различения неречевых и речевых звуков;
- развитие фонематического слуха, определяющего становление способности различать оппозиционные звуки как изолированные, в отрыве от звуковой модели слова.

Задачами основного этапа являются:

- обучение простым формам фонематического анализа (выделение звука на фоне слова; выделение первого и последнего звука в слове);
- обучение сложным формам фонематического анализа (определение места звука в звукосочетаниях, слогах и словах; определение последовательности звуков в звукосочетаниях, слогах и односложных словах; определение количества звуков в односложных словах);
- формирование навыка синтеза звуков в звукосочетаниях, слоги и односложные слова;
- формирование фонематических представлений.

Таким образом, в ходе изучения психолого-педагогической литературы, выяснилось, что наблюдается дефицит тифлопедагогических речевых методик, для обследования и коррекции звукопроизношения у слабовидящих детей применяют логопедические методики, которые, в свою очередь, должны учитывать индивидуальные особенности детей с нарушением зрения, при работе с данными методиками должны быть

соблюдены требования к наглядному материалу, освещению, задания должны соответствовать уровню развития ребенка, в коррекционной работе преимущественно используются игровые методы, так как у слабовидящих детей нарушено зрительное восприятие и учебная деятельность формируется у них позже, основными методами обучения могут быть наглядные и игровые.

Выводы по I главе

Основываясь на всестороннем анализе лингвистической литературы, мною были сформулированы следующие выводы:

1. Развитие речи в онтогенезе является сложным поэтапным процессом и начинает формироваться в первые месяцы жизни, где на каждом этапе речевого развития могут наблюдаться специфические особенности звукопроизношения, соответствующие норме, однако к пятилетнему возрасту звукопроизношение в норме уже должно сформироваться.

2. Слабовидящие старшие дошкольники, имеют следующие психологические особенности, которые характеризуется: снижением общей и зрительной работоспособности; несвоевременным формированием объективных и практических действий; задержкой способности писать и читать, присутствует обеднение сенсорного опыта, наблюдается снижение двигательной активности, своеобразия физического развития, своеобразия формирования и протекания познавательных и психических процессов, что проявляется в снижении скорости и точности зрительного восприятия, а также словесно-логического и зрительно-образного мышления, ограниченного восприятия окружающего мира. Данные особенности приводят к снижению познавательной активности, низкому уровню развития мотивационной сферы и организационно-рефлексивных образований.

3. Нарушения звукопроизношения у детей с нарушениями зрения обусловлены следующими причинами: ограничение возможностей подражательной деятельности: недостаточность познавательного процесса, уменьшение возможностей развития двигательной сферы, средовые условия воспитания и обучения, несоответствующие индивидуальным требованиям детей данной нозологии, и, естественно, недостаточный визуальный опыт собственной речевой деятельности и речевой деятельности собеседника.

4. Таким образом, в ходе изучения психолого-педагогической литературы, выяснилось, что наблюдается дефицит тифлопедагогических

речевых методик, для обследования и коррекции звукопроизношения у слабовидящих детей применяют логопедические методики, которые, в свою очередь, должны учитывать индивидуальные особенности детей с нарушением зрения, при работе с данными методиками должны быть соблюдены требования к наглядному материалу, освещению, задания должны соответствовать уровню развития ребенка, в коррекционной работе преимущественно используются игровые методы, так как у слабовидящих детей нарушено зрительное восприятие и учебная деятельность формируется у них позже, основными методами обучения могут быть наглядные и игровые.

ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Цель, задачи, методики исследования

Целью констатирующего эксперимента является изучение особенностей звукопроизношения у старших слабовидящих дошкольников и составление содержания дифференциальных методических рекомендаций на основе выявленных особенностей.

Выборка исследования представлена слабовидящими детьми старшего дошкольного возраста (5-6 лет, подготовительная группа) с нарушениями зрения различной тяжести и этиологии в количестве 10 человек. Более подробно физиологические особенности описаны в приложении А.

Исследование проходило на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 303».

Экспериментальная работа проходила в три этапа.

I этап – подготовительный (сентябрь–декабрь 2021 года). На данном этапе была определена проблема исследования, изучена ее актуальность, обозначены объект и предмет исследования, поставлены цель и задачи, выведена гипотеза, проведен анализ психолого-педагогической литературы.

II этап – констатирующий эксперимент (январь–март 2022 года). На данном этапе осуществлялась оценка сформированности навыков звукопроизношения у детей с нарушением зрения старшего дошкольного возраста. Обработка статистических данных, качественный и количественный анализ полученных данных.

III этап – содержание дифференциальных методических рекомендаций (апрель–май 2022 года). На данном этапе осуществлялось формирование содержания дифференциальных методических рекомендаций по работе над звукопроизношением у старших слабовидящих дошкольников.

В соответствии с поставленной целью исследования определились следующие задачи:

1) Выявить подвижность органов артикуляционного аппарата; умения выполнять упражнения в статике, в движении.

2) Обследовать умения ребенка произносить звук изолированно в слогах, в словах и фразовой речи.

3) Выявить, как ребенок воспринимает звуки на слух и как он их различает.

4) Выявить степень усвоения детьми навыков звукового и слогового анализа.

Методика диагностики звукопроизношения детей разработанная и предложенная Е.Ф. Архиповой, включает в себя обследование возможности изолированного произнесения звука, в различных типах слогов, в словах и предложениях.

При работе с детьми используются сюжетные и предметные картинки, а также различные слоги, слова и предложения, которые ребенок произносит отраженно, повторяя за логопедом.

Дидактический материал был адаптирован с учетом особенностей зрительного восприятия слабовидящих старших дошкольников. Также нами была адаптирована система оценивания, позволяющая выделить уровни сформированности звукопроизношения у детей с нарушением зрения.

Е.Ф. Архипова предлагает следующую схему обследования:

- 1) изолированное произнесение;
- 2) в слогах разной структуры (8 модулей);
- 3) в словах;
- 4) в предложениях.

Ввиду того, что мы рассматриваем несколько групп звуков, а именно: сонорные, шипящие и свистящие, осуществлять исследование звукопроизношения мы также будем по трем сериям данных групп звуков.

Серия 1. Группа свистящих звуков.

Задание 1. Обследование возможности изолированного произнесения звука.

Цель: изучить уровень сформированности умения изолированного произнесения свистящих звуков.

Стимульный материал: отсутствует.

Ход работы: Ребенку предлагается последовательно повторить набор звуков.

Инструкция: «Повтори за мной звук: [с], [с'], [з], [з'], [ц]».

Критерии оценки:

– 3 балла – правильно произносятся все звуки либо нарушается произношение одного звука;

– 2 балла – нарушается произношение 2 звуков;

– 1 балл – нарушаются произношения более 3- звуков.

Задание 2. Обследование возможности произнесения звуков в слогах разной конструкции.

Цель: изучить уровень сформированности свистящих звуков в слогах разной конструкции.

Стимульный материал: отсутствует.

Ход работы: Ребенку предлагается произнести слоги различной конструкции.

Инструкция: «Повтори за мной слоги:

1. [С].

1. СА, СО, СУ, СЫ.

2. АС, ОС, УС, ЫС.

3. СБА, СБО, СБУ, СБЫ.

4. БСА, БСО, БСУ, БСЫ.

5. АБС, ОБС, УБС, ЫБС.

6. АСБ, ОСБ, УСБ, ЫСБ.

7. САС, СОС, СУС, СЫС.

8. АСА, ОСО, УСУ, ЫСЫ.

2. [З].

1. ЗА, ЗО, ЗУ, ЗЫ.

2. АЗ, ОЗ, УЗ, ЫЗ.
3. ЗБА, ЗБО, ЗБУ, ЗБЫ.
4. БЗА, БЗО, БЗУ, БЗЫ.
5. АБЗ, ОБЗ, УБЗ, ЫБЗ.
6. АЗБ, ОЗБ, УЗБ, ЫЗБ.
7. САЗ, СОЗ, СУЗ, СЫЗ.
8. АЗА, ОЗО, УЗУ, ЫЗЫ.

3. [Ц].

1. ЦА, ЦО, ЦУ, ЦЫ.
2. АЦ, ОЦ, УЦ, ЫЦ.
3. ЦБА, ЦБО, ЦБУ, ЦБЫ.
4. БЦА, БЦО, БЦУ, БЦЫ.
5. АБЦ, ОБЦ, УБЦ, ЫБЦ.
6. АЦБ, ОЦБ, УЦБ, ЫЦБ.
7. САЦ, СОЦ, СУЦ, СЫЦ.
8. АЦА, ОЦО, УЦУ, ЫЦЫ».

Критерии оценки:

- 3 балла – произносит все слоговые сочетания без ошибок;
- 2 балла – искажает только в слогах со стечением С\$СНГ и СНС\$Г;
- 1 балл – искажает, заменяет во всех типах слогов, кроме С\$Г.

Где: С – согласный, Г – гласный, СН – звук правильно произносимый, С\$ – обследуемый звук.

Задание 3. Обследование возможности произнесения звука в словах в разных позициях по отношению к началу, концу, середине слова.

Цель: изучить уровень сформированности произнесения свистящих звуков в словах в разных позициях по отношению к началу, концу, середине слова.

Материалы: картинки предметов, соответствующие офтальмологическим требованиям.

Ход работы: ребенку предоставляются картинки с изображением животных и предметов, названия которых содержат обследуемые звуки в разных позициях слова.

Инструкция: «Посмотри на картинку и назови, что на ней изображено».

Критерии оценки:

– 3 балла – правильно произносятся все звуки либо нарушается произношение одного звука;

– 2 балла – нарушается произношение 2 звуков;

– 1 балл – нарушаются произношения более 3- звуков.

Задание 4. Обследование возможности произнесения звука в предложении.

Цель: изучить уровень сформированности произнесения свистящих звуков в предложении.

Стимульный материал: отсутствует.

Ход работы: Ребенку предлагается произнести обследуемый звук в предложениях.

Инструкция: «Повтори за мной предложения

1. Саня моет посуду.

2. Вася едет в автобусе.

3. Зоя знает много загадок.

4. Резиновую Зину купили в магазине.

5. Мохнатая овца идёт к цветам».

Критерии оценки:

– 3 балла – правильно произносятся все звуки либо нарушается произношение одного звука;

– 2 балла – нарушается произношение 2 звуков;

– 1 балл – нарушаются произношения более 3-х звуков.

Серия 2. Группа шипящих звуков.

Задание 1. Обследование возможности изолированного произнесения звука.

Цель: изучить уровень сформированности умения изолированного произнесения шипящих звуков.

Стимульный материал: отсутствует.

Ход работы: Ребенку предлагается повторить набор звуков.

Инструкция: «Повтори за мной звук: [ж], [ш], [ч'], [щ']».

Критерии оценки:

– 3 балла – правильно произносятся все звуки либо нарушается произношение одного звука;

– 2 балла – нарушается произношение 2 звуков;

– 1 балл – нарушаются произношения более 3-х звуков.

Задание 2. Обследование возможности произнесения звуков в слогах разной конструкции.

Цель: изучить уровень сформированности шипящих звуков в слогах разной конструкции.

Стимульный материал: отсутствует.

Ход работы: Ребенку предлагается произнести слоги различной конструкции.

Инструкция: «Повтори за мной слоги:

1. [Ш].

1. ША, ШО, ШУ, ШЫ.

2. АШ, ОШ, УШ, ЫШ.

3. ШБА, ШБО, ШБУ, ШБЫ.

4. БША, БШО, БШУ, БШЫ.

5. АБШ, ОБШ, УБШ, ЫБШ.

6. АШБ, ОШБ, УШБ, ЫШБ.

7. САШ, СОШ, СУШ, СЫШ.

8. АША, ОШО, УШУ, ЫШЫ.

2. [Щ].

1. ЩА, ЩО, ЩУ, ЩЫ.

2. АЩ, ОЩ, УЩ, ЫЩ.

3. ЩБА, ЩБО, ЩБУ, ЩБЫ.
4. БЩА, БЩО, БЩУ, БЩЫ.
5. АБЩ, ОБЩ, УБЩ, ЫБЩ.
6. АЩБ, ОЩБ, УЩБ, ЫЩБ.
7. САЩ, СОЩ, СУЩ, СЫЩ.
8. АЩА, ОЩО, УЩУ, ЫЩЫ.

3. [Ч].

1. ЧА, ЧО, ЧУ, ЧЫ.
2. АЧ, ОЧ, УЧ, ЫЧ.
3. ЧБА, ЧБО, ЧБУ, ЧБЫ.
4. БЧА, БЧО, БЧУ, БЧЫ.
5. АБЧ, ОБЧ, УБЧ, ЫБЧ.
6. АЧБ, ОЧБ, УЧБ, ЫЧБ.
7. САЧ, СОЧ, СУЧ, СЫЧ.
8. АЧА, ОЧО, УЧУ, ЫЧЫ.

4. [Ж].

1. ЖА, ЖО, ЖУ, ЖЫ.
2. АЖ, ОЖ, УЖ, ЫЖ.
3. ЖБА, ЖБО, ЖБУ, ЖБЫ.
4. БЖА, БЖО, БЖУ, БЖЫ.
5. АБЖ, ОБЖ, УБЖ, ЫБЖ.
6. АЖБ, ОЖБ, УЖБ, ЫЖБ.
7. САЖ, СОЖ, СУЖ, СЫЖ.
8. АЖА, ОЖО, УЖУ, ЫЖЫ».

Критерии оценки:

- 3 балла – произносит все слоговые сочетания без ошибок;
- 2 балла – искажает только в слогах со стечением С\$СНГ и CNC\$Г ;
- 1 балл – искажает, заменяет во всех типах слогов, кроме С\$Г.

