



АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ



**УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

СПРАВКА

О результатах проверки текстового документа на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы	Абдуллаева Тайват Эмирбековна
Факультет, кафедра, номер группы	Институт специального образования, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, группа ЛПП-1601z
Название работы	«Логопедическая работа по формированию фонематических процессов у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией»
Процент оригинальности	55

Дата 15.02.2021

Ответственный в
подразделении


(подпись)

Покрас Е.А.
(ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "BOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

ОТЗЫВ

руководителя выпускной квалификационной работы

Тема ВКР Логопедическая работа по формированию фонематических процессов у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией
Обучающийся Абдуллаева Тайват Эмирбековна при работе над ВКР проявил себя следующим образом:

1. Уровень самостоятельности и ответственности Тайват Эмирбековна наиболее активно работала над ВКР в течение последнего месяца перед защитой. Перед каждой консультацией она предоставляла, практически, полностью измененный текст ВКР. Полученные рекомендации интерпретировались Тайват Эмирбековной в соответствии с ее владением понятийным аппаратом логопедии. Текст выпускной квалификационной работы содержит структурный и морфологический аграмматизм, лексические и смысловые замены. Оформление работы не полностью соответствует предъявляемым требованиям

2. Уровень предметной подготовки обучающегося В целом, Тайват Эмирбековна на базовом уровне владеет терминологией и понятийным аппаратом логопедии.

3. Замечания и рекомендации В работе указано, что «У всех обследованных детей, по результатам обследования, выявлены ФФНР псевдобульбарная дизартрия; пять детей имеют ОНР III-го уровня, псевдобульбарная дизартрия, о чем имеется заключение ПМПК.». Из текста работы непонятно, о какой структуре речевого нарушения обучающийся ведет речь. При планировании коррекционной работы обучающийся в качестве этапов по развитию фонематического восприятия у детей указывает этапы работы по развитию фонематического слуха. Подобных ошибок можно было бы избежать при своевременной и планомерной работе над подготовкой ВКР.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа Абдуллаевой Т. Э., в целом, соответствует предъявляемым требованиям и может быть допущена к защите.

Ф.И.О. руководителя ВКР Костюк Анна Владимировна

Должность доцент Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

Уч. звание - Уч. степень к.п.н.

Подпись 

Дата

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Логопедическая работа по формированию фонематических процессов у
старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
профиль «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники дизонтогенеза
к.п.н., профессор И.А. Филатова

дата подпись

Исполнитель: Абдуллаева Тайват
Эмирбековна, обучающийся группы
ЛГП-1601z

подпись

Научный руководитель:
Костюк Анна Владимировна,
к.п.н., доцент

подпись

Екатеринбург 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСАМ СТАНОВЛЕНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С НОРМАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ РЕЧИ И С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ.....	8
1.1. ОНТОГЕНЕЗ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ.....	8
1.2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ.....	17
1.3. ХАРАКТЕРИСТИКА УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ.....	255
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА.....	311
2.1. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА.....	311
2.2. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБСЛЕДОВАНИЯ МОТОРИКИ, ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ И ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ.....	377
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ.....	41
3.1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ, ПРИНЦИПЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА.....	41
3.2. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ.....	49

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	55
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	58
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.....	63
ПРИЛОЖЕНИЕ 2.....	65
ПРИЛОЖЕНИЕ 3.....	66
ПРИЛОЖЕНИЕ 4.....	68
ПРИЛОЖЕНИЕ 5.....	733
ПРИЛОЖЕНИЕ 6.....	82
ПРИЛОЖЕНИЕ 7.....	85
ПРИЛОЖЕНИЕ 8.....	86
ПРИЛОЖЕНИЕ 9.....	88
ПРИЛОЖЕНИЕ 10.....	91
ПРИЛОЖЕНИЕ 11.....	93

ВВЕДЕНИЕ

По статистическим данным повысилось количество детей с нарушениями речи, в результате неблагополучия экологического, демографического, экономического и социально-бытового характера.

Важную роль в дошкольном воспитании играет процесс развития ребенка, одной из важнейших составляющих является речевое развитие.

Проблема, связанная с нарушением речи у детей в дошкольном возрасте, не является новой. В теории и практике логопедии всесторонне изучаются проявления нарушений фонетико-фонематического развития детей дошкольного возраста в психолого-педагогическом аспекте. В этой области уже много десятилетий работает исследователи, среди которых можно выделить А. Н. Гвоздева, И. Е. Тихееву, Л. В. Лопатину, А. В. Миртову, А. М. Бородич, М. Ф. Фомичеву.

Исследование влияния речедвигательного и речеслухового анализаторов В. И. Бельтюков, Н. И. Жинкин, Н. Х. Швачкин. Многоуровневая структура процесса восприятия речи изучается И. А. Зимней и Л. А. Чистович. Закономерности формирования фонематических функций в онтогенезе, вопросы о психофизиологических механизмах фонематических нарушений рассматриваются в работах Л.Е. Левиной, В.К. Орфинской, Э. Б. Элькониной.

Отдельные аспекты, связанные с коррекцией звукопроизношения и организацией этой работы, рассматривались Л. Е. Левиной, М. Е. Хватцева, М. А. Александровской, О. В. Правдиной, А. С. Герасимовой, О. С. Жуковой, В. Г. Кузнецовой. Особенности фонематических нарушений у детей с псевдобульбарной дизартрией исследуются в работах Л. И. Беляковой, Е. Н. Винарской, Е. М. Мастюковой, К. А. Семеновой, Н. В. Серебряковой, а коррекции фонематических нарушений – Л. С. Волковой, Л. Н. Ефименковой, Л. В. Лопатиной, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной.

Эти и другие исследователи пришли к выводу о том, что нарушения речи, самостоятельно не проходят; напротив, по мере взросления ребенка они закрепляются и становятся привычными. В дальнейшем, такие и подобные дефекты приводят ко вторичным и третичным нарушениям.

Несмотря на многочисленные исследования, и на сегодняшний день проблема дизартрических расстройств и нарушений не теряет своей актуальности. Прежде всего, в связи с тем, что дизартрия во всех ее формах занимает одно из основных мест среди нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста, где основой существующей проблемы является, прежде всего, нарушение звукопроизношения и просодики, а также нарушений артикуляционной моторики (поражение ЦНС), а также речевого выдоха фонетических, в более тяжелых случаях лексико-грамматических нарушений.

Функции фонематической системы чрезвычайно важны для правильного формирования речи, и, согласно В. К. Орфинского, представлены следующими компонентами: смыслоразличительной функцией, слухопроизносительной дифференциацией фонем и фонематическим анализом.

Несформированность фонематических процессов крайне отрицательно сказывается на способности овладения речевым развитием, на что, в частности, указывает Л. Е. Левина: «без сформированности фонематического слуха невозможно достичь полноценных фонематических представлений и фонематического анализа и синтеза» [37].

Таким образом, формирование фонематических процессов составляет важнейшую часть работы в области речевого развития. Учитывая всю сложность и многоаспектность проблемы, перед логопедом стоит важная задача – устранить дефекты фонематических процессов, используя все имеющиеся методы.

Объект исследования: состояния моторики, просодики, звукопроизношения и фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией.

Предмет исследования: процесс логопедической работы по формированию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией.

Целью исследования является подбор содержания логопедической работы по формированию фонематических процессов у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией на основе теоретических и экспериментальных исследований.

Для достижения цели сформулированы следующие задачи:

1. Изучить специальную литературу по вопросам формирования фонематических процессов у детей в норме и с псевдобульбарной дизартрией.
2. Провести констатирующий эксперимент, направленный на изучение состояния моторики, звукопроизношения и фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией.
3. Подобрать содержание логопедической работы по формированию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией с учетом, выявленных нарушений моторики и звукопроизношения у этих детей.

Методы исследования: для решения поставленных задач в ходе выполнения работы использованы следующие методы исследования: теоретические; эмпирические; количественный анализ подобранных результатов.

База исследования: исследование было проведено на базе МБДОУ № 20 «Югорка» г. Сургута. В эксперименте принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста, у всех детей логопедическое заключение ФФНР легкой степени псевдобульбарной дизартрии.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников литературы и приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСАМ СТАНОВЛЕНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ С НОРМАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ РЕЧИ И С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

1.1. ОНТОГЕНЕЗ РАЗВИТИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ

Из всех живых существ в процессе эволюционного развития только человек оказался способен к развитию членораздельной речи и ее использованию в качестве средства коммуникации, а общаться посредством речи, в свою очередь, человек способен благодаря особенностям строения мозга. Речь является результатом согласованной деятельности многих областей головного мозга человека, в процессе которой органы артикуляции лишь выполняют приказы, поступающие из мозга [27].

Человеческая речь является результатом высоко скоординированного функционирования нескольких компонентов, составляющих голосовой аппарат. Первые навыки речи проявляются у ребенка уже при рождении - первый крик ребёнка уже является свидетельством сохранности, как минимум, нервной системы, что является существенным для речевого развития ребёнка. Одной из актуальных проблем отечественной логопедии на современном этапе ее развития являются изучение состояния фонематического восприятия и разработка методов преодоления фонематических нарушений, а структурной единицей фонематических процессов является фонема.

В 70-80 гг. прошлого столетия И.А. Бодуэном де Куртенэ было разработано понятие фонема в современном смысле этого термина, который обосновал необходимость различать не только «букву» и «звук», но и «звук» и «фонему», вводя в науку разграничение «физической фонетики» и «психофонетики» [4]. Л. В. Щерба ввёл функциональный подход в определении фонемы, развивая учение И. А. Бодуэна де Куртенэ.

В современной теории, в частности, в Лингвистическом Энциклопедическом словаре, фонемы определяются «...как автономная единица языка, представляющая собой класс фонетически сходных звуков или звукотип» при физической идентификации звуков [22].

На сегодняшний день фонемы исследуются как с точки зрения физической идентификации, так и с точки зрения функционального подхода. Умение различать фонемы родного языка является базисом сформированной фонематической стороны речи, а также позволяет сформировать чёткую дикцию и корректное произношение, зависящие, в свою очередь, от подвижности артикуляционного аппарата.

Фонетико-фонематическая система речевого развития состоит из фонетической и фонематической систем. Фонематические процессы (фонематическая система) состоят из фонематического слуха и фонематического восприятия, в свою очередь, состоящего из различных форм фонематического синтеза и анализа, фонематических представлений.

Функции фонематической системы были определены и раскрыты В. К. Орфинской, в которых фонема является смысловозначительным признаком с рядом функций.

Первая функция – смысловозначительная. Предполагает, что изменение одной фонемы приводит к изменению смысла.

Вторая функция - слухопроизносительная дифференциация фонем. Данная функция несет в себе смысл фонематического восприятия в плане различия фонем друг от друга как акустически, так и артикуляционно. Последняя, третья функция – функция анализа, предполагающая разложение слова на фонемы [22].

Фонематическую сторону речи обеспечивает работа речеслухового анализатора, в котором периферический отдел локально приобщен к кортиевому органу и выполняет в основном прием информации в виде звуков и речи.