Где: С – согласный, Г – гласный, CN – звук правильно произносимый,
С\$ – обследуемый звук.

Задание 3. Обследование возможности произнесения звука в словах в разных позициях по отношению к началу, концу, середине слова.

Цель: изучить уровень сформированности произнесения шипящих звуков в словах в разных позициях по отношению к началу, концу, середине слова.

Материалы: картинки предметов, соответствующие офтальмологическим требованиям.

Ход работы: ребенку предоставляются картинки с изображением животных и предметов, названия которых содержат обследуемые звуки.

Инструкция: «Посмотри на картинку и назови, что на ней изображено».

Критерии оценки:

- 3 балла – правильно произносятся все звуки либо нарушается произношение одного звука;
- 2 балла – нарушается произношение 2 звуков;
- 1 балл – нарушаются произношения более 3-х звуков.

Задание 4. Обследование возможности произнесения звука в предложении.

Цель: изучить уровень сформированности произнесения шипящих звуков в предложении.

Стимульный материал: отсутствует.

Ход работы: Ребенку предлагается произнести обследуемый звук в предложениях.

Инструкция: «Повтори за мной предложения

1. Бабушка шьёт штанишки.
2. У Жанны кожаный жакет.
3. У девочки в баночке бабочка.
4. Катя ищет щётки в ящике».

Критерии оценки:

- 3 балла – правильно произносятся все звуки либо нарушается произношение одного звука;

- 2 балла – нарушается произношение 2 звуков;
- 1 балл – нарушаются произношения более 3-х звуков.

Серия 3. Группа сонорных звуков позднего онтогенеза.

Задание 1. Обследование возможности изолированного произнесения звука.

Цель: изучить уровень сформированности умения изолированного произнесения сонорных звуков позднего онтогенеза.

Стимульный материал: отсутствует.

Ход работы: Ребенку предлагается последовательно повторить набор звуков.

Инструкция: «Повтори за мной звук: [л], [л'], [р],[р']».

Критерии оценки:

- 3 балла – правильно произносятся все звуки либо нарушается произношение одного звука;
- 2 балла – нарушается произношение 2 звуков;
- 1 балл – нарушаются произношения более 3-х звуков.

Задание 2. Обследование возможности произнесения звуков в слогах разной конструкции.

Цель: изучить уровень сформированности сонорных звуков позднего онтогенеза в слогах разной конструкции.

Стимульный материал: отсутствует.

Ход работы: Ребенку предлагается произнести слоги различной конструкции.

Инструкция: «Повтори за мной слоги:

1. [Р].
1. РА, РО, РУ, РЫ.
2. АР, ОР, УР, ЫР.
3. РБА, РБО, РБУ, РБЫ.
4. БРА, БРО, БРУ, БРЫ.
5. АБР, ОБР, УБР, ЫБР.

6. АЧР, ОЧР, УЧР, ЫЧР.
7. САР, СОР, СУР, СЫР.
8. АРА, ОРО, УРУ, ЫРЫ.
2. [Л].
- 1.ЛА, ЛО, ЛУ, ЛЫ.
- 2.АЛ, ОЛ, УЛ, ЫЛ.
- 3.ЛБА, ЛБО, ЛБУ, ЛБЫ.
4. БЛА, БЛО, БЛУ, БЛЫ.
5. АБЛ, ОБЛ, УБЛ, ЫБЛ.
6. АЧЛ, ОЧЛ, УЧЛ, ЫЧЛ.
7. САЛ, СОЛ, СУЛ, СЫЛ.
8. АЛА, ОЛО, УЛУ, ЫЛЫ».

Критерии оценки:

- 3 балла – произносит все слоговые сочетания без ошибок;
- 2 балла – искажает только в слогах со стечением С\$СНГ и СНС\$Г;
- 1 балл – искажает, заменяет во всех типах слогов, кроме С\$Г.

Где: С – согласный, Г – гласный, СН – звук правильно произносимый, С\$ – обследуемый звук.

Задание 3. Обследование возможности произнесения звука в словах в разных позициях по отношению к началу, концу, середине слова.

Цель: изучить уровень сформированности произнесения сонорных звуков позднего онтогенеза в словах в разных позициях по отношению к началу, концу, середине слова.

Материалы: картинки предметов, соответствующие офтальмологическим требованиям.

Ход работы: ребенку предоставляются картинки с изображением животных и предметов, названия которых содержат обследуемые звуки.

Инструкция: «Посмотри на картинку и назови, что на ней изображено».

Критерии оценки:

– 3 балла – правильно произносятся все звуки либо нарушается произношение одного звука;

– 2 балла – нарушается произношение 2 звуков;

– 1 балл – нарушаются произношения более 3-х звуков.

Задание 4. Обследование возможности произнесения звука в предложении.

Цель: изучить уровень сформированности произнесения сонорных звуков позднего онтогенеза в предложении.

Стимульный материал: отсутствует.

Ход работы: Ребенку предлагается произнести обследуемый звук в предложениях.

Инструкция: «Повтори за мной предложения:

1. У Германа мама доктор.

2. Редиска в ряду редкая.

3. У белки – тёплое дупло.

4. Маленькая Оля лежит в коляске».

Критерии оценки:

– 3 балла – правильно произносятся все звуки либо нарушается произношение одного звука;

– 2 балла – нарушается произношение 2 звуков;

– 1 балл – нарушаются произношения более 3-х звуков.

Уровень сформированности звукопроизношения у слабовидящих старших дошкольников определяется суммарным количеством баллов, полученным за каждое задание по каждой серии.

От 48 до 33 балла – высокий уровень. Уровень звукопроизношения соответствует возрастной группе. Ребенок правильно произносит звуки при изолированном произнесении, может наблюдаться небольшое количество ошибок звукопроизношения в сложных сочетаниях, фразовой речи.

От 32 до 17 баллов – средний уровень. Наблюдается не более двух ошибок в сериях заданий, а также может наблюдаться небольшое количество ошибок звукопроизношения в сложных сочетаниях, фразовой речи.

От 16 до 0 – низкий уровень. Звукопроизношение не сформировано. Ребенок искажает и заменяет звуки в процессе выполнения всех представленных заданий.

Наглядный материал, адаптированный под особые образовательные потребности старших слабовидящих дошкольников по данной методике, представлен в приложении Б.

Таким образом, на основе методики Е.Ф. Архиповой у старших слабовидящих дошкольников, было проведено обследование звукопроизношения изолировано, в различной слоговой структуре, в различных позициях в слове и в предложении, система оценивания позволила определить уровень сформированности звукопроизношения, как по отдельному заданию, так и по общему результату обследования.

2.2 Анализ результатов исследования

На основе данной методики была проведена исследовательская работа по обследованию звукопроизношения у старших слабовидящих дошкольников. Результаты обследования звукопроизношения по каждой серии представлены в приложении В.

При выполнении серии 1, целью которой являлось изучение звукопроизношения группы свистящих в пяти позициях: изолированно, в слогах в словах и предложениях, мы получили следующие количественные характеристики:

– изолированно: 8 детей выполнили задание относительно высокого уровня, 1 ребенок – относительно среднего, 1 ребенок – относительно низкого.

– в слогах: 6 детей выполнили задание относительно высокого уровня, 1 ребенок – относительно среднего, 3 ребенка относительно низкого.

– в словах: 8 детей выполнили задание относительно высокого уровня, 1 ребенок – относительно среднего, 1 ребенок – относительно низкого.

– в предложениях: 3 ребенка выполнили задание относительно высокого уровня, 6 детей – относительно среднего, 1 ребенок – относительно низкого.

Количественные данные представлены на рисунке 1.

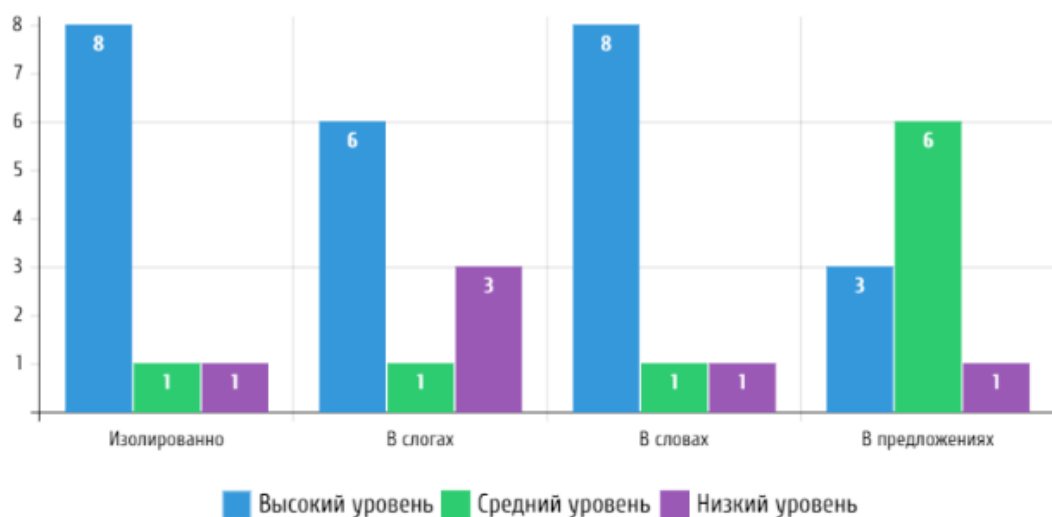


Рисунок 1. – Уровень сформированности звукопроизношения свистящих звуков изолированно, в слогах, в словах и в предложениях у старших слабовидящих дошкольников

Качественная статистика характеризуется тем, что изолированное произнесение группы свистящих у большинства детей не нарушено. 8 из 10 человек выполнили задание без ошибок.

Ребенок 5 допустил одну ошибку в изолированном произнесении группы свистящих, продемонстрировав искажение следующих звуков:

– [ц] – межзубный.

Ребенок 4 продемонстрировал низкий уровень звукопроизношения свистящих, допустив три ошибки в следующих звуках:

– [з] – межзубный;

– [з'] – межзубный;

– [ц] – межзубный;

Задание на звукопроизношение в слоговой структуре выполнено хуже предыдущего. 6 детей из 10 выполнили задание относительно высокого уровня, не допустив ни одной ошибки.

Ребенок 7, продемонстрировавший средний уровень допустил ошибки в следующих слоговых сочетаниях «БЦА, БЦО, БЦУ, БЦЫ», произошла замена «ц» – «с», «БЗА, БЗО, БЗУ, БЗЫ», произошла замена «з» – «с».

Три ребенка, продемонстрировавшие низкий уровень продемонстрировали следующие нарушения звукопроизношения во всех слоговых структурах, кроме сочетания ГС\$, С\$Г:

- [с] – межзубный;
- [з] – [с];
- [ц] – [с].

Звукопроизношение в словах представляет собой следующую характеристику: 8 детей из 10 выполнили задание без ошибок, 1 ребенок (Ребенок 5) продемонстрировал средний уровень, допустив одну ошибку в тех звуках, которые вызвали проблемы в изолированном произнесении, и в одном звуке, который изолированно произносился правильно:

- [з] – [с`];
- [ц] – межзубный.

Ребенок 4 продемонстрировал низкий уровень звукопроизношения свистящих в словах, допустив более трех ошибок в звуках, которые вызвали проблемы при изолированном произнесении:

- [с] – межзубный;
- [з] – межзубный;
- [з'] – межзубный;
- [ц] – межзубный.

Относительно звукопроизношения в предложениях можно отметить следующую статистику: лишь 3 ребенка из 10 продемонстрировали высокий уровень по данному заданию, не обнаружив ни одной ошибки исследуемых групп звуков в предложении.

6 детей из 10 допустили от одной до двух ошибок в произнесении звуков в предложении, как правило, нарушение звукопроизношения отмечалось искажениями:

- [з] – межзубный или губно-зубной;
- [з'] – межзубный или губно-зубной;
- [ц] – межзубный или замена на [с];

Ребенок 4 продемонстрировал низкий уровень звукопроизношения, допустив ошибки в следующих звуках:

- [с] – межзубный;
- [з] – [с];
- [ц] – [т].

Кроме того, при произнесении предложений у детей отмечалась общая смазанность речи, невнятность произношения. Периодически специалист останавливал ребенка, требовал повторить предложение более медленно.

Таким образом, можно сделать вывод, что группа свистящих относительно сохранна в речи детей данной нозологической группы, преобладающее большинство детей демонстрируют высокий уровень, не допускают ошибок в заданиях, дети, демонстрирующие низкий и средний уровень демонстрируют преимущественно искажения звуков.

При выполнении серии 2, целью которой являлось изучение звукопроизношения группы шипящих в пяти позициях: изолированно, в слогах в словах и предложениях, мы получили следующие количественные характеристики:

– изолированно: 2 ребенка выполнили задание относительно высокого уровня, 7 детей – относительно среднего, 1 ребенок – относительно низкого.

– в слогах: 2 ребенка выполнили задание относительно высокого уровня, 4 ребенка – относительно среднего, 4 ребенка относительно низкого.

– в словах: 2 ребенка выполнили задание относительно высокого уровня, 7 детей – относительно среднего, 1 ребенок – относительно низкого.

– в предложениях: 2 ребенка выполнили задание относительно высокого уровня, 6 детей – относительно среднего, 2 ребенка – относительно низкого.

Количественные данные представлены на рисунке 2.