Ссылаясь на теоретические представления о фонематических процессах, представленные в трудах Н. В. Дуровой, можно сделать вывод о том, что различные учёные и исследователи используют разные термины, описывая одни и те же фонематические процессы: речевой слух, фонематический слух, фонематическое восприятие [13].

А. Н. Гвоздев [9], Н. И. Жинкин [14], Д. Б. Эльконин [45] считали, что фонематический слух- это способность ребёнка слышать отдельные звуки и их последовательность в словах, способность воспринимать слово в его звуковой целостности.

Понятие фонематический слух по разному обозначается представителями педагогики, психологии, логопедии. Д. Б. Эльконин считает, что фонематический слух- это «способность слышать отдельные речевые звуки в словах».

А. Р. Лурия считает, что фонематический слух – это способность обобщать различные звучания в отдельные группы, используя существенные и игнорируя случайные звуковые признаки [25].

А. И. Воскресенская и В. Г. Горецкий считают, что фонематический слух- это «способность слышать и выделять каждый отдельный звук среди других звуков слова, т.е. под фонематическим слухом они понимают звуковой анализ слов» [29].

С точки зрения А. И. Воскресенской и М. Ф. Фомичевой, фонематический слух со звуковым анализом слов, это способность слышать и выделять каждый отдельный звук среди других звуков слова.

Т. Е. Филичева и Т. В. Туманова были несколько иной точки зрения, определяя фонематический слух как «способность ребёнка к практическим обобщениям понятий о звуковом и морфологическом составе слова [40].

Фонематическое восприятие – это способность различать фонемы и определять звуковой состав слова. Архипова Е. Д. считает, что фонематическое восприятие – это умственные действия по выделению и различению фонем, по определению звукового состава слова

По мнению М. Г. Геринг, фонематическое восприятие, это способность ребёнка воспринимать на слух и точно дифференцировать звуки речи, особенно звуки, близкие по звучанию [10].

В ходе взаимодействия поступающих в кору слуховых и кинестетических раздражений, происходит фонематическое восприятие звуков речи. Со временем эти раздражения дифференцируются, и становятся возможным вычленение отдельных фонем.

Ребенок обобщает признаки одних фонем и отличает их от других, благодаря первичным формам аналитико-синтетической деятельности. При аналитико-синтетической деятельности ребенок сравнивает свою несовершенную речь с речью старших и формирует звукопроизношения.

При недостаточности анализа или синтеза страдает развития произношения в целом. Если наличие первичного фонематического слуха достаточно для повседневного общения, то его недостаточно для овладения чтением и письмом.

А. Н. Гвоздев, В. И. Бельтюков, Н. Х. Швачкин, Г. М. Лямина доказали, необходимость развития более высоких форм фонематического слуха, при которых дети могли бы делить слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, т.е. производить анализ звуковой структуры слова. Д. Б. Эльконин считал эти специальные действия по анализу звуковой структуры слов фонематическим восприятием.

По мнению Д. Б. Эльконина, фонематическое восприятие у детей формируется в процессе специального обучения, при котором фонематическое восприятие подразумевается, как специальное действие по выделению звуков языка и установлению звуковой структуры слова, как его единицы [45].

Анализ различных точек зрения разных исследователей относительно фонематических процессов приводит к выводу о том, что многие учёные под этим понимают одно и то же: специально сформированные тонкие фонемные различия и действия, направляются в итоге на овладение звуковым анализом

и синтезом. Также можно отметить, что исследователи выделяют две стороны фонематических процессов: «фонематический слух» и «фонематическое восприятие» (под которым понимается способность различать фонемы и определять звуковой состав слова), хотя, очевидно, оба компонента необходимы для правильной постановки речи.

На основании приведённых определений, можно изложить следующее определение фонематических процессов: «Фонематические процессы – это совокупность фонематического слуха и восприятия, сопровождающие правильное становление и речи, способность различать речь окружающих его людей смысловозначительные звуки, умение различать звуковой состав слова».

Второй вывод, который следует сделать, заключается в том, что фонематическая сторона речи состоит из возможности как понимания, так и произнесения звуков, являющихся результатом согласованной работы всех отделов речевого аппарата; голосового – обеспечивающего непосредственное формирование звука, а также артикуляционного. Поскольку в речевой деятельности задействованы многие органы, (главным, безусловно, является мозг и артикуляционный аппарат), то очевидно, что в онтогенезе развитие и становление всех сторон речи (как фонетической, так и фонематической) происходит последовательно и постепенно, вместе с развитием этих органов, поэтому представляется интересным рассмотрение развития фонематических процессов [44].

Н. Х. Швачкиным приводятся сведения о том, что предварительная способность к фонематическому слуху (к восприятию речи) закладывается ещё на начальном этапе эмбрионального развития, и эта способность продолжает формироваться весь пренатальный период развития.

У новорожденного ребенка области мозга, контролирующие восприятие звуков, ещё не сформированы в достаточной степени, и поэтому не различаются не только фонемы, но и звуки. Однако, в процессе развития, эта способность естественным образом развивается [41].

В «дофонемный период» – в период до четырёх недель с момента рождения до одиннадцати месяцев первого года жизни, ребёнок сначала реагирует на звуки, потом – на интонации. Полноценно (по данным Н. Х. Швачкина) слова применяются к окончанию первого года. В дальнейшем происходит активное развитие фонематических процессов и произношения (А. Н. Гвоздев) [9].

Ребёнок к концу второго года жизни (при понимании речи) пользуется фонематическим восприятием всех звуков родного языка.

Активное формирование фонематических процессов осуществляется после первого года жизни. По данным Н. Х. Швачкина, уже к концу второго – началу третьего года ребёнок практически понимает фонематическую составляющую всех звуков родного языка [43].

Имеются также данные, например Т. М. Боскис, Л. Е. Левиной, согласно которым, не в период от двух, а в период с года до четырёх лет формируется и фонематическое восприятие – вместе с совершенствованием произношения. Стоит отметить, что мнения исследователей в этом отношении противоречивы, однако, вместе с тем, все исследователи едины в мнении о специфичной характеристике передачи звуков на ранних этапах – это их слабая устойчивость, а также неустойчивость артикуляции и произношения. Правильное произношение, по данным Д. Б. Эльконина, возникает исключительно в ситуации, когда оба образа совпадают (Д. Б. Эльконин) [45].

За счёт слухового контроля, у детей старше двух лет образ звука соотносится с произношением взрослого (с образцом), а с другой – с собственным произношением. Основой развития артикуляции и произношения звуков ребёнком является различие этих образов.

В любом случае, по данным исследователей, малыш способен различать дифференциальные признаки фонем на ранних этапах развития. Даже не владея в полном объёме речевой способностью, все же ребёнок в состоянии понять правильность звучания речи, что, собственно, и

рассматривается как результат влияния фонематических процессов (слуха и восприятия) [29].

В дальнейшем, по мере усложнения структуры мозга по естественным причинам, совершенствуются и фонематические функции. Результатом является то, что дети, начиная со слуховой дифференцировки далёких звуков (например, гласных – согласных), постепенно переходит к разделению всех звуковых нюансов (сочетаний звонких – глухих или мягких – твёрдых согласных).

Аналогичность артикуляции в ряде случаев вынуждает ребёнка сосредоточиться именно на слуховом восприятии, что в ряде случаев, в силу не достаточной развитости артикуляционного аппарата, приводит к умышленному искажению звуков: ребёнок старается произнести услышанные слова, но пока у него это не получается.

Результаты, представленные в работах Н. Х. Швачкина, А.Н. Гвоздева позволяют сделать вывод о том, что к двум годам ребенок различает все звуки родного языка. Иначе говоря, к двум годам фонематический слух ребенка оказывается сформированным.

Уже к четырем годам при нормальном развитии всех процессов у ребенка сформировано фонетическое восприятие. В этот период завершается формирование правильного звукопроизношения.

У детей к пяти годам фонематические процессы совершенствуются: они узнают звук в потоке речи, могут подобрать слово на заданный звук.

К возрасту пяти-шести лет дети могут произносить практически все звуки, слова различной слоговой конфигурации. С помощью хорошо развитого фонематического слуха ребенок может выделить слоги или слова с заданным звуком из группы других слов, дифференцировать близкие по звучанию фонемы.

Лопатина Л. В. и Серебрякова Н. В. утверждают, что к шести годам дети говорят, в целом, правильно, тем не менее, у большинства параллельно выявляются фонетические недочеты.

По мнению Фомичевой М. Ф., Волосовец Т. В., Кутеповой Е. Н, в дальнейшем действия в рамках фонематического восприятия преобразуются в процессе специального обучения, при котором дети хорошо обучаются средствам звукового анализа.

Фонематический анализ представляет собой элементарную или сложную операцию деления на составные элементы (фонемы) различных звуковых сочетаний. Элементарный анализ - выделение (распознавание) звука на фоне слова (выполняется детьми с четырех-пяти лет), выделение начальной ударной гласной слова (с пяти лет). Данный вид анализа возникает внезапно у детей дошкольного возраста.

Выделение первого и последнего звука, определение его места (начала, середины, окончания слова) считаются более сложной формой.

Определение последовательности звуков в слове (последовательный анализ), их количества (количественный анализ), их расположения относительно других звуков (после какого звука или перед каким звуком) считаются самой сложной формой фонематического анализа. Таким образом, фонематический анализ дети осваивают только в процессе специального обучения (с шести лет).

Д. Б. Эльконин считает, что фонематический анализ-это определение порядка слогов и звуков в слове; установление различительной роли звука; выделение качественных основных характеристик звука.

Фонематический синтез считается противоположным анализу, это процесс соединения звуков в целое слово (выполняется с 6 лет). Эти два вида анализа взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Способность осуществлять фонематический анализ слов в умственном плане, на основе слухо-произносительных представлений являются фонематические представления. С их помощью у детей формируются в результате наблюдений за различными вариантами фонем, их сопоставления и обобщения.

Садовникова И. Н. считает, что фонематическое представление у ребенка формируется с приобретением способности к фонематическому слуху, а также выделения звуков на фоне слова.

Особое значение имеет развитие фонематических процессов, большой интерес представляют намеченные Р. Е. Левиной этапы развития языкового сознания у ребёнка. Имеются всего пять этапов, которые представлены в табличном виде [14].

Таблица 1

Этапы развития речи (по Р.Е. Левиной)

Стадия	Этап	Характеристика этапа
1	Дофонематическая стадия развития речи	Отсутствие дифференциации звуков; понимания речи, активной речи
2	Дофонематическая стадия развития речи	Отсутствие дифференциации близких фонем, но имеется различие наиболее далёких. Искажённое произношение. Одинаковая реакция как правильно произнесённых, так и неправильно произнесённых слов
3	Начальная фонематическая стадия	Слышимость звуков согласно их фонематическим признакам; умение различать правильно и неправильно произносимые слова, сосуществование косноязычного и нового формирующегося языкового фона. Появление промежуточных звуков в речи
4	Развитие фонематической стадии	Начало появления новых образцов восприятия звуков. Активная речь ребёнка становится почти полной правильности
5	Фонематическая стадия развития речи	По завершению процесса фонематического развития: правильное слышание и проговаривание слов. Практически полное формирование тонких и дифференцированных звуковых образцов слов и звуков.

Из перечисленных первые три этапа в таблице 2 ребёнок проходит в раннем детстве (до трёх лет), две последние стадии он проходит в дошкольном возрасте [14].

Обобщая изложенное, сделаем следующий вывод.

Под фонематическими процессами стоит понимать фонематический слух и фонематическое восприятие; эти процессы совместно направлены на формирование способности к выделению различий в речи звуков, в свою очередь, выполняющих смыслоразличительные функции.

Развитие фонематических процессов, также как и развитие речи, проходит несколько последовательных стадий: сначала возникает элементарная акустическая дифференциация звуков, потом артикуляция и, наконец, заканчивается акустическим различением.

На основании изложенного можно заключить, что уровень развития фонематической системы является важнейшим фактором становления речи в целом.

1.2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Дизартрия как нарушение речи, является результатом единичных или множественных поражений внутри структур центральной или периферической нервной системы, которые приводят к потере двигательного речевого контроля из-за мышечной атрофии и отсутствия координации. Существует условное разделение на некоторые группы по клинико-психологической характеристике, которая основывается на общем психофизическом развитии детей с дизартрией. Данная характеристика была выделена Е. М. Мастюковой:

- с гидроцефалией (М. С. Певзнер, М. С. Певзнер, Л. И. Ростягайлова, Е. М. Мастюкова);
- с ДЦП, характеристика которой описана в рамках детского церебрального паралича также авторами: М. В. Ипполитовой и Симоновой; дизартрия у детей с олигофренией (Г. Е. Сухарева и М. С. Певзнер)
- с задержкой психического развития (М. С. Певзнер, К.С. Лебединская, В. И. Лубовский и др.);
- с ММД. Зачастую встречается у детей специальных школьных и дошкольных учреждений. У них отмечаются нерезко выраженные нарушения высших психических функций, небольшие двигательные расстройства и

замедленное развитие ряда высших корковых функций, которые связаны с несформированностью звукопроизносительной стороны речи [21];

- с нормальным психофизическим развитием.

В зависимости от природы возникновения нарушения, его источника и тяжести, выделяется несколько видов дизартрии, мы же в рамках данной работы основное внимание уделяем псевдобульбарной дизартрии.

Симптомом мозгового поражения или недоразвития псевдобульбарного характера является псевдобульбарная дизартрия, затрагивающая ряд мозговых систем: корково-бульбарную (или пирамидную), мозжечковую, ретикулярную формацию, корковую прецентральную и постцентральную речедвигательные зоны. Симптомом ДЦП может быть дизартрическое расстройство.

Причины формирования дизартрии, также как и ее виды, могут быть различны:

1. Во время пренатального периода нарушается внутриутробное развитие и внутриутробное поражение головного мозга может быть обусловлено патологией беременности, заболеваниями матери (вирусные инфекции, сердечно-сосудистая, почечная недостаточность, психические и физические травмы, радиация, алкоголизм, лекарственная интоксикация). В связи с этим ребенок рождается с патологией, которая может проявиться не сразу (например, различные парезы проявляются по мере созревания пирамидных путей) [13].

2. Во время натального периода может произойти поражение головного мозга ребенка во время родов. Например, черепно-мозговая травма, кровоизлияние в мозг, рождение ребенка в асфиксии и др.

3. Во время постнатального периода могут быть менингиты, менингоэнцефалиты, черепно-мозговые травмы в ранний период развития ребенка. При этом заболевания могут обуславливать недоразвитие или поражение премоторно-лобной, теменно-височной областей головного мозга.

При дизартрии структура дефекта включает нарушение звукопроизводительной и просодической сторон речи, которое обуславливается органическим повреждением речедвигательных механизмов центральной нервной системы. При дизартрии нарушения звукопроизношения зависят от тяжести и характера поражения. Нарушения мышечного тонуса в речевой мускулатуре – ограниченная возможность произвольных артикуляционных движений из-за параличей и парезов мышц артикуляционного аппарата – нарушения голосообразования и дыхания являются основными клиническими признаками дизартрии [4].

Можно считать, что псевдобульбарная дизартрия является следствием перенесенного в раннем детстве, во время родов или во внутриутробном периоде органического поражения мозга в результате энцефалита, родовых травм, опухолей, интоксикации и др.

У ребенка в связи с этим, возникает псевдобульбарный парез, который поражает проводящие пути от коры головного мозга к ядрам языкоглоточного, блуждающего и подъязычного нервов. Для всех детей с псевдобульбарной дизартрией характерным является сохранность контура слов, их слоги и ударность при искаженном произнесении входящих в состав слова, звуков. Обычно дети произносят двусложные, трехсложные слова; четырехсложные слова зачастую воспроизводятся отраженно. К неправильному развитию восприятия речевых звуков приводит нарушение моторики артикуляционного аппарата.

Л. В. Лопатина [8] считает, что у детей со стёртой дизартрией наблюдаются нарушения целого ряда психических процессов.

1. В функционировании процессов речедвигательной и слуховой памяти имеются значительные отклонения. В запоминания текста имеются трудности, которые обусловлены не только расстройством активного внимания, но и нарушением фонематического восприятия, возникающим вследствие расстройства звукопроизношения;

2. Пониженный уровень устойчивости и переключаемости внимания. Дети не могут сконцентрировать внимание длительное время, правильно распределять и удерживать его на определённом объекте. У детей обычно рассеянное внимание, повышенная отвлекаемость, низкая работоспособность;

3. Некоторое ослабление мыслительной деятельности, но не по типу астенизации с выраженным снижением функции внимания и памяти. Дети с дизартрией с трудом выполняют задания на обобщение предметов методом классификации, определение последовательности событий в сериях сюжетных картинок с целью установления причинно-следственных связей и ориентировки во времени, группировки предметов и фигур по форме, цвету, величине и т.д. Такого рода задания также выполняются с быстрой отвлекаемостью, истощаемостью, проявлением негативизма в случаях, требующих дополнительных волевых усилий.

В принципе у детей не наблюдаются выраженные параличи и парезы, моторика их отличается общей неловкостью, недостаточной координированностью, они отстают от своих сверстников по ловкости и точности движений. У младенцев двигательные нарушения проявляются в более поздних сроках формирования двигательных функций - самостоятельно садиться, ползать с попеременным одновременным выносом вперед руки и противоположной ноги и с легким поворотом головы и глаз в сторону вперед вынесенной руки, ходить, захватывать предметы кончиками пальцев и манипулировать с ними. У детей исследуемой группы с задержкой развивается готовность руки к письму, отсутствует интерес к рисованию и другим видам ручной деятельности; безусловно, у этих детей плохой неразборчивый почерк.

Детям дошкольного возраста с дизартрией трудно выполнять физические упражнения и танцевать, в том числе и в связи с нарушением музыкального слуха [37]. В связи с плохой координацией, ребенок плохо стоит и не может прыгать на одной ноге.

Резюмируя, отметим, что наиболее характерными проявлениями в сфере общей моторики и двигательных функций являются моторная неловкость, быстрое утомление при двигательных движениях, ограниченность их объема и структуры.

В сфере мелкой моторики рук исследователями также выделяются некоторые особенности. Например, дети с псевдобульбарной дизартрией позднее и с трудом овладевают навыками самообслуживания: эти дети не хотят выполнять минимум самообслуживания, что связано с плохим развитием мелкой моторики рук. В связи с такой особенностью, в более старшем возрасте – старшем дошкольном – у детей не получается полноценно контролировать силу нажатия ручки или карандаша, использовать ножницы при вырезании, особенно мелких деталей.

Обобщая, можно сделать вывод о том, что наличие дефекта оказывает влияние на виды деятельности, предполагающие творческое и художественно-эстетическое развитие детей: танцы, рисование, письмо, пение, отражаясь на них отрицательным образом.

От недостаточной подвижности основных нервных процессов в коре больших полушарий зависит нарушение механизма устойчивости и переключаемости внимания [23]. В психолого-педагогическом статусе у детей с дизартрией исследователи также отмечают отличия по сравнению с детьми с нормальной речью: прежде всего, относительно неустойчивое внимание.

Отклонения обнаруживаются также в речеслуховой и зрительной памяти. У детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией слабость запоминания связана с затруднением выработки условных рефлексов, ослаблением внимания, нарушением фонематического слуха, возникающим вследствие недоразвития звукопроизношения.

Такие дети показывают неуверенность, пассивность, быструю истощаемость, иногда негативизм при выполнении мыслительных заданий [40].

По данным исследований большинства авторов, замедляется развитие ряда высших корковых функций, в том числе и пространственного гнозиса. Поэтому даже у детей при нормальном речевом развитии, формирование пространственных представлений характеризуется сложностями развития навыков и требует создания специальных условий.

Для обобщенного отражения пространства и для перехода к абстрагированию пространственных отношений большое значение имеет понимание и практическое овладение пространственной лексикой и грамматическими формами, обозначающими эти пространственные отношения [33]. Поэтому в ходе учебной деятельности на этапе начального обучения завершается начавшийся процесс освоения слов, отражающий пространственные отношения, что способствует установлению связей между практической и речемыслительной деятельностью и усилению влияния последней [27].

Дезинтегрированное речевое развитие детей с дизартрией оказывает негативное влияние на развитие и формирование пространственных представлений, что находит свое выражение в специфических нарушениях экспрессивной и импрессивной речи [24].

О. А. Токарева [34] отмечала, что при обследовании зрительного гнозиса у детей с дизартрией выявляется некоторое сокращение объёма восприятия. Вместе с тем, при обследовании оптико-пространственного гнозиса у детей с псевдобульбарной дизартрией обнаруживаются изменения стратегии восприятия, а также зеркальность при выполнении проб.

Исследователи особое внимание уделяют особенностям памяти детей исследуемой группы, которые характеризуются слабостью процесса запоминания слов. В основном это связано не только с затруднением выработки условных рефлексов, ослаблением внимания, но и, возможно, с нарушением фонематического слуха, возникающего вследствие недоразвития звукопроизношения.

Результаты исследования детей на переключаемость внимания аналогичен характеру выполнения задания на зрительную память, что также связано с нарушением нейродинамических связей в коре больших полушарий [7].

У детей дошкольного возраста с дизартрией снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Дети обычно забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий, поэтому при выполнении каких-либо заданий, они часто переспрашивают инструкции. Более слабые дети дошкольного возраста с дизартрией имеют низкую активность припоминания, что может сочетаться с ограниченными возможностями развития познавательной деятельности [6].

Таким образом, особенностями детей с псевдобульбарной дизартрией являются нарушения интеллектуальной деятельности в виде низкой умственной работоспособности, памяти, внимания. Имеются случаи замедленного формирования пространственно-временных представлений, оптико-пространственного гнозиса, конструктивного праксиса.