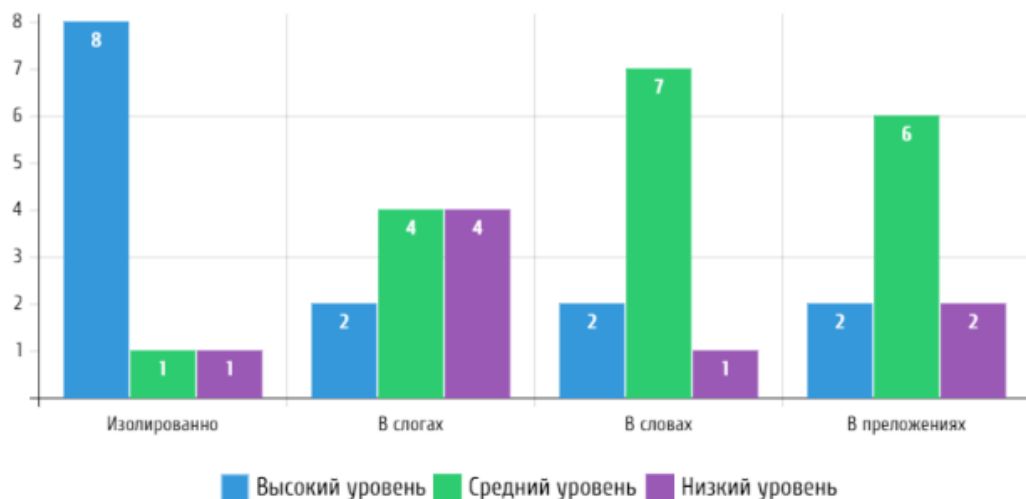


Рисунок 2. – Уровень сформированности звукопроизношения шипящих звуков изолированно, в слогах, в словах и в предложениях у старших слабовидящих дошкольников

Качественная статистика характеризуется тем, что изолированное произнесение группы шипящих не нарушено в 8 из 10 случаях. Дети выполнили задание без ошибок.

1 ребенок из 10 продемонстрировал средний уровень, допустив две ошибки в следующих звуках:

– Ребенок 1: [ж] – оглушение, [ч'] – [ч]-[т'];

Ребенок 4 продемонстрировал низкий уровень, допустив ошибки в следующих звуках:

– [ж] – межзубный;

– [ш] – межзубный;

– [ч'] – [ч]-[т'].

Задание на звукопроизношение в слоговой структуре выполнено хуже предыдущего. 2 ребенка из 10 выполнили задание относительно высокого уровня, не допустив ни одной ошибки.

4 ребенка продемонстрировали средний уровень, нарушение звукопроизношения отмечалось в сложных сочетаниях C\$CНГ и CNC\$Г в следующих звуках:

- Ребенок 1: [ж] – оглушение, [ч'] – [ч]-[т'];
- Ребенок 2: [ж] – губно-зубной, [ш] – губно-зубной;
- Ребенок 3: [ч'] – [ч]-[т'];
- Ребенок 5: [ж] – оглушение, [ш] – межзубный;
- Ребенок 7: [ч'] – [ч]-[т'];
- Ребенок 8: [ж] – межзубный, [ш] – межзубный;
- Ребенок 9: [ж] – оглушенный, [ш] – межзубный.

4 ребенка продемонстрировали низкий уровень, обнаружив следующие нарушения звукопроизношения во всех слоговых структурах, кроме сочетания ГС\$, С\$Г:

- [ж] – оглушение;
- [ш] – [с];
- [ч'] – [ч]-[т'];
- [щ] – межзубный.

Звукопроизношение в словах представляет собой следующую характеристику: 2 ребенка из 10 выполнили задание без ошибок, 7 детей продемонстрировали средний уровень, допустив две ошибки в тех звуках, которые вызвали проблемы в изолированном произнесении.

Ребенок 4 продемонстрировал низкий уровень звукопроизношения шипящих в словах, допустив более трех ошибок в звуках, которые вызвали проблемы при изолированном произнесении.

Относительно звукопроизношения в предложениях можно отметить следующую статистику: лишь 2 ребенка из 10 продемонстрировали высокий уровень по данному заданию, не обнаружив ни одной ошибки исследуемых групп звуков в предложении.

6 детей из 10 допустили от одной до двух ошибок в произнесении звуков в предложении, как правило, нарушение звукопроизношения отмечалось искажениями:

- [ж] – межзубный или оглушение;
- [ч'] – [ч]-[т'];
- [ш] – межзубный.

Ребенок 4 и Ребенок 5 продемонстрировал низкий уровень звукопроизношения, допустив ошибки в следующих звуках:

1. Ребенок 4.

- [ж] – оглушение;
- [ч'] – [ч]-[т'];
- [ш] – межзубный;
- [щ] – межзубный.

2. Ребенок 5:

- [ж] – [з];
- [ч'] – [ч]-[щ];
- [ш] – межзубный;
- [щ] – межзубный.

Кроме того, при произнесении предложений у детей отмечалась общая смазанность речи, невнятность произношения. Периодически специалист останавливал ребенка, требовал повторить предложение более медленно.

Таким образом, можно сделать вывод, что группа шипящих более нарушена в речи детей данной нозологической группы, преобладающее большинство детей, несмотря на то, что произносят изолированно звуки верно, склонны допускать до 2-х ошибок в произнесении данной группы звуков в слогах словах и предложениях, демонстрируя преимущественно искажения звуков, в некоторых случаях бывают смешения.

При выполнении серии 3, целью которой являлось изучение звукопроизношения группы сонорных в пяти позициях: изолированно, в

слогах в словах и предложениях, мы получили следующие количественные характеристики:

– изолированно: 1 ребенок выполнил задание относительно высокого уровня, 2 ребенка – относительно среднего, 7 детей – относительно низкого.

– в слогах: ни один ребенок не выполнил задание относительно высокого уровня, 1 ребенок – относительно среднего, 9 детей относительно низкого.

– в словах: 1 ребенок выполнил задание относительно высокого уровня, 2 ребенка – относительно среднего, 7 детей – относительно низкого.

– в предложениях: 1 ребенок выполнил задание относительно высокого уровня, 1 ребенок – относительно среднего, 8 детей – относительно низкого.

Количественные данные представлены на рисунке 3.

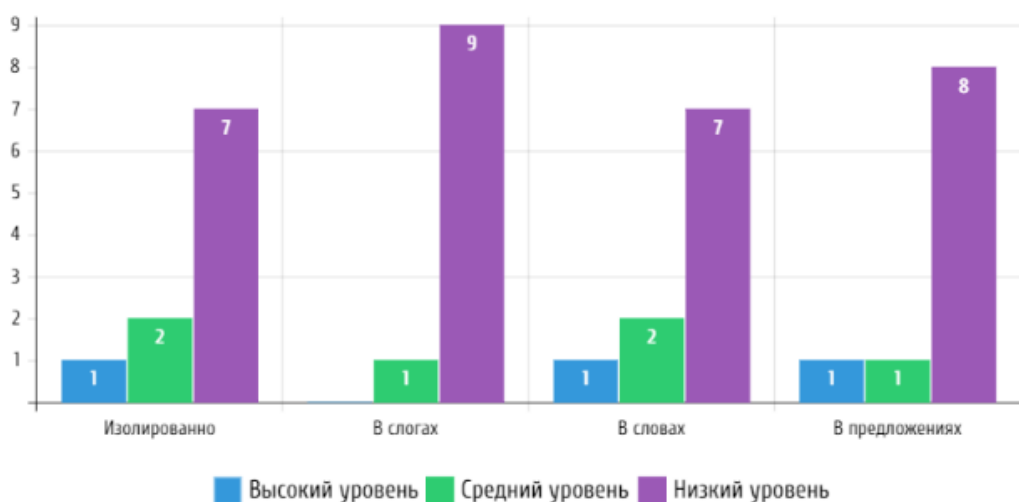


Рисунок 3. – Уровень сформированности звукопроизношения сонорных звуков изолированно, в слогах, в словах и в предложениях у старших слабовидящих дошкольников

Качественная статистика характеризуется тем, что изолированное произнесение группы сонорных не нарушено только в 1 из 10 случаях. Только Ребенок 8 выполнил задание на изолированное произнесение сонорных звуков без ошибок.

2 детей из 10 продемонстрировали средний уровень, допустив 1 или две ошибки в следующих звуках:

1. Ребенок 1:

– [p] – [p]-[в'];

– [p'] – [p]-[в'].

2. Ребенок 6:

– [p] – горловой;

– [p'] – горловой.

7 детей из 10 продемонстрировал низкий уровень, допустив ошибки в следующих звуках:

– [л] – [л]-[j] или межзубный;

– [p] – [p]-[в'] или горловой;

– [p'] – [p]-[в'] или горловой.

Задание на звукопроизношение в слоговой структуре выполнено хуже предыдущего. Ни один ребенок не выполнил задание относительно высокого уровня, не допустив ни одной ошибки.

Ребенок 8 продемонстрировали средний уровень, нарушение звукопроизношения отмечалось в сложных сочетаниях C\$CNG и CNC\$Г следующих звуков:

– [p] – горловой;

– [p'] – горловой.

9 детей продемонстрировали низкий уровень, обнаружив следующие нарушения звукопроизношения во всех слоговых структурах, кроме сочетания ГС\$, С\$Г:

– [л`] – [л]-[j] или межзубный;

– [л] – [л]-[j] или межзубный;

– [p] – [p]-[в'] или горловой;

– [p'] – [p]-[в'] или горловой.

Звукопроизношение в словах представляет собой следующую характеристику: 1 ребенок из 10 выполнили задание без ошибок, 2 ребенка продемонстрировали средний уровень, допустив две ошибки в тех звуках, которые вызвали проблемы в изолированном произнесении.

7 детей продемонстрировал низкий уровень звукопроизношения шипящих в словах, допустив более трех ошибок в звуках, которые вызвали проблемы при изолированном произнесении.

Относительно звукопроизношения в предложениях можно отметить следующую статистику: лишь 1 ребенок из 10 продемонстрировал высокий уровень по данному заданию, не обнаружив ни одной ошибки исследуемых групп звуков в предложении.

1 ребенок из 10 допустили от одной до двух ошибок в произнесении звуков в предложении, как правило, нарушение звукопроизношения отмечалось искажениями:

- [p] – горловой;
- [p'] – горловой.

8 детей продемонстрировали низкий уровень звукопроизношения, допустив ошибки в следующих звуках:

- [л`] – [л]-[j] или межзубный;
- [л] – [л]-[j] или межзубный;
- [p] – [p]-[в'] или горловой;
- [p'] – [p]-[в'] или горловой.

Кроме того, при произнесении предложений у детей отмечалась общая смазанность речи, невнятность произношения. Периодически специалист останавливал ребенка, требовал повторить предложение более медленно.

Таким образом, можно сделать вывод, что группа сонорных звуков позднего онтогенеза наиболее нарушена в речи детей данной нозологической группы, превалирующее большинство детей демонстрируют низкий уровень, то есть склонны допускать три и более ошибок в произнесении данной группы звуков, демонстрируют преимущественно искажения звуков, в некоторых случаях бывают смешения.

Также нами были рассмотрены результаты по каждой из групп нарушенных звуков и посредством суммарного рассмотрения общего

количества баллов мы выявили в какой группе звуков наблюдались наиболее частные нарушения.

Качественная статистика представлена следующими результатами:

- свистящие звуки – 102 суммарных балла;
- шипящие звуки – 80 суммарных баллов
- сонорные звуки – 52 суммарных балла.

Данные качественные характеристики также представлены на рисунке

4.

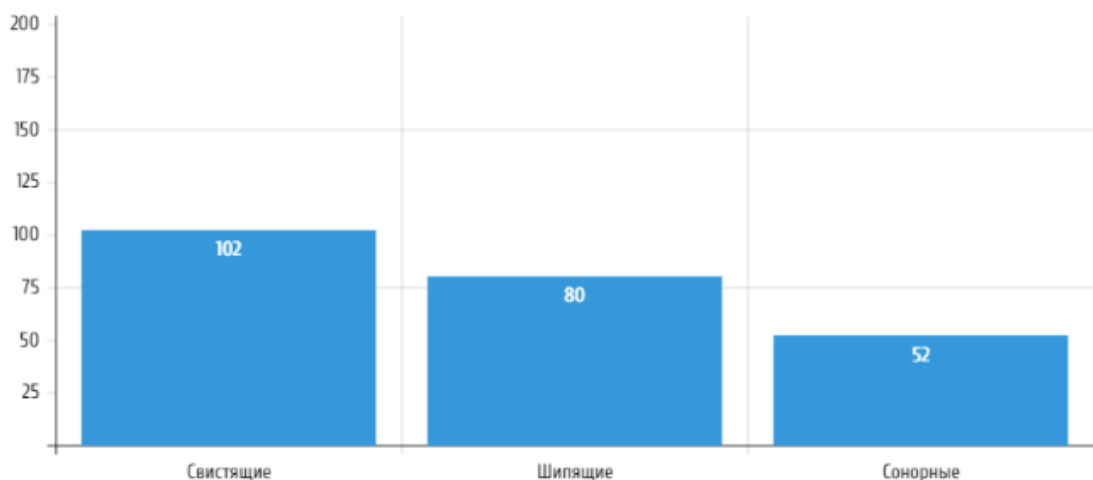


Рисунок 4. – Проявления нарушений звукопроизношения относительно групп звуков: свистящих, шипящих, сонорных у слабовидящих старших дошкольников

Исходя из данных, представленных на рисунке 4 можно сделать вывод, что группой с наибольшим количеством нарушенных звуков является группа сонорных звуков позднего онтогенеза. Это обуславливается тем, что группа данных звуков является наиболее трудной для произнесения, и детям не хватает сформированности артикуляционных позиций для овладения данной группой звуков.