Определенные нарушения имеются и в поведенческой стороне, как правило, наличие эмоционально-волевых нарушений приводит к повышенной эмоциональной возбудимости и истощаемости нервной системы. Поэтому дети уже с раннего возраста бывают беспокойны, требуют к себе постоянного внимания; у них отмечаются нарушения сна, аппетита, зачастую бывают срыгивания и рвота, диатез, желудочно-кишечные расстройства. Они плохо переносят изменяющиеся метеорологические условия.

Дети старшего дошкольного возраста двигательны беспокойны, бывают раздражительны, у них меняется настроение, что зачастую проявляется грубостью и непослушанием.

При утомлении усиливается двигательное беспокойство, что приводит некоторых детей к реакциям истероидного типа: бросаются на пол и кричат, пытаясь добиться желаемого. Есть и противоположные случаи – дети постоянно пугаются, замкнуты, особенно в новой обстановке, стараются

избегать трудностей, и в целом проявляют плохие навыки приспособления к новым ситуациям и обстановке.

У большинства детей с данным нарушением, уровень владения звуковым анализом является недостаточным. Поэтому зачастую встречаются случаи нарушения слоговой структуры слова за счет перестановки букв, пропуск букв, сокращение слоговой структуры из-за недописывания слогов.

У детей с дизартрией в письме наиболее частыми являются такие ошибки, как неправильное употребление предлогов и другие ошибки нефонетического типа, которые связаны с особенностями овладения речью, словарным запасом, грамматическим строем.

У детей с дизартрией при раннем речевом развитии имеются ряд отклонений.

Развитие речи по сравнению с нормой, в основном происходит на более поздних этапах. В возрасте от полутора до двух лет появляются первые слова. Накопление словаря идет медленно. Фразовая речь появляется с двух-трех лет. Но речь таких детей все же остается невнятной, «смазанной».

Со временем речь становится более ясной, но при этом остается фонетически несформированной. Речь нечеткая, невнятная, малопонятная, поэтому имеются нарушения иннервации речевых органов. Заболевание имеет неречевые отклонения [31]. В связи с этим можно отметить, уровень освоения лексики зависит и от интеллектуальных возможностей ребенка, социального опыта, среды, в которой он воспитывается.

Исходя из вышеперечисленного, можно сделать вывод о том, что для детей с псевдобульбарной дизартрией характерными являются следующие особенности.

В сфере общей моторики – моторная неловкость, ограниченность движений (по объему и структуре) и активных движений, быстрое утомление и переутомление. Имеют трудности в координации движений.

В сфере мелкой моторики рук отмечается слабость мелкой моторики, в результате неловкость при выполнении движений, требующих базовые моторные навыки пальцев.

В сфере общего речевого развития – трудности в овладении словарем, в словообразовании, в согласовании и управлении, отмечаются нарушения лексико-грамматической стороны речи, которые являются вторичными в структуре дефекта. К сложной патологии всех звеньев речевой системы ребенка может привести поражение двигательных механизмов речи в доречевом периоде в сочетании с сенсорными расстройствами [28]. Так же они отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают синтезом и анализом.

Таким образом, можно заключить что, дошкольники с дизартрией имеют дефекты произношения и не развитую связную речь. У детей отмечается недостаточная устойчивость внимания, нарушения зрительного гнозиса, ослабление мыслительной деятельности и нарушение фонематического слуха. Они отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают синтезом и анализом. Им характерна трудность в координации движений.

Отдельные черты общей незрелости и слабой регуляции отмечаются в психическом аспекте.

1.3. ХАРАКТЕРИСТИКА УСТНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

Органическое поражение мозга у детей дошкольного возраста с дизартрией предшествует развитию речи. Следовательно, искажается развитие речевой деятельности.

Основным и наиболее выраженным симптомом дизартрии является нарушенное звуковоспроизведение, подразделяемое на антропофонное, в основе которого лежит искажение звуков; и фонологическое - в случае

замены звуков, их смешивание или отсутствие. Впервые данный вопрос заинтересовал исследователей в девятнадцатом веке Г. Гуцманом, а затем развиты А. Кусмаулем, который охарактеризовал их как особый вид речевых нарушений и назвал дизартрией [19].

Впоследствии различные отечественные и зарубежные авторы стали обращать пристальное внимание на данную проблему, дополняя и развивая все возможные направления исследований. В частности, было установлено, что существуют речевые нарушения, которые не могут быть отнесены ни к дислалии, ни к дизартрии.

Позже, на основании имеющихся сведений, О. А. Токарева предложила термин «стертые формы» дизартрии, под которым понималось понимаемый «легкие (стертые) формы псевдобульбарной дизартрии». Особенностью данных форм, по мнению О. А. Токаревой, является трудность их преодоления: дети с таким дефектом правильно произносят основную часть звуков, но не могут их расчленить и автоматизировать в общем звуковом потоке, слабо их дифференцируя.

О. А. Токарева отмечала такую особенность как своеобразное нарушение артикуляционных движений, неточность движений и недостаточность их силы. Вялость и приблизительность движений отмечается в одних случаях, а в других – неточность движений объясняется гинеркинезами языка [20].

Выделяют следующие группы детей дошкольного возраста с дизартрией по структуре речевого дефекта: с фонетическим недоразвитием речи; фонетико-фонематическим недоразвитием речи; общим недоразвитием речи [18].

У детей дошкольного возраста с дизартрией первой группы, отмечаются нарушения звукопроизношения и просодики. При этом расстройстве основным нарушением могут быть легкие остаточные нарушения иннервации артикуляционного, голосового, дыхательного аппарата, которые выявляются только при углубленном неврологическом

исследовании. У детей с псевдобульбарной дизартрией нарушения просодики влияют на разборчивость и внятность речи, что характерна и детям с дислалией. Многие дети испытывают трудности при усвоении, различении и воспроизведении предлогов, хотя имеют хороший уровень речевого развития [39].

Дети дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией путают сложные предлоги, испытывают проблемы в различении и использовании приставочных глаголов. Но при всем этом они владеют связной речью, имеют богатый словарь, но испытывают затруднения при произнесении слов сложной слоговой структуры (например, бутерброд, барабан, полотенце и т.п.). Многие дети испытывают трудности с пространственной ориентацией [22].

У детей дошкольного возраста с дизартрией второй группы, отмечаются нарушения звукопроизношения и просодической стороны речи, которые сочетаются с незаконченным процессом формирования фонематического слуха. При этом у детей в речи встречаются единичные лексико-грамматические ошибки. Дети могут допускать ошибки в специальных заданиях при восприятии на слух и повторений слогов и слов с оппозиционными звуками - например, при просьбе показать нужную картинку (коса-коза, роза-роса, зуб-суп и т.д.). Можно сделать вывод о том, что у детей отмечается несформированность слуховой и произносительной дифференциации звуков [38].

С самого начала речевого развития у детей дошкольного возраста с дизартрией отсутствуют полноценные двигательные образы элементов речи, тем самым затрудняется формирование слуховых дифференциальных признаков речевых звуков, которые создают вторичные нарушения в виде фонематического недоразвития. Дефекты звукопроизношения имеют сложные, полиморфные нарушения.

Некоторые дети могут испытывать трудности при словообразовании, допускать единичные ошибки в согласовании имени существительного с числительным и др.

У детей дошкольного возраста с дизартрией третьей группы, отмечаются стойкое полиморфное нарушение звукопроизношения и недостаток просодической стороны речи, которые сочетаются с недоразвитием фонематического слуха. Полиморфные нарушения характеризуются нарушением двух фонетических групп звуков; нарушением трех фонетических групп звуков; нарушением четырех и свыше фонетических групп звуков. Заднеязычные и звук являются наиболее сохранными. Отметим, что у детей при обследовании отмечается бедный словарь, выраженные ошибки в грамматическом строе, невозможность связного высказывания, значительные трудности при усвоении слов различной слоговой структуры. У них отмечается несформированность слуховой и произносительной дифференциации, а также игнорирование в речи предлогов.

Л. Е. Левина [13], объясняя механизм ФФНР и ОНР при дизартрии, отмечала, что артикуляторные затруднения оказывают влияние на звуковое восприятие всей звуковой системы языка, в результате которого происходит вторичное недоразвитие фонематического восприятия и лексико-грамматического недоразвития.

В современном мире уже разработан ряд классических методик, которые уже нашли широкое применение в логопедии, написанных знаменитыми исследователями О. В. Правдиной [41], Г.В. Чиркиной [46], Е. М. Мастюковой и М. В. Ипполитовой [38]. Коррекция звукопроизношения осуществляется с опорой на различные методы: наглядные, словесные, практические.

В. С. Кукушин [32] отмечает слабость и неловкость движений артикуляционного аппарата, беспокойство языка, трудность нахождения и удержания заданного положения артикуляторных органов. Он отмечает, что

при неоднократном повторении движений у детей возникает быстрое утомление: замедляется темп движений, быстро наступает потеря точности движений, затрудняется сохранение заданного положения языка.

Л. И. Аксенова [33] отмечает невыраженность нарушения иннервации мышц артикуляционного аппарата, при котором имеются расстройства звукопроизношения, выразившиеся в очень легкой степени явления спастического пареза.

Таким образом, фонематическое недоразвитие характеризуется:

- некоторые звуки могут заменяться простыми по артикуляции (звонкие звуки могут заменяются глухими, некоторые дети заменяют все шипящие и свистящие звуки более простыми взрывными);

- несформирован процесс дифференцирования звуков (вместо нескольких близких по артикуляции звуков произносят средний, неотчетливый звук, например, вместо [ш] и [с] – [ш']);

- ребенок может правильно произносить некоторые звуки, но в речи он ими не пользуется или заменяет (Например, ребенок может правильно произнести слова собака, шапка, но в речи наблюдается смешение [с] и [ш]);

- нестойкое употребление звуков в речи (в разных контекстах одинаковые слова ребенок может произносить по – разному). [8]

Вышеперечисленные особенности могут проявляться наряду с искаженным произношением звуков, т.е. звук ребенок может искажать, но одновременно смешивать с другими звуками или опускать, а также отмечается большое количество неправильно произносимых звуков. Кроме этих особенностей могут наблюдаться смазанная речь, сжатая артикуляция, бедный словарь, а также задержка в становлении грамматического строя речи.

Выводы по первой главе

1. Исследование онтогенеза развития фонематических процессов показало, что к фонематическим процессам относят: фонематический слух,

восприятие, анализ и синтез, представления. Эти процессы являются важнейшей составляющей звуковой стороны речи.

2. Анализ психолого-педагогической характеристики детей позволил сделать вывод о том, что в результате псевдобульбарного паралича у ребенка нарушается общая и речевая моторика, дети с дизартрией имеют особенности, характеризующие их познавательное и речевое развитие, другие сферы, включая поведенческие аспекты. Е. Н. Винарская дала определение: псевдобульбарная дизартрия - патология речи, которая возникает вследствие псевдобульбарного паралича или пареза, обусловленного расстройством иннервации артикуляционных мышц вследствие поражения кортико-бульбарных проводящих трактов.

3. Исследование особенностей речи детей с псевдобульбарной дизартрией привело к выводу о том, что у детей страдает произносительная сторона речи и речевая моторика, вследствие чего у них отмечается неразборчивая речь, т.е. нечеткое произношение всех звуков, слов, фраз. Дети с псевдобульбарной дизартрией по структуре речевого дефекта неоднородны. Большинство детей: с фонетическим недоразвитием речи, с фонематическим недоразвитием речи, с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и с общим недоразвитием речи.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

2.1. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Изучив проблему возможности и необходимости развития логопедической работы по формированию фонематических процессов у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией, проанализировав научно-педагогическую литературу, мы поставили цель – провести экспериментальное исследование, которое включало констатирующий и проектировочный этапы.

В качестве базы для организации эксперимента выбрано дошкольное образовательное учреждение № 20 «Югорка» г. Сургута. Выбраны дети с псевдобульбарной дизартрией в количестве 10 человек, возраст детей от пяти до шести лет. При планировании экспериментальной работы, мы предусматривали диагностику фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией.

Предусмотрено, что опытно-экспериментальная работа включала несколько этапов: констатирующий (первый этап), формирующий (второй этап) и контрольный (третий) этап.

Целью констатирующего этапа эксперимента являлось определение начального (исходного) состояния фонематических процессов - фонематический слух, фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, фонематические представления.

На этапе формирующего эксперимента был реализован комплекс мероприятий в рамках логопедической работы по формированию фонематических процессов у старших дошкольников с псевдобульбарной дизартрией, проведена экспериментальная проверка методики использования

логопедических средств при формировании фонематических процессов у детей с псевдобульбарной дизартрией.

Третий контрольный этап предполагал проведение заключительной диагностики и анализ полученных результатов.

Охарактеризуем группу детей. У всех обследованных детей, по результатам обследования, выявлены ФФНР псевдобульбарная дизартрия; пять детей имеют ОНР III-го уровня, псевдобульбарная дизартрия, о чем имеется заключение ПМПК.

Учитывая, что дефекты произношения часто бывают связаны с анатомическими нарушениями артикуляционного аппарата (при особенностях строения губ, нарушение строения челюстей, т.д.), данный факт принимался во внимание как фактор первостепенной важности. В соответствии с имеющимися сведениями и анамнестическими данными, у основной части обследованных детей нарушений артикуляционного аппарата не выявлено; только у троих имеются нарушения прикуса, характеризуемые нами в целях обследования как нарушения строения артикуляционного аппарата.

В процессе подготовки и проведения констатирующего этапа были поставлены следующие задачи:

1. Ознакомление с анамнезом ребенка, а также изучение медико-психолого-педагогической документации.
2. Изучение анатомических особенностей строения артикуляционного аппарата у ребенка.
3. Исследование звукопроизношения;
4. Исследование фонематического слуха;
5. Исследование фонематического восприятия

Предварительно, был проведен анализ имеющихся диагностических методик для выбора наиболее подходящей для наших условий.

При выборе методик мы понимали, что принципиальными положениями при обследовании должны стать такие как: системный подход,

особенности и специфика речевых и неречевых нарушений, общий психоневрологический статус ребенка и его возраст.

Для исследования фонематического восприятия, анализа, синтеза и представлений для использования в практических целях рекомендуются традиционные методики, подробно представленные в работах Р. И. Лалаевой (1994), Л. В. Лопатиной, Н. В. Серебряковой (2001); Е. Ф. Архиповой (2006) и других авторов. Например, методика Т. А. Ткаченко, предполагает исследование особенностей фонематического восприятия, включающая в себя исследование узнавания неречевых звуков; различение одинаковых звукокомплексов по силе и тембру, различение слов близких по звуковому составу, дифференциацию слогов, исследование навыков звукового анализа.

Также интересную методику предлагает Грибова О.Е. [12], в которой предполагается обследование звукопроизношения и фонематических процессов по следующим параметрам:

1. Обследования навыка звукопроизношения, т.е. выявляется правильность произношения звуков родного языка в естественной речи.
2. Обследование фонематического восприятия, т.е. выявляется готовность ребёнка к обучению чтению и письму: насколько он различает звуки родного языка, воспринимая их на слух.

Грибова О.Е. считает, что если ребёнок успешно справляется с первым заданием (составление рассказа повествовательного характера по картинке), то нет необходимости обследовать грамматический строй речи, навыки звукопроизношения, слоговую структуру слова, а можно сразу приступить к обследованию фонематического восприятия. Конечно можно выразить несогласие с ее мнением, поскольку для получения более точных данных по изучению речевой готовности к школе, имеется необходимость обследовать навыки звукопроизношения.

Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. [51], предлагают к использованию методику комплексного обследования:

1. Обследование звукопроизношения. Проверка произношения ребенком звуков изолированно и комплексно (в словах, предложениях, текстах). Поэтому ребенку предлагается назвать картинки, повторить слова, где исследуемый звук занимает разные позиции: в начале, в середине, в конце слова, но чтобы в этих словах отсутствовали другие, трудно произносимые звуки.

Бывают случаи, когда ребенок изолированно или в простых по структуре словах произносит заданный звук правильно, а в более сложных случаях, смешивает их, когда одновременно встречаются оппозиционные звуки.

Учитывая возрастные особенности детей старшего дошкольного возраста, использование игровых приемов позволит повысить эффективность диагностирования.

2. Обследование фонематического слуха.

При выявлении навыков звукопроизношения, надо уточнить, как дети на слух различают фонемы родного языка. Поэтому логопед предлагает в качестве обязательного компонента использование обследования фонематического слуха.

Следующую распространенную на практике методику представляет Ткаченко Т.А. [45]. Преимуществом методики является тот факт, что можно предложить оптимальное количество тестовых заданий с картинным материалом для выявления особенностей звукопроизношения и фонематических процессов:

- звукопроизношение (повторить за взрослым, либо назвать самостоятельно предметы, их возможные качества и действия с ними по картинке);
- характеристика воспроизведения звуков;
- характеристика дифференциации звуков в произношении;
- фонематический слух (просят обвести картинку столько раз, сколько она будет названа правильно; внимательно послушать, что произносит

говорящий попугай и повторить за ним; соединить картинки, названия которых звучат похоже).

Лалаева Р.И., Мальцева Е. В. и Лурия А. предложили еще одну методику [38]. Данная методика представляет инструментарий обследования звукопроизношения и фонематических процессов с бально-уровневой системой оценки. Она хорошо помогает в диагностике; уточнения структуры речевого дефекта и оценки степени выраженности нарушений разных сторон речи; построения системы индивидуальной логопедической работы и направлена на выявление правильности: фонематического восприятия; исследование состояния артикуляционной моторики; звукопроизношение.

В результате анализа содержания имеющихся вариантов методик, выбор был остановлен на трех методиках, имеющих целью определение исходного уровня моторики, артикуляционной моторики, фонематических процессов и их составляющих.

В результате изучения методик Яшиной, Грибовой О. Е. [12], Филичевой Т. Б. Чиркиной Г.В. [51], Ткаченко Т. А. [45]; Лалаевой Р. И., Мальцевой Е. В. и Лурия А., предлагаемые для обследования звукопроизношения и фонематических процессов дошкольников с ФФНР, можно сделать вывод, что в нашей логопедической работе будут использоваться комплексное решение: для исследования моторики – методику, предложенную Н. М. Трубниковой; для исследования звукопроизношения – методику Коноваленко В. В. и Коноваленко С. В.; для исследования фонематических процессов - З. А. Репиной и методики О. Е. Грибовой, Т. П. Бессоновой.

В целом, процесс предварительного диагностического этапа был представлен в трех этапах исследования – моторики, звукопроизношения; фонематического слуха и восприятия. Общие сведения по методикам, а также основным параметрам, представлены в таблице 2.

Таблица 2

Общие сведения о методиках исследования и критериях оценки

Наименование направления исследования	Автор методики	Основное содержание методики
1. Исследование моторики (общей, мелкой и артикуляционной)	Н.М.Трубникова	Приложение 1
2.Исследование звукопроизношения. Оценивается звукопроизношение, понятность речи и соответствие возрастной норме	Коноваленко В.В. и Коноваленко С.В.;	Критерии оценки речевой коммуникации: 3 балла. Справился с заданием почти самостоятельно и правильно. 2 балла. В основном справился с помощью логопеда 1 бал – не справился.
3.Обследование сформированности фонематических функций.	3. А. Репина и методики О. Е. Грибовой, Т. П. Бессоновой 1) Изучение состояния фонематического слуха и восприятия; 2) Изучение состояния фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений	Критерии оценивания, единые для всех заданий: 3 балла – задание выполняется правильно и самостоятельно; 2 балла – задание выполняется с ошибками, но ребенок их исправляет сам, незначительное участие логопеда; 1 балл – для выполнения задания требуется активная помощь взрослого; 0 баллов – задание не выполняется, повторные инструкции неэффективны

Критерии оценивания уровней по всем методикам согласно Лалаевой Р. И., Мальцевой Е. В. и Лурия А.: 1-1,7 балла – низкий уровень, свыше 1,7 до 2,2 балла – средний уровень, выше 2,2 балла- высокий уровень.

Организация эксперимента предполагает

- организацию его в дружеской обстановке, включая позитивные эмоциональные отношения;
- разработкой рационального графика для каждого ребенка;
- необходимыми методологическими инструментами;
- наличием набора необходимого оборудования и визуального оборудования;
- своевременной помощью всех специалистов дошкольной образовательной организации.

По окончании эксперимента по всем блокам был проведен анализ полученных результатов, проведена оценка поставленных и выполненных задач, проведен анализ сложностей, с которыми сталкиваются дети при выполнении этих задач.

2.2. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБСЛЕДОВАНИЯ МОТОРИКИ, ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ И ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

На данном этапе работы мы можем сделать анализ результатов проводимого нами эксперимента по каждому направлению в отдельности: обследование подвижности артикуляционного аппарата, обследование мимической мускулатуры и мышечного тонуса, обследование звукопроизношения, обследование фонематического слуха. Как показывают результаты обследования подвижности артикуляционного аппарата, можно считать, что у большинства детей (80 %) наблюдались неточные артикуляционные движения. Они путали такие движения, как: вместо открыть, они закрывали рот и наоборот; у них не получалось распластать язык; путали очерёдность облизывания верхней и нижней губ; очерёдность выполнения «трубочки» и «улыбочки». У детей отмечалась ограниченная подвижность мышц языка: недостаточность подъема кончика языка вверх, ограничение движения языка вниз и назад. Практически у всех отмечалась замедленность воспроизведения артикуляционного уклада. Детям необходимо достаточное количество времени, чтобы сосредоточиться на упражнениях. Затруднена переключаемость также у многих. Это особенно видно при выполнении упражнений «Облизывание верхней и нижней губы» и «Трубочка / улыбочка». Заметно, что дети не могут долго удерживать артикуляционную позу (облизать широким языком верхнюю, затем нижнюю губу; - удерживать кончик языка у левого, затем правого углов рта (2-3 сек.)).