Также нарушения произношения отмечаются в группе шипящих, с учетом того, что изолированно большинство звуков произносятся правильно, в словах, слогах и предложениях отмечаются смешения.

Наиболее сформированной группой звуков являются свистящие. Большинство детей выполняли задания по данной группе звуков без ошибок,

однако в некоторых случаях наблюдались смешения в слогах, словах и предложениях.

Стоит отметить, что для детей данной нозологической группы более характерны смешения и искажения, замены наблюдались в редких случаях. Этого говорит от относительно сохранном фонематическом слухе, который позволяет дифференцировать фонемы, а нарушения звукопроизношения обусловлены недостаточной сформированностью артикуляционных кинестезий, что непосредственно связано с первичным дефектом детей данной нозологической группы. Иными словами, ввиду того, что дети плохо воспринимают артикуляцию говорящего, они не могут правильно формировать артикуляционные позиции при собственном звукопроизношении.

На основе полученных данных мы можем сформировать уровни звукопроизношения у старших слабовидящих дошкольников.

Согласно количественным данным 2 ребенка имеют высокий уровень сформированности звукопроизношения, 6 детей – средний уровень, 2 ребенка – низкий уровень.

Графически количественные данные представлены на рисунке 5.

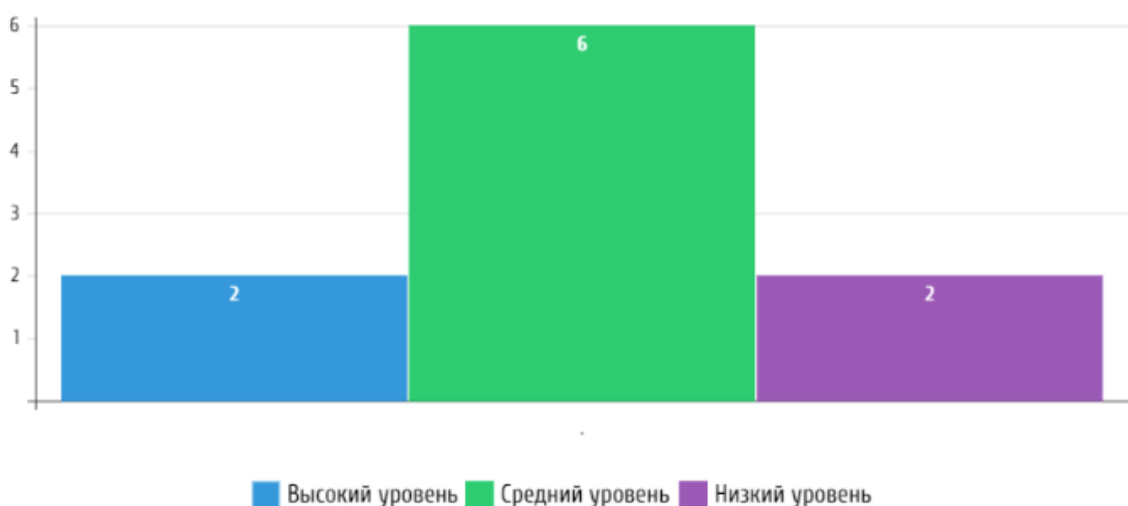


Рисунок 5. – Уровень сформированности звукопроизношения у слабовидящих старших дошкольников

Качественная характеристика говорит о том, что 2 ребенка, продемонстрировавшие высокий уровень звукопроизношения в большинстве своем произносят изолированно все звуки без ошибок, наблюдаются смешения и искажения при произнесении сложных сочетаний слогов и слов и предложений.

Средний уровень представляют собой 6 испытуемых, которые имели 1-2 ошибки в каждой исследуемой группе звуков, помимо этого наблюдаются искажения и смешения тех групп звуков, которые изолированно были произнесены правильно в слогах, в словах и предложениях.

Низкий уровень представлен двумя испытуемыми, которые продемонстрировали три и более ошибки в каждой из трех серий, а также в каждом задании.

В рамках нашего исследования, интерес представляют две группы испытуемых: продемонстрировавших средний и низкий уровень сформированности звукопроизношения.

Для каждой из этих групп мы выявили характерные особенности, которые определили дальнейший ход коррекционной работы.

Данные особенности представлены в таблице 1.

Таблица 1. Особенности, характерные для среднего и низкого уровней сформированности звукопроизношения

Средний уровень	Низкий уровень
Сформировано звукопроизношение группы свистящих звуков	Звукопроизношение группы свистящих звуков несформированно, наблюдается нарушения от двух и более звуков по типу искажения
В группе шипящих характерны нарушения от 1 до 2 звуков по типу искажения и смешения в словах, слогах, предложениях	В группе шипящих характерны нарушения от трех и более звуков по типу искажения и замен
Группа сонорных звуков позднего онтогенеза характеризуется нарушением не более трех звуков по типу искажения и замен	Группа сонорных звуков позднего онтогенеза характеризуется нарушением от трех и более звуков по типу искажения и замен

Уровень развития артикуляционной моторики недостаточен для освоения сонорных звуков позднего онтогенеза	Уровень развития артикуляционной моторики недостаточен для освоения сонорных звуков позднего онтогенеза
---	---

Выявленные особенности позволят нам разработать дифференцированные методические рекомендации, которые будут отражаться в параграфе 2.3.

Таким образом, для старших слабовидящих дошкольников характерны искажения и смешения звуков, замены проявляются менее выражено, что приводит к выводу о том, что фонематическое восприятие соответствует норме, дети различают звуки на слух, также выявилась характерные для детей нарушения в произнесении звуков позднего онтогенеза [р], [л], так как детям не хватает артикуляционной сформированности для произнесения звуков, имеющих сложные артикуляционные манипуляции. Самостоятельная речь детей нарушена, несмотря на то, что многие звуки в изолированном виде произносятся правильно, это выявилось в том, что наиболее затруднительными были задания на сложные слоговые стечения, на произнесение звука в словах и предложениях.

2.3. Дифференцированные методические рекомендации по работе над звукопроизношением у слабовидящих младших дошкольников

Согласно проведенному нами исследованию звукопроизношения слабовидящих старших дошкольников 2 ребенка имеют высокий уровень сформированности звукопроизношения, 6 детей – средний уровень, 2 ребенка – низкий уровень.

Как было доказано в ходе констатирующего эксперимента, дети с нарушением зрения имеют свои особенности звукопроизношения. Например, замены в их речи встречаются реже, чем искажения и смешения, и чаще всего звук с более сложной артикуляцией заменяется на звук с более простой. Это объясняется тем, что фонематический слух у детей с нарушением зрения формируется, зачастую, относительно нормы, и проблемы звукопроизношения связаны с отсутствием четко сформированных артикуляционных дифференцировок. Соответственно, все эти особенности стоит учитывать при логопедической работе с каждым ребенком из представленной группы. Нами были разработаны задания, направленные на работу с каждой из выделенных групп, а также общие рекомендации, которые стоит учитывать при работе со слабовидящими детьми.

Общие рекомендации.

В работе с детьми с нарушением зрения стоит учитывать их индивидуальные особенности, связанные с первичным дефектом нарушения зрения. Соблюдать офтальмологические рекомендации, избегать чрезмерной утомляемости глаз. Очень важно, чтобы логопедическая работа не только не навредила остаточному зрению детей, но и участвовала в его коррекции.

Особые требования предъявляются к дидактическому материалу. Важно, чтобы материал был распечатан крупно, на контрастном фоне, рисунки должны иметь четкие контуры. Непрерывная зрительная нагрузка не должна превышать 10 минут. В середине занятия обязательно проводить зрительную гимнастику для снятия зрительного напряжения.

Стоит учитывать индивидуальные образовательные потребности детей с нарушением зрения. Они склонны быстро утомляться и отвлекаться во время занятия. В процессе логопедической работы необходимо поддерживать заинтересованность ребенка. Основным элементом логопедической работы должна быть игровая деятельность. В процессе логопедической работы необходимо давать четкие инструкции и следить за их выполнением.

В таблице 2 представлен план построения логопедического занятия у слабовидящих старших дошкольников.

Таблица 2. – Пример плана логопедического занятия со слабовидящими старшими дошкольниками

Этапы	Цель	Характеристика
Организационный момент	Задать начало занятия, расположить к себе ребенка, заинтересовать и настроить на занятие.	Игровой момент, сказка, «волшебный мешочек», картинка/игрушка главного героя занятия.
Артикуляционная гимнастика	Подготовить артикуляционный аппарат к работе.	<p>1. При постановке звука: работа направлена на развитие воздушной струи, силы голоса.</p> <p>2. При автоматизации: артикуляционные движения направленные на подготовку к произнесению автоматизируемого звука.</p> <p>3. При дифференциации:</p> <p>Артикуляционные движения, направленные на подготовку к произнесению двух дифференцируемых звуков.</p> <p>Важно в процессе артикуляционной гимнастики не нагружать ребенка лишними артикуляционными упражнениями, брать во внимание только упражнения, необходимые для работы над изучаемыми звуками.</p> <p>Артикуляционная гимнастика должна включать как динамические, так и статистические упражнения.</p>

Окончание таблицы 2.

Основная часть	<p>Непосредственно работа над звукопроизношением. На данном этапе реализовываются поставленные цели и задачи в зависимости от того, какой этап работы над звуком реализуется: постановка, автоматизация или дифференциация. На данном этапе уделяется внимание развитию мышления, памяти, фонематического восприятия, артикуляционных навыков</p>	<p>При постановке: постановка звук осуществляется также, как и при работе с нормой: по подражанию, механически или смешано). При автоматизации: последовательная автоматизация изученного звука, начиная от слогов, заканчивая предложениями. При дифференциации: дифференциация сходных по артикуляции звуков осуществляется также поступательно: от слогов к предложению. Логопедическую работу необходимо проводить в умеренном темпе с перерывами на дополнительную деятельность (физ. минутки, зрительная гимнастика). Обязателен зрительный контроль перед зеркалом, так, чтобы ребенок мог видеть и свою артикуляцию и артикуляцию логопеда. Усиленное внимание уделяют кинестетическим ощущениям, кинестетическому анализу.</p>
Зрительная гимнастика	Направлена на снятие зрительного напряжения, утомления	<p>Наиболее распространенные задания для зрительной гимнастики:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Моргание. 2. «Филин» зажмуриться и быстро открыть глаза. 3. «Пальминг» закрывание глаз разогретыми ладонями на 30-60 сек. 5. «Далеко-близко» смотреть поочередно на дальний и близкий объект.
Заключение	На данном этапе подводится итог работы	Рефлексия. Даем ребенку домашнее задание, хвалим за проделанную работу.

Логопедическое, как и любое другое коррекционное занятие, должно проходить согласно следующим принципам:

1. Ведущей деятельности. В данном случае она игровая, значит необходим проводить занятие в игровой форме.

2. Развитие. Занятие должно быть направлено не только на коррекцию звукопроизношения, но и на развития целостности личности ребенка.

3. Онтогенеза. При работе учитывается последовательность появления звуков в речи ребенка.

4. Личностно-ориентированного подхода. Видеть в ребенке личность, выстраивать партнерские отношения, создавать доверительную атмосферу.

На основе выявленных в ходе исследования особенностей звукопроизношения у старших слабовидящих дошкольников был разработан план логопедической работы в зависимости от уровней особенностей детей по двум группам, для занятий с учителем-логопедом.

Содержание работы по развитию звукопроизношения для двух групп: первая группа – это дети с относительно благоприятной перспективой (средний уровень), а вторая группа – дети с менее благоприятной перспективой (низкий) определены на схеме. Направление работы, включающее специфические задачи каждого этапа, можно ознакомиться в таблице 4.



Таблица 3. – Направление работы по формированию звукопроизношения у слабовидящих старших дошкольников

Направления работы	1-ая группа с относительно благоприятной перспективой (средний уровень)	2-ая группа с менее благоприятной перспективой (низкий уровень)
Развитие артикуляции и мелкой моторики	+	+
Постановка звуков:		
[С]	-	+
[Ц]	-	+
[Ч]	+	+
[З]	-	+
[Щ]	-	+
[Ш]	-	+
[Ж]	+	+
[Л]	+	+
[Р]	+	+
Автоматизация звуков:		
[С]	-	+
[Ц]	-	+
[Ч]	+	+
[З]	-	+
[Щ]	-	+
[Ш]	-	+
[Ж]	+	+
[Л]	+	+
[Р]	+	+

Дифференциация звуков:		
[С]-[С']	-	+
[С]-[Ц]	+	+
[С]-[Ш]	-	+
[Съ]-[Щ]	+	+
[Ч]-[ТЬ]	+	+
[Л]-[Л']	+	+
[Ц]-[Ч]	+	+
[Р]-[Р']		

Согласно выявленным направлениям работы для двух групп нами была предложена логопедическая работа по коррекции звукопроизношения.

Помимо основных этапов, направленных непосредственно на работу над звуком у детей с нарушением зрения рекомендуется вводить подготовительный этап, который включает в себя привыкание к типу занятий, их особенностей, а также направлен на:

1. Развития мелкой моторики.

Цель: развитие координации движений мелкой моторики рук.

Данный этап необходим для активизации моторных центров головного мозга, для активизации речевых систем, поэтому развитие мелкой моторики необходимо на каждом этапе работы над звукопроизношением.

На данном этапе можно использовать как стандартную пальчиковую гимнастику, в виде таких упражнений, как растирание ладоней, самомассаж, сгибание-разгибание пальцев, так и подключать игры с различными вспомогательными материалами. Например, игры с массажными мячиками, с прищепками, с зубными щетками, бусами, карандашами и т.д.

2. Развитие артикуляционной моторики.

Цель: нормализовать тонус мышц артикуляционного аппарата.