Непроизвольные мышечные движения при выполнении заданий: тремор языка, дрожание. У многих обследуемых мы отметили слабость движений языка. По результатам обследования мимической мускулатуры и мышечного тонуса у детей с псевдобульбарной дизартрией характерны: непроизвольные, насильственные движения мышц языка и губ, а именно: тремор языка, вялость губ (с трудом удерживают «трубочку»), язык не удерживает артикуляционную позу (удержать широко распластанный язык на нижней губе). У этих детей повышенное слюноотделение (50 %) во время речи, причём дети её не чувствуют. У большинства повышенный мышечный тонус языка, губ, лица. Как показывают результаты обследования звукопроизношения у детей с псевдобульбарной дизартрией, характерны следующие нарушения: Свистящие звуки нарушены в 70% случаях. Из них, межзубный сигматизм наблюдается у 30% обследуемых; парасигматизм - у 40 %: замена [с] на [ф]- 20%, замена [с] на [ш]- 20%, замена [с] на [с']- 20%; замена [з] на [з']- 20 %, замена [з] на [ж]- 10 %; замена [с'] на [ф]- 20%, замена [с'] на [ш] у 10 % детей. Нарушения шипящих у детей наблюдаются с частотой 60%. Наблюдается межзубный сигматизм шипящих у 30 %, у 40% мы диагностировали парасигматизм шипящих: замена [ш] на [т]- 10%, замена [ш] на [с]- 20%; замена [ж] на [ш]- 10%, замена [ч] на [т']- 10%. Сонорные звуки нарушены в 40% случаях. Наблюдается губно-губной ламбдацизм: замена [л] на [w] - 10%; параламбдацизм: замена [л] на [л'] - 10%, [л'] заменяется на [j] - 10%; [р] - горловое - 10%; ротацизм: отсутствие [р] и [р'] - 10%; параротацизм: замена [р] на [л] - 10%. Так же мы отметили нарушения произношения переднеязычных звуков -20%: межзубное произношение [д], [д5], [т], [т5]. Заднеязычные звуки нарушены у 10% детей. Наблюдается каппацизм, гаммацизм, ихитизм: отсутствуют звуки [г], [г5], [к], [к5], [х], [х5]. Звуки нарушены с разной частотой. Более сохранными остались гласные звуки, менее устойчивыми - те согласные, которые считаются традиционно артикуляторно трудными. Нарушения касались более свистящих (70%), шипящих (60%) и соноров (40%), затем переднеязычных (30%) и

заднеязычных звуков (10%). Детям характерны полиморфные нарушения звукопроизношения. Твердые звуки у детей нарушаются чаще, чем мягкие. Звонкие и глухие пары звуков нарушены одинаково. Для детей с псевдобульбарной дизартрией наиболее характерными являются нарушения произношения, проявляющиеся одновременно в искажении и замене различных групп звуков. Случаи отсутствия звуков и только замен не наблюдались. Замены более часто встречались у детей с дизартрией в группах свистящих, шипящих, сонорных.

Выводы по второй главе

Детям старшего дошкольного возраста с дизартрией экспериментальное исследование проводилось с целью выявления особенностей звукопроизносительной стороны речи. Как оказалось, в результате экспериментального исследования выявлено, что у детей с дизартрией в большом объеме страдает звукопроизношение. Наблюдаются неточные артикуляционные движения, отсутствие движения лицевых мышц: многие детей не могут надуть щеки, вытянуть губы, плотно их сомкнуть. Движения языка ограничены. Детям тяжело переключиться от одного движения к другому. Характерно слюнотечение, саливация. Выдыхаемая струя воздуха ощущается очень слабо. Дыхание прерывистое: дети не умеют плавно и глубоко дышать, выдох короткий. Происходит замедленное воспроизведение артикуляционного уклада, наличие синкинезий. Также им не удается долго удерживать артикуляционную позу, наблюдаются произвольные мышечные движения. Детям характерны насильственные движения языка, тремор, гипотония, саливация, повышенный мышечный тонус губ и лица. У большинства детей с дизартрией наблюдается меняющийся характер мышечного тонуса языка и проявление дрожаний при нагрузке. В результате обследования звукопроизношения можно сделать

вывод о том, что у детей с дизартрией выявлены следующие нарушения звукопроизношения:

- свистящие звуки (отсутствие, замены, смягчения, искажения);
- шипящие звуки (отсутствие, замены, искажения);
- сонорные звуки (отсутствие, замены);

Нарушение звукопроизношения имеет полиморфный характер и выражается в антропофонических (пропуски, искажение звука) и фонологических (смещение, замена, отсутствие звука) дефектах.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

3.1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ, ПРИНЦИПЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ОБУЧАЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

На сегодняшний день проблема речевой патологии у детей является актуальной в клиническом, нейролингвистическом, психолого-педагогическом, нейропсихологическом и коррекционно – развивающем аспектах. Как отмечено выше, у многих детей с псевдобульбарной дизартрии параллельно выявляются и некоторые другие нарушения, в частности, моторной стороны и психических процессов (восприятия, памяти, мышления). Для детей характерны следующие особенности: неустойчивое внимание, недостаточная наблюдательность к языковым явлениям и сформированность фонематических процессов, анализа и синтеза звуков и слогов, недостаточная способность к запоминанию лингвистического материала. Вместе с тем, характерными являются нарушения общей и тонкой моторики, что в целом представляет собой взаимосвязанные процессы.

Безусловно, на развитии ребёнка сказывается негативно, на процессах его нервно – психического становления, особенно в старшем дошкольном возрасте и может привести к школьной дезадаптации. Если вовремя эти нарушения не исправить, момент школьного обучения окажется достаточно тяжелым для ребёнка, что скажется на процессе его развития и личности в целом, что может привести к замкнутости и закомплексованности, следовательно, это будет мешать ему не только в обучении, но и в общении со сверстниками.

Следует подчеркнуть, что логопедическая работа отличается от обычных форм обучения и воспитания, которая направлена не на тренировку

определённых навыков, а на формирование целостной функциональной системы. С помощью которой ребёнок может овладеть не только правильной речью, но и развить другие сопутствующие навыки [23]. Специалистами давно достаточно полно разработана методология и методика коррекционной работы, построенной на базе основных подходов в изучении дизартрических нарушений: с неврологических позиций (учитывающий патогенез клинических проявлений дизартрии, локализацию очага поражения, характер речевых нарушений), и второй – нейрофонетический [20].

Как отмечают авторы многих методик по коррекции фонетико – фонематического недоразвития у дошкольников с дизартрией, коррекция звукопроизношения сочетается с формированием звукового анализа и синтеза, и что особенно важно – с развитием лексико – грамматической стороны речи. Логопедическая работа сочетается с дифференцированным артикуляционным массажем и гимнастикой, логопедической ритмикой, а в некоторых случаях и с общей лечебной физкультурой [4]. Логопедические занятия значительную эффективность отмечают при раннем начале и систематическом проведении [18].

Положения, необходимые при работе над звукопроизношением, предложены авторами Е. Ф. Архиповой, Г. В. Чиркиной, а также Т. В. Тумановой и др., и заключаются они в следующем [41].

1. Логопедическая работа зависит от формы дизартрии, уровня речевого развития и возраста ребёнка.

2. Формирование звукопроизношения направлено на развитие коммуникаций, школьной и социальной адаптации ребёнка.

3. Необходимость развития мотивации, самоутверждения, саморегуляции и контроля, стремления к преодолению имеющихся нарушений, также чувства уверенности в своих силах.

4. Наиболее важным является развитие дифференцированного слухового восприятия и звукового анализа; закрепление артикуляционных укладов и движений путём развития зрительно – кинестетических ощущений.

5. В работе необходима этапность. Коррекция начинается со звуков, артикуляция которых у ребёнка является более сохранно: в первую очередь работают над звуками раннего онтогенеза, а затем – со сложными.

6. Всегда необходима автоматизация звуков.

Содержание логопедической работы по формированию фонематического слуха у детей с дизартрией подчинено общим принципам логопедической работы и включает в себя следующие принципы [46].

1. Структурно – системный, являющийся базисом концепции Л. С. Выготского о структуре дефекта, а речь рассматривается как системное образование взаимосвязанных элементов, объединённых в единое целое.

2. Комплексности, который предполагает комплексное воздействие различных технологий (медицинских, психологических, педагогических) на один объект.

3. Системности – воздействие должно быть осуществимо применительно ко всем компонентам речевой системы.

4. Раннего начала комплексного воздействия – означает желательное начало занятий сенситивные периоды формирования функций.

5. Последовательность формирования психических функций, которая имеет место в онтогенезе.

6. Дифференцированного обучения. Организация индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий с учётом этиологии, симптоматики нарушений, возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребёнка.

7. Концентризма – изучение в течение определённого временного промежутка одной темы (данный принцип направлен на пропорциональное распределение учебного материала).

8. Последовательности – подразумевающий, что обучение, в том числе и коррекционное, должно осуществляться от элементарного к сложному, от известного к не известному.

9. Организации совместного взаимодействия взрослого с ребёнком в рамках ведущей деятельности возраста ребёнка, активное вовлечение родителей в коррекционный процесс и другие.

10. Этиопатогенетический принцип. Учёт механизмов нарушения, выделение ведущих расстройств, соотношение речевой и неречевой симптоматики в структуре дефекта.

11. Развития и учёт «зоны ближайшего развития». Усложнение заданий и материалов постепенно в процессе коррекционной работы.

12. Кинестетической стимуляции. Обеспечение двигательных и речевых навыков на основе вызывания положительных кинестезий за счёт двигательной-кинестетической стимуляции и с опорой на сохранные функции.

13. Коммуникативности – в данном принципе подразумевается уподобление процесса обучения процессу реальной коммуникации.

14. Доступности – необходимость отбора материала в полном соответствии с индивидуальным развитием ребёнка, программными требованиями обучения и воспитания.

15. Индивидуализации, который предполагает одновременно несколько групп принципов.

Также стоит отметить принципы интенсивности, сознательности, активности, наглядности, научности, прочности усвоения знаний, воспитывающего обучения, с помощью которых можно правильно организовать логопедическую работу.

Таким образом, выделяется несколько групп принципов. Каждый из них конкретно регламентирует определенную область логопедической работы и позволяет эффективно организовать логопедическую работу.

Каждый из них конкретно регламентирует определенную область логопедической работы и позволяющих эффективно организовать логопедическую работу. Псевдобульбарная дизартрия относительно легко поддается коррекции при том условии, что своевременно будут внесены

коррективы в процесс обучения, воспитания и применения специальных коррекционных мер.