Ввиду того, что у детей с нарушением зрения зачастую проблемы в

звукотворении возникают в связи недостаточной сформированностью артикуляционных позиций, очень важно укреплять артикуляционный аппарат посредством работы с различными упражнениями. Данный этап работы необходим на каждом уровне звукотворительных навыков.

При отборе упражнений рекомендуем соблюдать определенную последовательность, идти от простых упражнений к более сложным. Также упражнения подбираются в соответствии с целью определенного занятия, делая нагрузки на те группы артикуляционных мышц, которые будут задействованы в процессе урока. Примеры упражнений на артикуляцию представлены в приложении Ж.

Помимо стандартных упражнений на укрепление мышц артикуляционного аппарата также необходимо вводить этюды и игры, направленные на формирование мимики, поз и жестов. Для данных упражнений можно использовать наглядный материал, также очень важно, чтобы ребенок мог рассмотреть себя в зеркале и изучить мимику тактильно.

Впоследствии упражнения на артикуляцию и мелкую моторику можно включать в логопедическое занятие над определенными звуками.

Ниже представлены более подробные направления логопедической работы, сформированные для группы 2 и для двух групп.

I. Постановка звука.

Цель: постановка звуков, отсутствующих в речи, исправление неправильного звукотворения уже присутствующих в речи звуков.

Данный этап разбит по уровням сформированности звукотворения с учетом данных, полученных в результате проведенного исследования. Разделение по уровням согласовано с принципами онтогенеза речевого развития и уровнями развития звукотворения у детей контрольной группы.

Группа 2.

На данном уровне отмечались проблемы свистящих, поэтому на них акцентируется логопедическая работа, как на звуках более раннего

онтогенеза.

[С].

Постановка данного звука осуществляется путем воспроизведения широкой улыбки зубами (упражнение заборчик), выдувания сильной воздушной струи с замкнутыми зубами. Постановка происходит перед зеркалом, достаточно близко, чтобы ребенок мог видеть собственную артикуляцию.

Необходимо также обращать внимание ребенка, как на визуальные особенности (позиция артикуляционного аппарата), так и на физические (холодная выдуваемая струя воздуха, тонкий свист).

[З].

Постановка данного звука осуществляется аналогично звуку [С] с добавлением вибрации голоса. Контроль вибрации можно осуществлять тактильно.

[Ц].

Постановка данного звука осуществляется также по улыбке, расстояние между зубов небольшое. Широкий язык упирается в нижние зубы. Осуществляется постукивание по нижним зубам кончиком языка, образуя звук Т, а затем дуем на него – С. Затем увеличиваем скорость, получая сочетание звуков – ТС.

Данная постановка также осуществляется с визуальным контролем посредством зеркала и тактильным контролем.

[Ш].

Данный звук можно поставить механически: при произнесении звука [С] специалист поднимает шпателем язык к верхним резцам.

Также данный звук ставиться по подражанию, для этого: губы – чуть округлены и выступают вперед; язык – в форме «чашечки» поднят к верхним зубам; зубы – не сомкнуты, остается небольшое пространство. Выдуваемая струя в такой позиции должна быть теплой, выходить посередине. Связки разомкнуты.

[Ж].

Данный звук можно поставить механически: при произнесении звука [З] специалист поднимает шпателем язык к верхним резцам.

Также звук можно ставить по подражанию, аналогично с постановкой звука [Ш], за исключением того, что связки сомкнуты.

[Щ].

Постановка данного звука осуществляется с помощью логопате. Ребенок произносит слог СЯ или АСЬ, а логопед приподнимает кончик языка шпателем или зондом за верхние резцы.

Группа 1 и 2.

У двух исследуемых групп отмечались нарушения в произнесении шипящих звуков и звуков позднего онтогенеза, поэтому логопедическая работа будет направлена на их исправление.

[Ч].

Постановка данного звука осуществляется в следующих позициях: губы круглые, вытянуты вперед. Язык широкий, его передняя часть высоко поднимается кверху. Присутствует небольшое расстояние между зубами. Сначала стучим по верхним зубам кончиком языка, образуя звук ТЬ, потом дуем на него, образуя звук Щ. Затем увеличиваем скорость, меняя артикуляционные позиции и получая звукосочетание – Тыщ.

Данная постановка также осуществляется с визуальным контролем посредством зеркала.

[Л].

Постановка данного звука осуществляется следующим образом: кончик языка слегка поднят и смыкается с верхними резцами, корень языка в положении гласного (Ы) приподнят и отодвинут назад. Края языка не примыкают к коренным зубам. Мягкое небо поднято. Голосовые связки сомкнуты и вибрируют.

Упражнение: скажи А, легко прикусывая кончик языка погуди, посердись: Ы (длительно); быстро убери «назад».

Послушай, что получилось: Ал-Ал-Ал, далее перевести положение языка в зазубное.

[Р].

Если ребенок владеет своим языком, можно использовать методику Ф. Рау, суть ее в том, чтобы временно замещение вибранта фрикативным звуком. Ребенку предлагается за верхними резцами сказать ЗА или З-З-З и послушать, что получается. Фрикативный Р использовать в слогах Ра(За), Ры(Зы) и в словах. С поднятым языком проговаривать За-Зы, Зыба, Зыбак, Забота. Если фрикативный Р хорошо закреплен, можно временно пользоваться им в речи. Если у ребенка это не получается, то следует выполнять следующие упражнения [28].

1. Рот широко открыт, передний язык поднят за верхние зубы к альвеолам.

2. Ребенок говорит с придыханием Д-Д-Д или Т-Т-Т.

3. Попеременное повторение с придыханием на «бугорках» ТДА-ТДА-ТДА-ТДА... ТДЫ-ТДЫ-ТДЫ...

4. «Барабан» – быстро «стучим по небу» ДДДД.

5. «Ветерок на бугорках» ДЗА-ДЗЫ (Р фрикативное).

6. «Балалайка на бугорках» ТДНЬ-ТДНЬ-ТДНЬ.

7. Выработка вибрации языка.

В момент произнесения ребенком фрикативного Р его язык механически приводится в колебание, сначала логопедом с помощью специального зонда, затем ребенок сам своим указательным пальцем, подкладывая его под язык.

II. Автоматизация звука.

Цель: закрепление правильного уклада органов артикуляции в слогах, словах, фразах, поговорках.

Автоматизация звуков проводится согласно следующей схеме:

– в слогах;

– в словах;

– в предложениях.

Группы звуков, нуждающихся в автоматизации у группы 1 и группы 2 представлен в таблице 3.

Приведем пример автоматизации звука на примере звука [С] – [С].

– произнесение разных вариаций слогов с данным звуком. Используются простые слоги в сочетании: автоматизируемый звук и гласный;

– закрепление звука в словах: Соня, Саша, коса. и тд.

– закрепление звука [С] во фразах, в предложениях: у Сони есть... (косы, бусы и тд.). На суку сидит... (сойка, сова, и тд.).

– закрепление произношения звука [С] в поговорках и пословицах.

Закрепление свистящих по аналогии.

III. Дифференциация звуков.

2 группа.

[С] – [С'].

Примеры упражнений:

1. Игра «Твердый и мягкий». Для этого произнеси слоги со звуком С попарно. Покажи твердость и мягкость звука с помощью жестов. (Логопед произносит слог и демонстрирует пальчиковую игру «Молоток» или «Кисточка»). Ребенок повторяет вслед за взрослым.

Твердый звук: са, су, со, сы, сэ (молоток).

Мягкий звук: ся, сю, се, си, се (кисточка).

2. Дифференциация звуков С-Съ в словах с подобным звучанием, формирование навыков звукового анализа.

Данное задание осуществляется с помощью четкого попарного произнесение слов с присутствующими в них мягких и твердых звуков: сани-сени; сад-сядь; сын-синь; сито-сыпать; синий-сытый; сотня-семга.

3. Дифференциацию можно производить с использованием чистоговорок с данным сочетанием звуков.

[С] – [Ц].

Примеры упражнений:

1. Дифференциация в обратных слогах с одинаковыми гласными звуками: ас-ац, яс-яц, ац-ас-ац, яц-яс-яц и тд..

2. Дифференциация звуков в словах: овца-оса, сумка-цифра, цапля-сабля, цокот-сокол и тд.

3. В словосочетаниях:

Сонное царство Сарафан из ситца Москва-столица.

Маленькой синице все гусеница снится.

Дифференциация свистящих и шипящих в слогах, словах, фразах, текстах.

Звуки [С`]– [Щ].

1. В слогах и словах: ся-ща, ащ-ась, хвостиче. Се-ще, ощ-ось, носище.

2. В предложениях. В ящике спят щенки, им снятся сны. В синем небе звезды блещут.

Группа 1 и 2.

[С] – [Ш].

Примеры упражнений:

1. Повтори пары и цепочки слогов: са-ша, са-ша, су-шу, са-ша-са-ша-са-ша и тд.

2. Упражнение «Повтори за мной»: Саша шоссе, смешно, шалаш-салат и тд.

3. В пословицах и стихотворениях: что написано пером, то не вырубишь топором.

[Ч] – [ТЬ].

1. В слогах и словах: ать-ач, тя-ча, тя-чтя, мять-мяч, путевка-ночевка, чудак-тюфяк.

2. В предложениях: Темные тучи по небу плывут, птички молчат и не поют.

Дифференциация [Ц] – [Ч].

1. В слогах и словах: ац-ач, цо-чо, молодец-молодчина; оц-оч, цу-чу,

девица-девочка и тд.

В предложениях: В полдень начинают стучать кузнечики; чка-чка, чко-чко-чко.

Различение звуков [Л] – [Л'].

1. Игра «Твердый звук-мягкий звук». Для этого произносить слоги со звуком [л] попарно.

2. В словах: угол-уголь, мел-мель, Алла-Аля.

В предложениях: Ливень льет, ливень льет. Пляшут капли в лужице.

Дифференциация звуков [Р] – [Р'].

1. Игра «Твердый и мягкий».

2. Проговорить чистоговорки, насыщенные мягким звуком Р: ри-ри-ри-зажигают фонари, рю-рю-рю-подойду я к фонарю.

3. Повторить скороговорки: Сорок сорок для своих сорочат.

Очень важно в процессе логопедической работы использовать различные варианты контроля собственного произношения, все задания необходимо выполнять перед зеркалом, также в зеркале наблюдать за действиями логопеда. Можно использовать тактильный прием контроля, когда ребенок проверяет необходимую артикуляции посредством тактильных ощущений правильности позиции, вибрации голоса.

Таким образом, на основе данных, полученных в результате констатирующего эксперимента, мы подобрали комплекс логопедический рекомендаций по устранению нарушений звукопроизношения относительно высокого, среднего и низкого уровня развития, а также выделили общие методические рекомендации по работе со слабовидящими детьми, разработали план построения логопедического занятия с детьми данной нозологической группы.

Выводы по II главе

1. На основе методики Е.Ф. Архиповой было проведено обследование звукопроизношения изолировано, в различной слоговой структуре, в различных позициях в слове и в предложении у старших слабовидящих дошкольников, система оценивания позволила определить уровень сформированности звукопроизношения, как по отдельному заданию, так и по общему результату обследования, выделить высокий, средний и низкий уровень развития звукопроизношения.

2. Исходя из результатов констатирующего эксперимента, нами было выявлено, что для старших слабовидящих дошкольников характерны искажения и пропуски звуков, замены проявляются менее выражено, что приводит к выводу о том, что фонематическое восприятие соответствует норме, дети различают звуки на слух, также выявилась характерные для детей нарушения в произнесении звуков позднего онтогенеза [р], [л], так как детям не хватает артикуляционной сформированности для произнесения звуков, имеющих сложные артикуляционные манипуляции. Самостоятельная речь детей нарушена, несмотря на то, что многие звуки в изолированном виде произносятся правильно, это выявилось в том, что наиболее затруднительными были задания на сложные слоговые стечения, на произнесение звука в словах и предложениях.

3. На основе данных, полученных в результате констатирующего эксперимента, мы подобрали комплекс логопедический рекомендаций по устранению нарушений звукопроизношения относительно высокого, среднего и низкого уровня развития, а также выделили общие методические рекомендации по работе со слабовидящими детьми, разработали план построения логопедического занятия с детьми данной нозологической группы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного нами теоретико-экспериментального исследования, мы пришли к следующим выводам.

Актуальность исследования обусловлена стремительным ростом нарушения звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения в силу первичного дефекта. Это активизирует поиск, исследование и изучение способов преодоления нарушений звукопроизношения у детей данной нозологической группы.

В рамках решения первой задачи, мы проанализировали психолого-педагогическую, лингвистическую, логопедическую литературу в объеме 60 источников. При анализе научной литературы нами было выявлено отсутствие методик, направленных на обследование и преодоление нарушений звукопроизношения у детей с нарушением зрения. Все представленные логопедические методики нуждаются в адаптации под индивидуальные особенности детей данной нозологической группы.

В рамках решения второй задачи, нами была подобрана диагностическая методика звукопроизношения Е.Ф. Архиповой, позволяющая произвести звуковой анализ на уровне изолированного произнесения, а также на уровне слогов, слов и предложений. В рамках исследования мы использовали пять заданий с критериями оценок, разработанные Е.Ф. Архиповой, дополненные нами с учетом офтальмологических требований и с учетом количественной оценки результатов исследования.

Согласно проведенному нами исследованию звукопроизношения слабовидящих старших дошкольников из 10 детей 20% имеют высокий уровень сформированности звукопроизношения, 60% – средний уровень, 20% – низкий уровень, причем на каждом из уровней отмечается свой диапазон ошибок в звукопроизношении.

Для решения третьей задачи мы, на основе данных, полученных в результате констатирующего эксперимента, мы выбрали комплекс логопедический рекомендаций по устранению нарушений звукопроизношения относительно высокого, среднего и низкого уровня развития, а также выделили общие методические рекомендации по работе со слабовидящими детьми, разработали план построения логопедического занятия с детьми данной нозологической группы.

Таким образом, цель исследования достигнута, а гипотеза о том, что у слабовидящих старших дошкольников звукопроизношение будет характеризоваться следующими особенностями: смешениями, заменами, нарушениями звуков позднего онтогенеза в речи получила свое подтверждение.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Архипова, Е.Ф. Логопедическая помощь детям раннего возраста: Учебное пособие. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2015. 256 с.
2. Венедиктова, М.В., Галкина Л.Н. Методическое пособие по обучению и воспитанию детей с нарушением зрения дошкольного возраста. Нижний Новгород: «Перспектива», 2004. 271 с.
3. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций. М., 1960. 187 с.
4. Галигузова, Л.Н. Развитие потребности в общении со сверстниками в раннем возрасте. // Новые исследования в психологии. 1978. № 2 (19). С. 60-64.
5. Гойхман, О.Я. Речевая коммуникация. М.: ИНФРА-М, 2003. 272 с.
6. Григорьева, Л.П., Развитие восприятия у ребенка. Пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе. 2-е изд., дораб. М.: Школьная Пресса, 2007. 72 с.
6. Денискина, В.З. Взаимосвязь дошкольного и начального образования детей с нарушением зрения // Воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии». №5. 2007. С. 20-28.
7. Денискина, В.З., Венедиктова, М.В. Обучение ориентировке в пространстве учащихся специальной (коррекционной) школы III – IV вида. М.: ООО «ИПТК «Логос» ВОС», 2007.
8. Дружинина, Л.А. Занятия по развитию ориентировки в пространстве у дошкольников с нарушениями зрения. Методические рекомендации. Челябинск: АЛИМ, изд-во Марины Волковой, 2008. 234 с.
9. Ермаков, В.П., Якунин, Г.А. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 240 с.
10. Жукова, Н.С. Формирование устной речи. М., 1994. 250 с.
11. Жуковская, Р.И. Игра и ее педагогическое значение. М., 1975. 191 с.

12. Залогина, В.П. Воспитание дружного детского коллектива в творческой игре // Творческие игры в детском саду. М., 1945. С. 31-41.
13. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. М.: Педагогика, 1986. Т. 1. 320 с. Т. 2. 296 с.
14. Земцова, М.И. Дети с глубокими нарушениями зрения. М.: Просвещение, 1967. 376 с.
15. Зинченко, В.П. Психологический словарь. М., 2003. 672 с.
16. Ковалец, И.В. Формирование у дошкольников пространственных представлений. М.: ВЛАДОС, 2007. 72 с.
17. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. М., 2004.
18. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 301 с.
19. Лисина, М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986. 234 с.
20. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. СПб.: КАРО 2006. 312 с.
21. Литвак, А.Г. Тифлопсихология. М.: Эксмо, 2007. 207 с.
22. Литвак, А.Г., Практикум по тифлопсихологии. М.: Просвещение, 1989. с. 31.
23. Лубовский, В.И. Специальная психология. М.: Академия, 2012. 464 с.
24. Лурия, А.Р. Язык и сознание. М: Изд-во Моск. ун-та, 1979. 320 с. 35.
25. Люблинская, А.А. Активность и направленность дошкольника: Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов: издание 2-е, дополненное. М.: Институт практической психологии, 1996. 304 с.
26. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. М.: Просвещение, 1992. 95 с.
27. Моргачёва, И.Н. Ребёнок в пространстве: методическое пособие. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2009. 212 с.

28. Мусейибова, Т.А. Ориентировка в пространстве. Дошкольное воспитание. 1988. №8. С. 17-25.
29. Плаксина, Л.И., Григорян, Л.А. Содержание медико-педагогической помощи в дошкольном учреждении для детей с нарушением зрения. Ин-т коррекц. педагогики РАО. М.: Город, 1998. 193 с.
30. Плаксина, Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: Учебное пособие. М.: РАОИКП, 1999. 151 с.
31. Семаго, Н.Я. Методика формирования пространственных представлений у детей школьного и дошкольного возраста: практ. пособие. М: Айрис Пресс, 2007. 112 с.
32. Семаго, Н.Я., Семаго, М.М. Пространственные представления ребенка. Школьный психолог. 2000. №3.
33. Серебрякова, Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: СОЮЗ, 1999. 160 с.
35. Сокол, И.А.: соотношение понятий коммуникации и общения [Текст]: материалы VII международ. науч.-практич. конференции «Личность – слово – социум». Минск: Паркусплюс, 2007. 61 с.
36. Солнцева, Л.И. Воспитание и обучение слепого дошкольника. 2-е изд., с изм. М.: ИПТК «Логос» ВОС, 2005. 112 с.
37. Солнцева, Л.И. Введение в тифлопсихологию раннего, дошкольного и школьного возраста. М., 2000. 109 с.
38. Солнцева, Л.И. Психология детей с нарушением зрения (детская тифлопсихология). М.: Классикс Стиль, 2006. 256 с.
39. Солнцева, Л.И. Современная тифлопедагогика и тифлопсихология в системе образования детей с нарушениями зрения. М.: АСТ, 2012. 201 с.
40. Солнцева, Л.И. Тифлопсихология детства. М.: Владос, 2015. 321 с.
41. Солнцева, Л.И. Советы родителям по воспитанию слепых детей раннего возраста. 3-е изд., С.: 2003. 78 с.
42. Солнцевой Л.И. Воспитание и обучение слепого дошкольника. М., 2005. 266 с.

43. Соловьева, Л.Г. Формирование диалога у детей с общим недоразвитием речи в процессе совместной игровой деятельности // Дефектология. 1996. № 6. С. 15-21.
44. Соловьева, О.И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду. М.: Просвещение, 1966. 176 с.
45. Степанов, С.С. Дефектология. Словарь-справочник. М. 2005. 341 с.
46. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей. М.: Просвещение, 1981. 159 с.
47. Усова, А.П. Обучение в детском саду. М.: Просвещение, 1984. 176 с.
48. Уфимцева, Л.П., Грищенко, Т.А. Развитие зрительного восприятия у учащихся с нарушением зрения: учебное пособие. Краснояр. гос. пед. университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. 290 с.
49. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические произведения. М.: Просвещение, 1968. 557 с.
50. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» // Министерство образования и науки Российской Федерации. Документы. URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102162745>
51. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Министерство просвещения Российской Федерации. Документы. URL: <https://base.garant.ru/70862366/>
52. Фигурин, Н.Л. Этапы развития поведения детей в возрасте от рождения до одного года [Текст]: научное издание. М.: Медгиз, 1949. 104 с.
53. Шахнарович, А.М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики (на материале онтогенеза речи). М.: Наука, 1990. 168 с.
54. Эльконин, Д.Б. Психология игры. 2-е изд. М: Просвещение, 1999. 195 с.
55. Якиманская, И.С. Развитие пространственного мышления школьников. М: Педагогика, 1980. 240 с.
56. Яковлев, И.П. Основы теории коммуникации. СПб.: Институт управления и экономики, 2001. 230 с.
57. Якубинский, Л.П. О диалогической речи. М.: Наука, 1986. 155 с.

58. Яноушек, Я. Опыт социально-психологического анализа диалога в условиях совместного решения задачи. // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. 1971. №1. С. 15-18.

59. Приказ Министерства просвещения РФ «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по адаптированным общеобразовательным программам - образовательным программам дошкольного образования» // Министерство просвещения Российской Федерации. Документы. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/07960313ca9c96cd3da662dd998f5a83/>.

60. Дети с особыми образовательными потребностями // Министерство просвещения Российской Федерации. Документы. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/limited_health.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Анамнестические данные участников констатирующего эксперимента

Список детей	Зрительный диагноз	Vis	Уровень интеллекта
Ребенок 1	Амблиопия сл.степ.	0,02/0,1	N
Ребенок 2	амблиопия сред.степ.	0,6/0,4	N
Ребенок 3	Гиперметропический астигматизм, амблиопия сред.степ.	0,4/0,5	N
Ребенок 4	Гиперметропический астигматизм	0,02/0,1	ЗПР
Ребенок 5	Содружественное сходящееся косоглазие	0,02/0,1	N
Ребенок 6	Амблиопия сл.степ.	0,3/0,2	N
Ребенок 7	Содружественное сходящееся косоглазие, амблиопия	0,4/0,5	N
Ребенок 8	Амблиопия сл.степ.	0,08/0,08	N
Ребенок 9	Врожденный горизонтальный нистагм, сходящееся содружественное косоглазие	0,7/0,4	ЗПР
Ребенок 10	Амблиопия сл.степ.	0,6/0,4	N

Стимульный материал для диагностики нарушений звукопроизношения

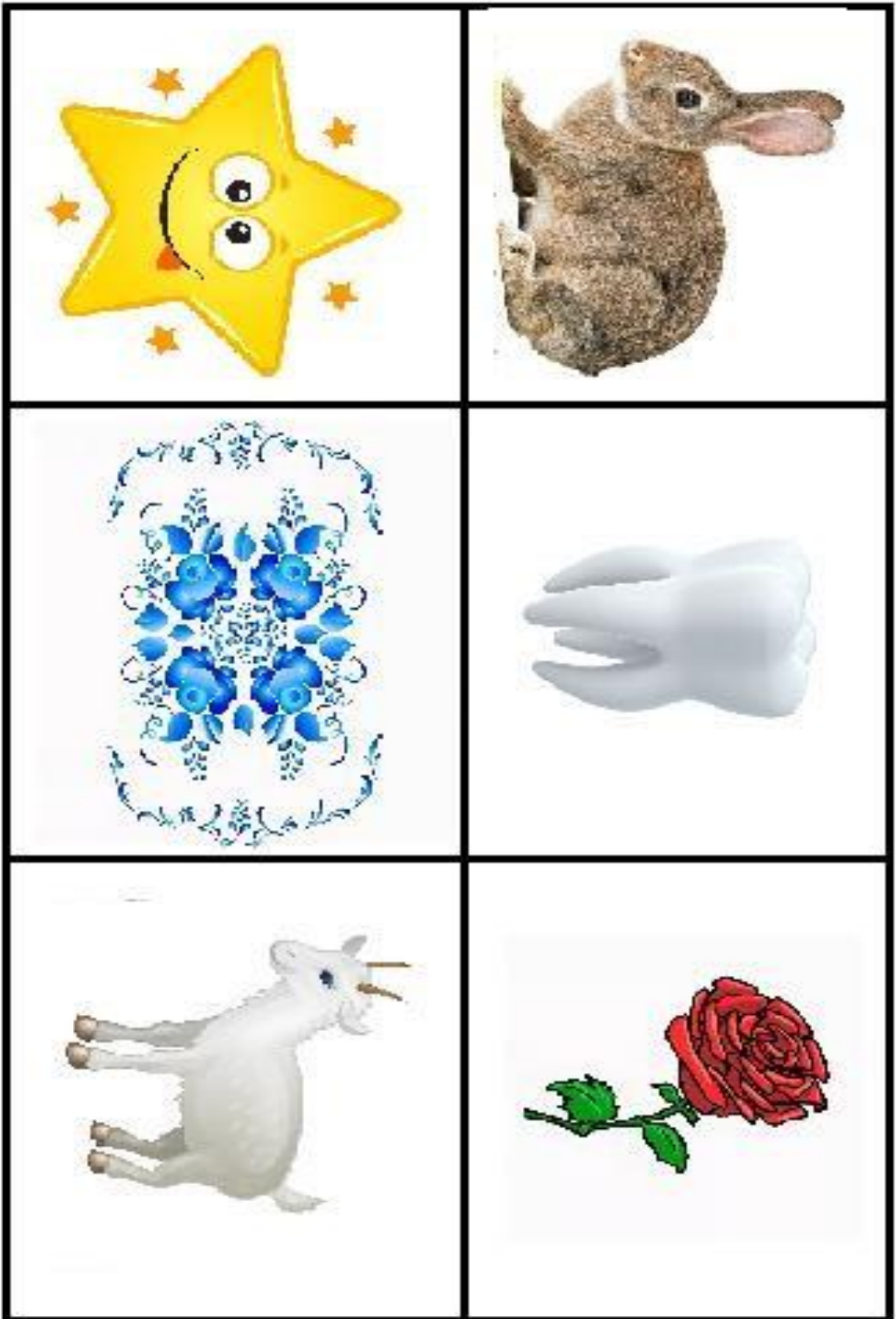
[С]