В заключение обзора можно сделать вывод о том, что логопедическая работа, как особый вид деятельности, разрабатывается и осуществляется на основе специальных принципов. Эти принципы включают системный подход, поэтапность формирования умственных действий (например, по П. Я. Гальперину, Д. Б. Эльконину), учёт последовательности формирования психических функций, учёт механизмов нарушения в структуре дефекта, учёт зоны «ближайшего развития» (по Выготскому), учёт ведущей деятельности возраста, дифференцированность в организации занятий.

Крайне важно учитывать, что при оценке структуры нарушения речи используется синдромальный подход, предполагающий необходимость учёта как речевой, так и неречевой симптоматики. Данный подход является основным при коррекции и устранении дизартрических нарушений.

Логопедическая работа с детьми с псевдобульбарной дизартрией должна включать в себя не только коррекцию речевого дефекта, но и учитывать возможность корректировки психических функций для подготовки к обучению (Г. А. Каше, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, а также В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко) [41].

Следовательно, логопедическая работа, должна состоять из нескольких обязательных компонентов – не только коррекции звукопроизношения, формирования фонематического восприятия, но и развитию связанных и созависимых функций и действий [41].

Непосредственная логопедическая работа может включать в свой состав, кроме основных разделов, направленных на коррекцию фонематической системы, дополнительно:

- систему приёмов по общему расслаблению – это разные виды массажа на определённые группы мышц, расслабление кистей рук, развитие тактильной чувствительности. Целью которого является – развитие тонкой моторики пальцев.

- систему приёмов по коррекции общей и речевой моторики. Детей включают в логопедическую группу и группу лечебной физкультуры для развития общей моторики, которая зависит от степени и структуры дефекта. Рекомендовано использование таких видов упражнений, в которых движения сочетаются со словом [40].

- систему приемов по формированию фонематических процессов.

- систему приемов по формированию и тренировке голосообразования, дыхания и нормализации просодики речи [44]. У детей с псевдобульбарной дизартрией, в основном, нарушена центральная регуляция дыхания, в результате чего проводится комплекс упражнений, направленных на развитие диафрагмального дыхания.

Артикуляционную гимнастику применяют для развития артикуляционного навыка, целью которой является выработка полноценных движений и соответствующих положений органов артикуляционного аппарата, необходимых для корректного звукопроизношения.

В непосредственно логопедическом обучении можно выделить три раздела [29]:

Первый – артикуляторный (подготовительный) – предполагает уточнение артикуляторной основы сохранных и лёгких в артикуляции звуков. Занятия по уточнению артикуляции, развитию фонематического восприятия и подготовки детей к анализу и синтезу звукового состава слова логопед проводит на фронтальных занятиях и обязательно на звуках, правильно произносимых всеми детьми этой группы. В определённой последовательности логопед включает во фронтальные занятия, поставленные уже к этому времени исправленные звуки.

Второй – дифференцированный, который выделяют два этапа [40].

На первом этапе дифференциации каждый правильно произносимый звук сравнивается на слух со всеми артикуляционно или акустически близкими звуками. Наибольшее внимание уделяется уточнению

дифференциации гласных звуков, от чёткости произношения которых, в основном, зависит внятность речи и анализ звукослогового состава слова.

После усвоения артикуляции второго из пары взаимозаменяющихся в речи звуков дифференциации.

Третий – формируется звуковой анализ и синтез, который используют на следующем примере логопедической работы [20]. Формируются понятия и овладение терминами, их обозначающими: слово, предложение, слог, звук, согласный и гласный, глухой и звонкий, твёрдый и мягкий звуки. Формируется представление о линейной последовательности звуков в слове и о количестве звуков в слове. Уточняется артикуляция согласных звуков. Выделяется последний согласный в словах. Выделяются начальные согласные, ударные гласные из положения после согласных, анализ и синтез прямого слога.

С учётом изложенного, логопедическая работа по устранению дизартрии у дошкольников может включать в свой состав несколько этапов [44].

Первый этап – подготовительный. Цель подготовительного этапа - формирование базиса для коррекции произносительной стороны речи. Подготовительный этап, в свою очередь, содержит следующие направления: дыхательная гимнастика, с помощью которой также проводится и правильная постановка голоса; для развития мелкой моторики используется пальчиковая гимнастика и игры.

Второй этап – основной. Целью этапа является закрепление навыка новых произносительных умений и навыков [41]. Основной этап включает в себя направления:

- артикуляционная гимнастика,
- автоматизация звуков,
- выработка основных артикуляционных движений,
- дифференциация звуков,

- автоматизация последовательности работы над звуками,
- постановка звуков,
- развитие фонематического слуха и восприятия.

Логопедическая работа по формированию фонематического восприятия выделяет следующие этапы:

- узнавание неречевых звуков;
- различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, слов, фраз;
- различение слов, близких по своему звуковому составу; – дифференциация слогов;
- дифференциация фонем;
- развитие навыков элементарного звукового анализа. работа по формированию фонематического восприятия начинается с развития слухового внимания и слуховой памяти.

Логопедическая работа по формированию фонематического восприятия в самом начале осуществляется на материале неречевых звуков.

У детей развивают способность узнавать и различать неречевые звуки в процессе специальных игр и упражнений. Игры помогают детям различать высоту, силу и тембр голоса, вслушиваясь в одни и те же речевые звуки, звукосочетания, слова. Позже они учатся различать слова, близкие по звуковому составу.

В дальнейшем – учатся различать слоги и затем уже фонемы языка.

Третий этап – тренировочный. Целью этапа является выработка дополнительных умений и навыков, и включает в себя следующие направления тренировки (закрепления навыков): правильных речевых навыков (звукопроизношения и просодики) на усложнённом материале и в различных речевых ситуациях.

Четвёртый этап – профилактический, целью которого является профилактика, преодоление вторичных нарушений. У детей происходит формирование навыков элементарного звукового анализа: умения определять

количество слогов в слове; отхлопывать и отстукивать ритм слов разной слоговой структуры; выделять ударный слог; проводить анализ гласных и согласных звуков.

Обобщая изложенное, подчеркнем, что логопедическая работа должна представлять собой сложно построенный процесс, состоящий из нескольких основных этапов.

3.2. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИЕЙ

В ходе теоретического исследования сделан вывод о тесной связи между общей, точечной, артикуляционной моторикой и звукопроизношением, а следовательно, и фонематическими процессами как главным фактором, влияющим на звукопроизношение.

Логопедическая работа направлена на решение следующих задач:

- Развитие слуховой памяти и внимания. Восприятие речи не может происходить в полном объеме, если ребенок невнимательный.
- Развитие общей и речевой моторной сферы детей.
- Коррекция звукопроизношения: постановка отсутствующих звуков и автоматизация и дифференциация нарушенных звуков в речи.
- Коррекция фонематической стороны речи, нарушение которой является вторичным признаком для детей с псевдобульбарной дизартрией.

Ведущими методами логопедической работы являются: наглядные (демонстрация), словесные (беседа), практические занятия и упражнения в игровых формах.

Работа по коррекции фонематических процессов у детей с псевдобульбарной дизартрией включает следующие этапы:

- развитие моторной сферы;

- постановка отсутствующих звуков, автоматизация и дифференциация нарушенных звуков;

- развитие фонематического слуха и восприятия.

Первый этап коррекционной работы – развитие моторной сферы. Развитие моторной сферы состоит из: заданий на развитие общей и мелкой моторики, мимической, речевой и дыхательной гимнастики и работы по нормализации голоса. Задания варьируются в процессе проведения логопедических занятий.

Второй этап коррекционной работы - постановка отсутствующих звуков, автоматизация и дифференциация нарушенных звуков. Логопедическая работа проводится на индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятиях, которая включает в себя: - постановку отсутствующих у детей звуков - [Р] и [Р']; - отработку правильной артикуляции, закрепления и автоматизацию навыков правильного произношения имеющихся в речи детей звуков - [С], [Ш], [Л'], [Л], [Р]; - дифференциацию поставленных или сохраненных звуков в произношении: [С] - [З], [С] - [Ш], [Ж] - [З], [Ж] - [Ш], [Р] - [Р']. На индивидуальных и подгрупповых логопедических занятиях дети приобретают умения контролировать свое произношение и исправлять его на основе сравнения собственной речи с речью окружающих.

Третий этап коррекционной работы - развитие фонематического слуха и восприятия. Перспективными задачами третьего этапа являются уточнение артикуляции звуков и развитие фонематического слуха и восприятия.

Занятия по развитию моторики могут быть спланированы на основе рекомендаций Ткаченко Т.А. и представлены занятиями, направленными на развитие моторики всех видов. Также комплекс упражнений на развитие пальчиковой моторики, с паузой продолжительностью не более трех минут в течение одного занятия. Общее время на пальчиковую гимнастику не должно превышать десяти минут.

Можно предложить детям показать из пальцев разных зверюшек – котика, лису, зайца, что вызывает особый интерес у детей. Более того, эти же манипуляции позже дети могут использовать в процессе игровой деятельности. В результате выполнения упражнений на развитие пальцевой моторики формируется положительная мотивация в логопедической работе.

Примеры некоторых физкультминуток, используемые для развития пальцевой моторики у детей с нарушениями речи, приведены в приложении 7.

В приложении 8 приведены примеры пальчиковых игр, являющихся неотъемлемым компонентом занятий. Игры проводятся систематически с целью отработки статических и динамических движений. Содержание берется из знакомых детям сказок и рассказов, а дети показывают с помощью пальцев описываемые в рассказе (сказке) действия по примеру логопеда.

Постоянно, для развития, уточнения и совершенствования основных движений органов речи используется артикуляционная (речевая) гимнастика. Гимнастика проводится ежедневно, чтобы вырабатываемые у детей двигательные навыки закреплялись, становились более прочными. Ее продолжительность до пяти минут.

При построении структуры занятий придерживаемся рекомендаций Е.Ф. Архиповой. В общем виде структура занятия представлена в таблице.

Таблица 3

Структура занятий (по Е.Ф.Архиповой)

Блок	Направления
I блок, подготовительный.	Нормализация тонуса мышц органов артикуляции, для этого проводится артикуляционная гимнастика.
	Направлена на совершенствование артикуляционной моторики.
	Развитие тонких дифференцированных движений в пальцах рук, для этого проводится пальцевая гимнастика.
II блок, основной.	Определение последовательности работы над звуками (зависит от артикуляционных укладов детей).
	Отработка и автоматизация основных артикуляционных укладов для звуков, нуждающихся в уточнении или коррекции.
	Развитие фонематического слуха.
	Слуховая дифференциация фонем, нуждающихся в коррекции.
	Постановка звука.
	Автоматизация звука в слогах разной структуры, в словах

	разной слоговой структуры и в предложениях.
	Дифференциация поставленных звуков с оппозиционными фонемами в слогах, словах.
	Отработка слов сложной звукослоговой структуры.
	Тренировка правильных произносительных навыков.
III блок, домашнее задание.	Включает материал для закреплений знаний, умений, навыков, приобретенных на индивидуальных занятиях.

При отборе материала учитывается степень его сложности и доступность выполнения, а сама гимнастика проводится достаточно эмоционально, часто с помощью игровых методов.