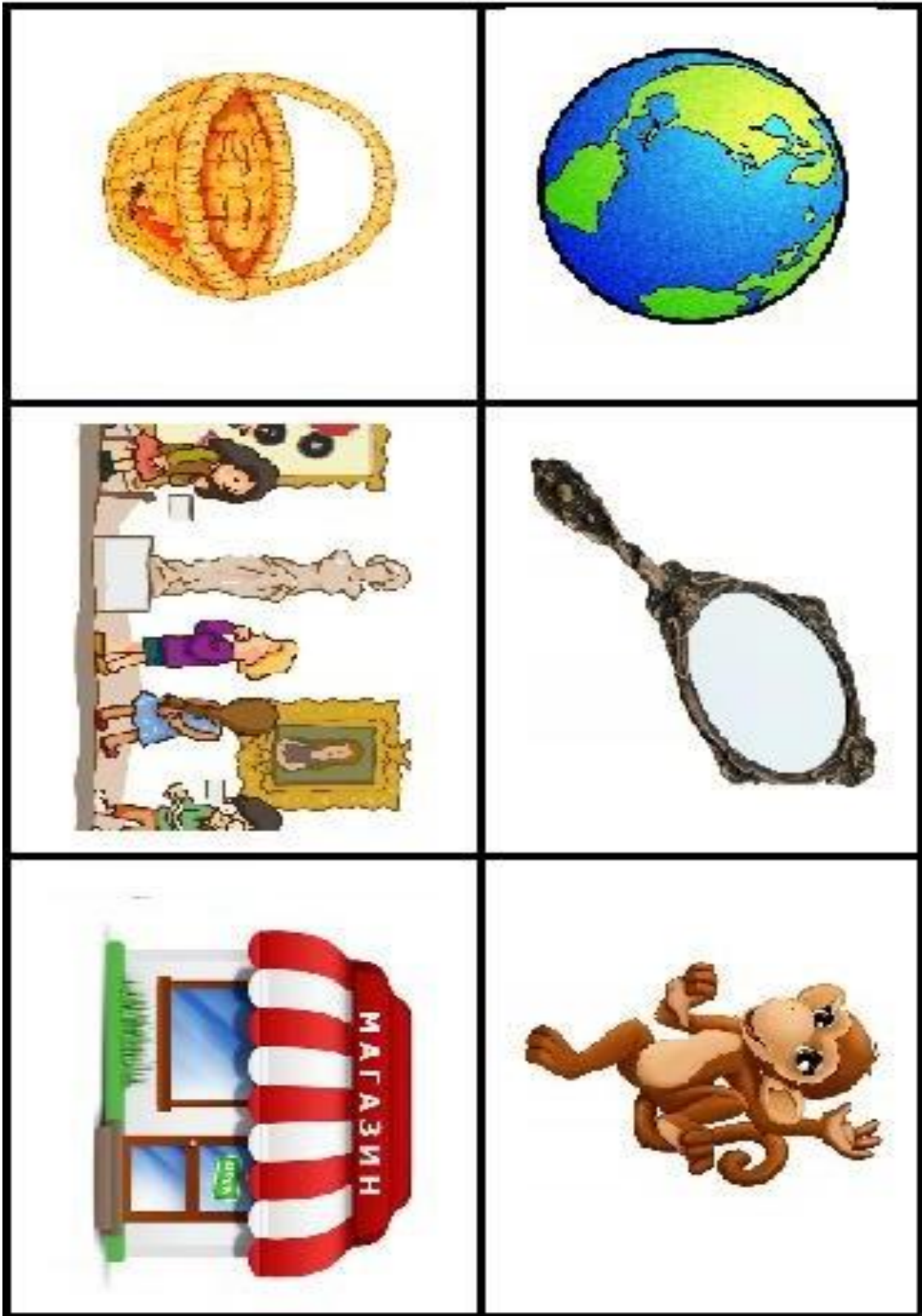
[C']



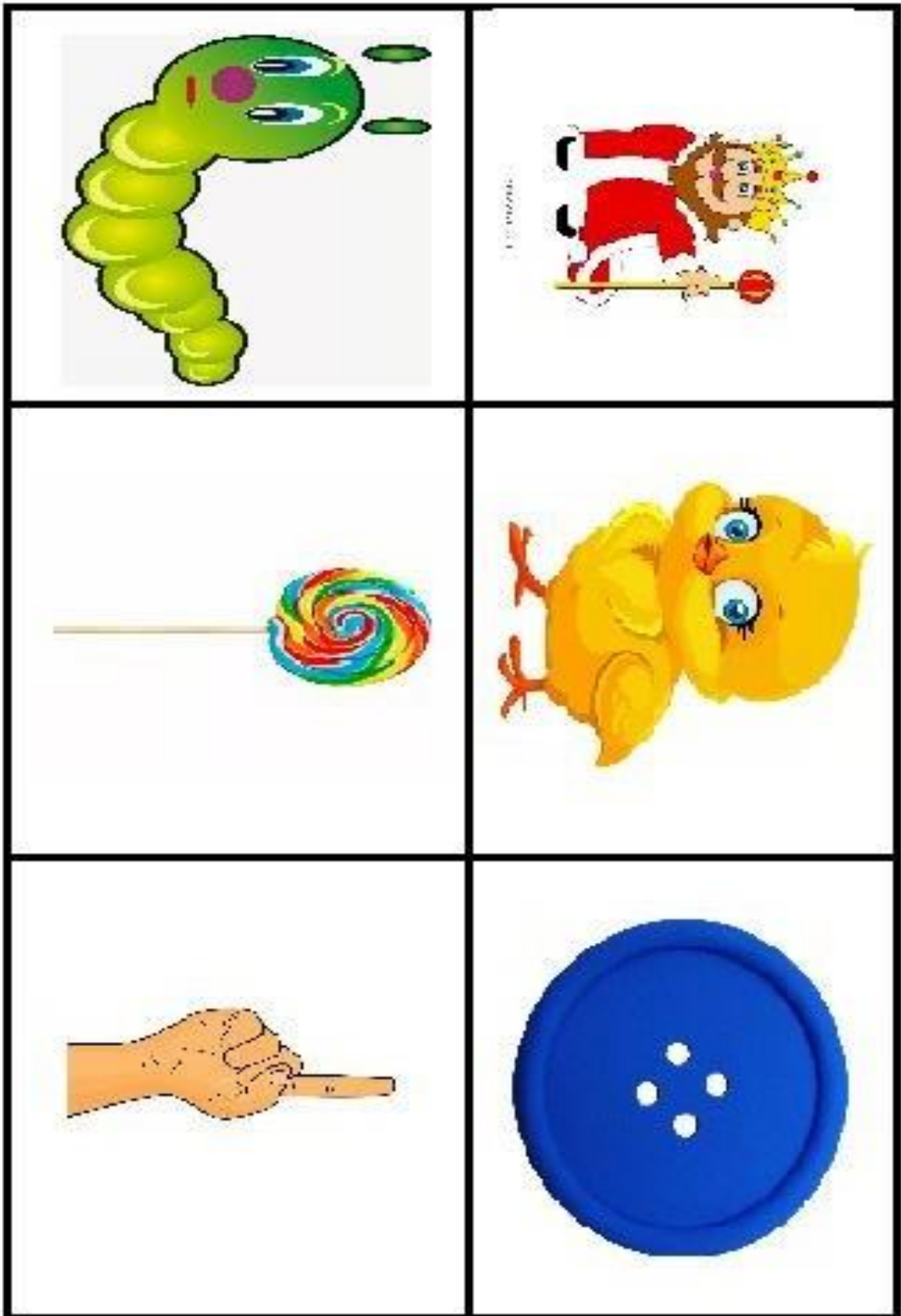
[3]

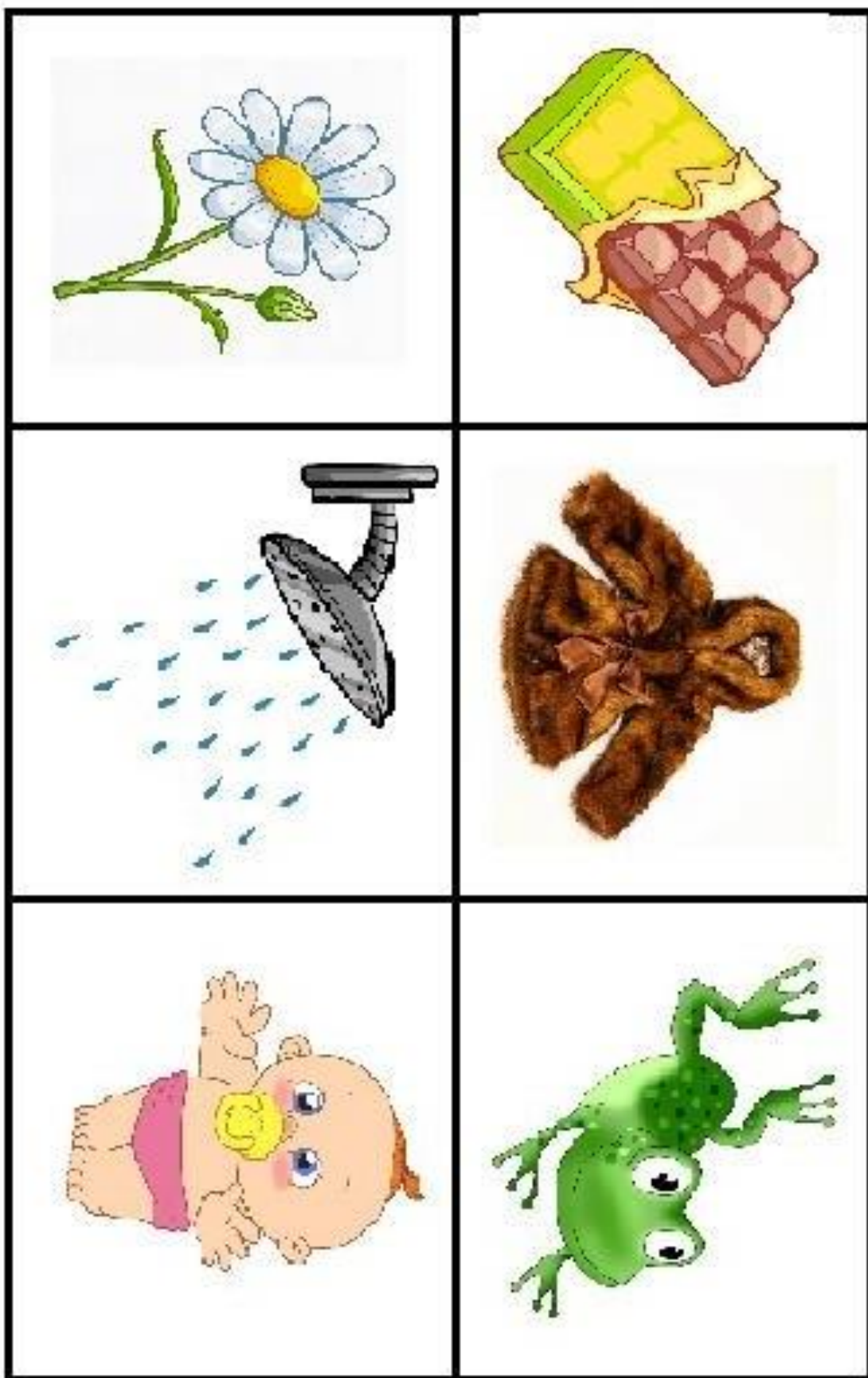


[3']

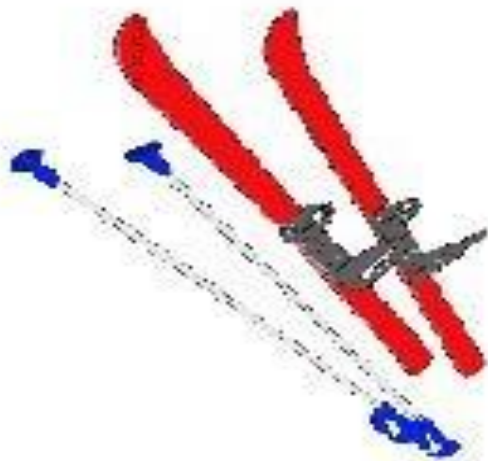


[4]



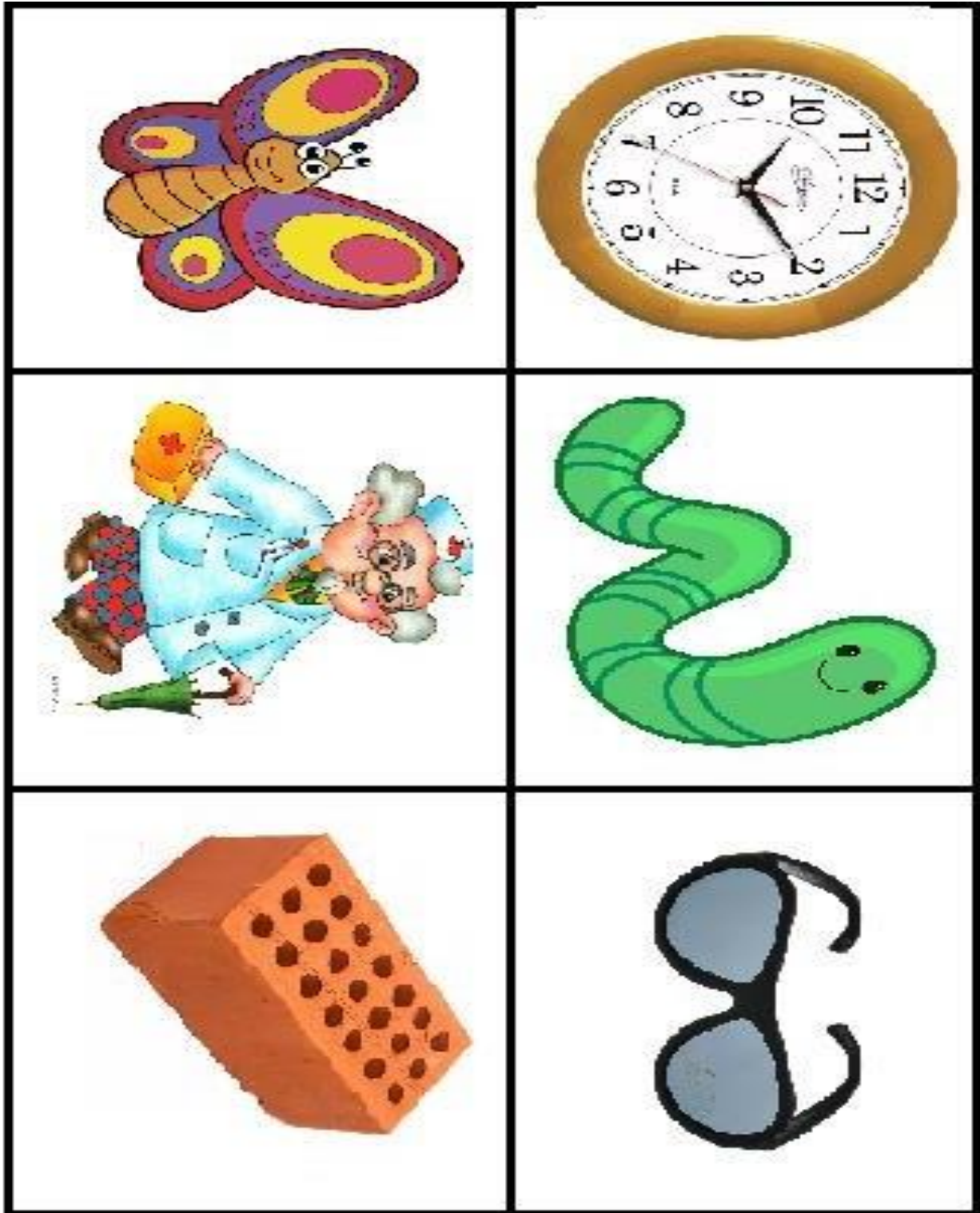


[Ж]

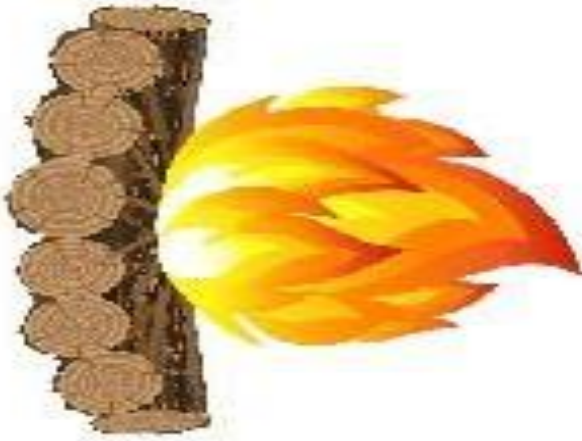
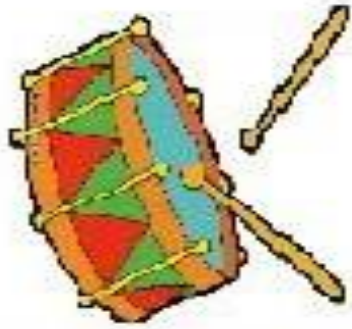




[4]



[P]



[P']



[J]



[J']



Результаты обследования изолированного звукопроизношения у
слабовидящих старших дошкольников

Список детей	Группа свистящих		Группа шипящих		Группа сонорных звуков позднего онтогенеза	
	Количество баллов	Уровень	Количество баллов	Уровень	Количество баллов	Уровень
Ребенок 1	3	В	2	С	2	С
Ребенок 2	3	В	3	С	1	Н
Ребенок 3	3	В	3	С	1	Н
Ребенок 4	1	Н	1	Н	1	Н
Ребенок 5	2	С	3	С	1	Н
Ребенок 6	3	В	3	В	2	С
Ребенок 7	3	В	3	С	1	Н
Ребенок 8	3	В	3	С	3	В
Ребенок 9	3	В	3	С	1	Н
Ребенок 10	3	В	3	В	1	Н

Где: «С» – средний уровень, «В» – высокий уровень, «Н» – низкий уровень.

Результаты обследования звукопроизношения в слогах у слабовидящих
старших дошкольников

Список детей	Группа свистящих		Группа шипящих		Группа сонорных звуков позднего онтогенеза	
	Количество баллов	Уровень	Количество баллов	Уровень	Количество баллов	Уровень
Ребенок 1	3	В	2	С	1	Н
Ребенок 2	3	В	2	С	1	Н
Ребенок 3	3	В	2	С	1	Н
Ребенок 4	1	Н	1	Н	1	Н
Ребенок 5	1	Н	1	Н	1	Н
Ребенок 6	3	В	3	В	1	Н
Ребенок 7	2	С	1	Н	1	Н
Ребенок 8	3	В	2	С	2	С
Ребенок 9	1	Н	1	Н	1	Н
Ребенок 10	3	В	3	В	1	Н

Где: «С» – средний уровень, «В» – высокий уровень, «Н» – низкий уровень.

Результаты обследования звукопроизношения в словах у слабовидящих
старших дошкольников

Список детей	Группа свистящих		Группа шипящих		Группа сонорных звуков позднего онтогенеза	
	Количество баллов	Уровень	Количество баллов	Уровень	Количество баллов	Уровень
Ребенок 1	3	В	2	С	2	С
Ребенок 2	3	В	2	С	1	Н
Ребенок 3	3	В	2	С	1	Н
Ребенок 4	1	Н	1	Н	1	Н
Ребенок 5	2	С	2	С	1	Н
Ребенок 6	3	В	3	В	2	С
Ребенок 7	3	В	2	С	1	Н
Ребенок 8	3	В	2	С	3	В
Ребенок 9	3	В	2	С	1	Н
Ребенок 10	3	В	3	В	1	Н

Где: «С» – средний уровень, «В» – высокий уровень, «Н» – низкий уровень.

Результаты обследования звукопроизношения в предложениях у
слабовидящих старших дошкольников

Список детей	Группа свистящих		Группа шипящих		Группа сонорных звуков позднего онтогенеза	
	Количество баллов	Уровень	Количество баллов	Уровень	Количество баллов	Уровень
Ребенок 1	2	С	2	С	1	Н
Ребенок 2	2	С	2	С	1	Н
Ребенок 3	2	С	2	С	1	Н
Ребенок 4	1	Н	1	Н	1	Н
Ребенок 5	2	С	1	Н	1	Н
Ребенок 6	3	В	3	В	2	С
Ребенок 7	2	С	2	С	1	Н
Ребенок 8	3	В	2	С	3	В
Ребенок 9	2	С	2	С	1	Н
Ребенок 10	3	В	3	В	1	Н

Где: «С» – средний уровень, «В» – высокий уровень, «Н» – низкий уровень.

Уровень сформированности звукопроизношения у старших
слабовидящих дошкольников

Список детей	Уровень сформированности звукопроизношения
Ребенок 1	Средний
Ребенок 2	Средний
Ребенок 3	Средний
Ребенок 4	Низкий
Ребенок 5	Средний
Ребенок 6	Высокий
Ребенок 7	Средний
Ребенок 8	Средний
Ребенок 9	Низкий
Ребенок 10	Высокий

Примеры артикуляционных упражнений

	<p>1</p>	<p>«Окошко»</p> <ul style="list-style-type: none"> * широко открыть рот – «жарко» * закрыть рот – «холодно» 	
	<p>2</p>	<p>«Мистим зубки»</p> <ul style="list-style-type: none"> * улыбнуться, открыть рот * кончиком языка с внутренней стороны «почистить» поочередно нижние и верхние зубы 	
	<p>3</p>	<p>«Месим тесто»</p> <ul style="list-style-type: none"> * улыбнуться * пошлепать языком между губами – «пя-пя-пя-пя-пя...» * покусать кончик языка зубками (чередовать эти два движения) 	
	<p>4</p>	<p>«Чашечка»</p> <ul style="list-style-type: none"> * улыбнуться * широко открыть рот * высунуть широкий язык и придать ему форму «чашечки» (т. е. слегка приподнять кончик языка) 	
	<p>5</p>	<p>«Дудочка»</p> <ul style="list-style-type: none"> * с напряжением вытянуть вперед губы (зубы сомкнуты) 	
	<p>6</p>	<p>«Заборчик»</p> <ul style="list-style-type: none"> * улыбнуться, с напряжением обнажив сомкнутые зубы 	

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ 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

Кафедра коррекционной педагогики

ОТЗЫВ РУКОВОДИТЕЛЯ НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ТИПА

Коренева Екатерина Олеговна

Направление подготовки: 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия и
тифлопедагогика

Группа SO-Б18А-01

Очная форма обучения

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Настоящая выпускная квалификационная работа бакалавра представляет собой работу, демонстрирующую уровень подготовленности выпускника к самостоятельной профессиональной деятельности.

Тема и цель выпускной работы Кореневой Екатерины Олеговны являются актуальными для последующей профессиональной деятельности. Тема предложена студентом самостоятельно, исходя из запроса на проведение данного исследования на базе образовательной организации, где Екатерина Олеговна проходила практику.

Работа оформлена в соответствии с требованиями и включает оглавление, введение, две главы исследований, заключение, список использованных источников, приложения.

Во введении, выделив противоречия, автор определил проблему исследования, описал актуальность, грамотно выделил объект, предмет, цель, задачи исследования.

В первой главе в процессе теоретико-методологического анализа проблемы Кореневой Екатериной Олеговной выделены и проанализированы факторы, обуславливающие формирование звукопроизношения у слабовидящих старших дошкольников. Обозначена проблема недостаточной представленности методов и приемов для обучающихся с нарушением зрения. Изложение материала выполнено логично и последовательно. Проведенный научно-теоретический обзор современного состояния проблемы позволил автору обосновать и выработать общую стратегию проведения экспериментальной работы.

Во второй главе приведена методика констатирующего эксперимента. Представлены результаты сравнительного изучения сформированности звукопроизношения у старших слабовидящих дошкольников. Для проведения констатирующего эксперимента автором разработан стимульный материал в соответствии с требованиями к наглядности для слабовидящих обучающихся, сформирована бальная система оценивания. Необходимо отметить тщательный количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента. Полученные результаты позволили автору определить и описать содержание дифференциальных методических рекомендаций.

Несомненную теоретическую значимость имеют результаты констатирующего эксперимента, которые уточняют данные по проблеме сформированности звукопроизношения у слабовидящих дошкольников.

По результатам проверки оценка оригинальности составляет 67,63%, что доказывает способность выпускника к самостоятельному планированию коррекционной работы и анализу литературных источников. Объем работы соответствует требованиям к ВКР бакалавра. Список источников соответствует требованиям ГОСТ, содержит источники последних 5 лет.

Таким образом, рекомендуется оценка: текст ВКР – «отлично», сформированность в ходе выполнения ВКР компетенций – «отлично».

Корректность применения информационно-коммуникационных технологий и навыка устной коммуникации с использованием профессионального языка и соответствующего стиля изложения материала оценивается в ходе устной защиты ВКР.

Научный руководитель:

Агаева Индира Бабаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики КГПУ им. В. П. Астафьева.

« 19 » Мая 2022 г.



подпись

Согласие

На размещение текста выпускной квалификационной работы обучающегося в ЭБС им. В. П. Астафьева

Я Корешова Елизавета Александровна

Разрешаю КГПУ им. В.П. Астафьева безвозмездно воспроизводить и размещать (доводить до общего сведения) в полном объеме и по частям написанную мной в рамках выполнения основной профессиональной образовательной программы выпускную квалификационную работу бакалавра.

На тему: Методическое обеспечение формирования звукопроизношения у слабовидящих старших дошкольников

(Далее ВКР) в сети интернета в ЭБС КГПУ им. В. П. Астафьева, расположенном по адресу <http://elib.kspu.ru>, таким образом, чтобы любое лицо могло получить доступ к ВКР из любого места и в любое время по собственному выбору, в течении всего срока исключительного права на ВКР.

Я подтверждаю, что выпускная квалификационная работа написана мною лично, в соответствии с правилами академической этики, и не нарушает интеллектуальных прав иных лиц.

26.05.2014

(дата)

[Подпись]
(подпись)

Руководитель: Астафьева В. П.

«26» 05 2014г.

* - выпускная квалификационная работа хранится вместе с работой в течении срока, установленного номенклатурой дел университета.

СПРАВКА




о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

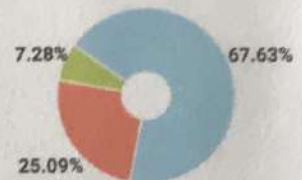
Красноярский государственный
педагогический университет им.
В.П.Астафьева

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: коренева екатерина олеговна
Самоцитирование
рассчитано для: коренева екатерина олеговна
Название работы: МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
Тип работы: Выпускная квалификационная работа
Подразделение: ИСГТ Кафедра коррекционной педагогика

РЕЗУЛЬТАТЫ

ЗАИМСТВОВАНИЯ		25.09%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ		67.63%
ЦИТИРОВАНИЯ		7.28%
САМОЦИТИРОВАНИЯ		0%



ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 26.05.2022

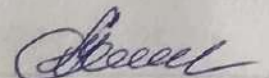
Модули поиска: ИПС Адилет; Библиография; Сводная коллекция ЭБС; Интернет Плюс; Сводная коллекция РГБ; Цитирование; Переводные заимствования (RuEn); Переводные заимствования по eLIBRARY.RU (EnRu); Переводные заимствования по Интернету (EnRu); Переводные заимствования издательства Wiley (RuEn); eLIBRARY.RU; СПС ГАРАНТ; Модуль поиска "КГПУ им. В.П. Астафьева"; Медицина; Диссертации НББ; Перефразирования по eLIBRARY.RU; Перефразирования по коллекции издательства Wiley; Патенты СССР, РФ, СНГ; СМИ России и СНГ; Кольцо вузов; Издательство Wiley; Переводные заимствования

Работу проверил: Агаева Индира Бабаевна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

26.05.2022



Подпись проверяющего



Чтобы убедиться
в подлинности справки, используйте QR-код,
который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.