Упражнения выполняются как в подгруппах, так и индивидуально, сидя или стоя перед зеркалом, чтобы дети могли видеть лицо логопеда и сравнивать правильность произношения. Логопед следит за качеством выполняемых движений и их объемом.

Примеры индивидуальных и групповых занятий приведены в Приложении 6.

Подгрупповые занятия включают в себя следующие задания.

- Задание на развитие фонематического восприятия.

Игра «Поймай звук».

Вариант 1. Сейчас я буду называть звуки, а вы хлопайте в ладоши, когда услышите звук [Ш]: К-л-ш-л-ш; Ош-ко-ду-ши-ше-до; Малыши – дети – ребята.

Вариант 2. Я буду называть слова, а вы хлопните в ладоши, если в слове есть звук [С], поднимите руку, если услышите звук [Ш]. Называются слова: малыш, сон, машина, стол, душ, маска, доска, мышь и т.д.

Вариант 3. Хлопните в ладоши, если услышите слоги и слова со звуком [С]: Ар, ок, ас, да, со, су, ус, но, ес; стол, стул, сок, сын, доска, соль, сахар, каска, шутки, сутки, подушки, сундук, мальчик, кресло, диван, яблоко и т.д.

Вариант 4. Хлопните в ладоши, если услышите слова со звуком [С]: слон, автобус, самолет, дерево, санки, трава, сосна, сова, оса, шапка, стакан, лиса, носорог, мост, собака.

- Задание на развитие фонематического анализа.

Вариант 1. Разложите картинки в две стопке - В одну – звук [Р], в другую – звук [Р']. Вариант

2. Рассмотрите картинки. Назовите слова со звуком [Р]. Определите место звука [Р] в словах.

- Задание на развитие фонематического синтеза.

Самоделкин построил дом для зверей и птиц. И этот дом волшебный – мы должны в нем правильно расселить зверей.

На 1 этаже (1 слог): - Сом, Слон.

На 2 этаже (2 слога) – Сова, Лиса.

На 3 этаже (3 слога) – Носорог, Собака.

Был разработан комплекс дидактических игр и упражнений на развитие фонематических процессов (Приложение 5). Данные упражнения включались в занятия по дифференциации звуков. Для детей с псевдобульбарной дизартрией важно не усложнять задания чрезмерно и соблюдать временные рамки, поскольку такие дети не способны концентрировать и долго удерживать внимание. Таким образом, результатом логопедической работы стала система комплексных коррекционных занятий с использованием игр и игровых упражнений по формированию фонетических процессов у детей старшего дошкольного возраста с псевдобульбарной дизартрией. Программа логопедической работы включала в себя три этапа. Первый этап был нацелен на развитие моторной сферы детей, так как при псевдобульбарной дизартрии формирование моторной сферы является залогом успеха в дальнейшей коррекционной работе по развитию звукопроизношения и фонематических процессов. Второй и третий этап заключался в постановке отсутствующих звуков и автоматизации, дифференциации нарушенных звуков с применением заданий на развитие фонематических процессов.

Выводы по третьей главе

Логопедическая работа при дизартрии имеет системный характер: коррекция звукопроизношения идет в комплексе с формированием звукового анализа и синтеза, формированием лексикограмматического аспекта речи и последовательным высказыванием. Важным фактором логопедической работы является системная коррекционная работа по развитию правильного звукопроизношения и фонематического восприятия с дифференцированным артикуляционным массажем и гимнастикой, а также логопедической ритмикой. Каждому этапу логопедической работы соответствует определенное направление, определенные целевые установки. На подготовительном этапе идет подготовка артикуляционного аппарата к формированию правильных устойчивых артикуляционных укладов. На этапе формирования навыков первичного коммуникативного произношения развивается речевая коммуникация и звуковой анализ. Стадия формирования коммуникативных навыков и умений дифференцируется путем автоматизации и дифференциации звуков на более сложных языковых материалах; формирование навыков произношения происходит с помощью постоянного расширения круга общения, также коррекция лексико-грамматических нарушений.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной работе исследованы теоретические аспекты логопедической работы по коррекции псевдобульбарной дизартрии у детей старшего дошкольного возраста и сделаны следующие выводы.

В старшем дошкольном возрасте речь во многом кроме прочего, определяет успешность обучения в школе. Важный вклад в формирование речи вносит фонематический слух и фонематическое восприятие, эти процессы совместно направлены на формирование способности к выделению различий в речи звуков, в свою очередь, выполняющих смыслоразличительные функцию и выполняют важнейшую роль в развитии речи. В онтогенезе выделяется пять этапов формирования фонематического слуха, на последнем этапе завершаются процессы фонематического развития. Уровень развития фонематической системы является важнейшим фактором становления речи в целом.

Исследование теоретических аспектов позволило сделать вывод о том, что комплекс дефектов при псевдобульбарной дизартрии в психолого–педагогической классификации речевых расстройств относится к фонетико–фонематическому недоразвитию речи. Дизартрия – это дефект речи, обусловленный неправильной работой артикуляционных органов: языка, губ, щёк, гортани.

При дизартрии нарушение всей произносительной стороны речи и внеречевых процессов: общей и мелкой моторики, пространственных представлений и др. является структура дефекта.

Наличие этих особенностей (моторики, внимания, памяти, мышления) у детей с псевдобульбарной дизартрией обусловлены как первичным поражением мозга, так и некоторой задержкой его дальнейшего созревания.

В целом эта группа детей неоднородна по основным нарушениям, у них встречаются фонетико – фонематические нарушения, нарушение просодики, расстройство моторики – общей, ручной, артикуляционной.

Для предстоящего обучения в школе, эта группа детей дошкольного возраста может входить в «группу риска», поэтому основным фактором логопедической работы должно являться формирование механизмов сенсомоторного уровня, обеспечивающих овладение фонетическими и фонологическими единицами речевой деятельности.

Логопедическая работа, как особый вид деятельности, разрабатывается в отечественной логопедии и осуществляется на основе специальных принципов, включающих системный подход, поэтапность формирования умственных действий, учёт последовательности формирования психических функций, учёт механизмов нарушения в структуре дефекта, учёт зоны «ближайшего развития», учёт ведущей деятельности возраста, дифференцированность в организации занятий и некоторые другие.

При оценке структуры нарушения речи используется синдромальный подход, предполагающий необходимость учёта как речевой, так и неречевой симптоматики. Данный подход является основным при коррекции и устранении дизартрических нарушений.

Практическое исследование проводилось на базе МБДОУ № 20 города Сургута «Югорка», в группу для проведения обследования включены 10 детей.

Предварительно проводился анализ имеющихся методик, направленных на определение развития фонематических процессов. Был сделан вывод о том, что все они в той или иной степени позволяют оценить уровень развития определенного компонента, но не являются комплексными. Поэтому было принято решение о применении комплексного подхода, предусматривающего использование методик исследования общей моторики, моторики пальцев, звукопроизношения и фонематических процессов.

Применялись различные пробы и задания на выявление уровня организации статической и динамической организации движений, ритмического чувства, степени владения мелкими движениями рук, движений органов артикуляции (двигательной функции губ, челюсти, языка,

мягкого неба, продолжительности и силы выдоха), различение и определение различных фонем в слогах, словах.

Неудовлетворительное звукопроизношение, связано преимущественно с недоразвитием фонематических процессов. Характерными являются следующие особенности у исследованной группы детей: на уровне фонематического слуха и восприятия – нарушение восприятия фонетически похожих звуков и недостаточная их дифференциация; ошибки в воспроизведении цепочки слогов, при выборе слова с заданным звуком; низкий уровень речевой памяти. На уровне фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений - отмечается большое количество ошибок: при вычленении первого и последнего звука из слов; при определении местоположения звука в слове; при последовательном, количественном и позиционном анализе, а также при синтезе слов из отдельных звуков в ненарушенной и нарушенной последовательности.

Логопедическая работа не представляется возможной без исследования моторных функций, артикуляционного аппарата, звукопроизношения, фонематического слуха, а также определения специфики фонематического восприятия. Недостаточный уровень развития звукопроизношения, связан с недоразвитием фонематических процессов: при нарушенном звукопроизношении формируются неправильные кинестетические ощущения, которые приводят к нарушению акустического образа звуков, в результате чего, неправильными становятся и операции звукового анализа.

Успех логопедической работы с целью развития фонематических процессов у детей гарантирован при условии объединения усилий педагогов, логопедов и родителей.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология: учебник для вузов по специальностям «Психология», «Дошкольная педагогика и психология», «Педагогика и психология» / Г.С. Абрамова. – М.: Академический проект, 2005. – 702 с.
2. Абульханова, К.А. Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды / К.А. Абульханова, Акад. пед. и соц. наук, Моск. психолого-соц. ин-т (МПСИ). – М.: Изд-во МПСИ, 2013. – 224 с.
3. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – 3 – е изд., стереотип. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
4. Ахутина, Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии / Т. В. Ахутина. – М. : Издательство Московского Университета, 1975. – 143 с.
5. Борозинец, Н.М., Шеховцова, Т.С. Логопедические технологии: Монография / Т.С. Шеховцева. – Северо – Кавказский федеральный университет, - 2014. – 256 с.
6. Винарская, Е.Н. Нейролингвистический анализ звуковой системы речи // Вопросы психологии. – 1967. – №1. – С.65 – 73.
7. Выготский, Л.С. Мышление и речь: (психологические исследования) / Л.С. Выготский, 2-е изд. – М.: Лабиринт, 2011. – 392 с.
8. Выготский, Л.С. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – 504 с.
9. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Педагогическая психология. – 1983. – №2. – С. 21 – 29.
10. Выготский, Л.С. Кризис семи лет / Вопросы психологии. – 1972. – №4. – С. 62 – 82.

11. Выготский, Л.С. Динамика умственного развития школьника в связи с обучением / Педагогическая психология. – 1991. – №10. – С. 21 – 29.
12. Выготский, Л.С. Мышление и речь // Педагогическая психология – 1982. – №10. – С. 29 – 33.
13. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. 2-е изд. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. – 319 с.
14. Геринг, М.Г, Герман, Н.А. Воспитание у дошкольников правильной речи: справочное пособие для воспитателей / Под ред. Н. А. Герман. – Чебоксары, Издательство «Полиграфия», 1986. – 218 с.
15. Гриншпун, Б.М. Классификация нарушений речи: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой. – М.: Владос, 2015. – 196 с.
16. Гуровец, Г.В., Маевская, С.И. Клинико – педагогическая характеристика детей, страдающих стёртой дизартрией и ринофонией и методы коррекционного воздействия // Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых. – М.: Изд – во МПГИ им. В.И. Ленина, 1981. – С.103 – 114
17. Давыдов, В.П. Методология и методика исследования: учебное пособие для вузов по специальностям 031000 «Педагогика и психология» и 031300 «Социальная педагогика» / В.П. Давыдов, П.И. Образцов, А. И. Уман. – М.: Логос, 2006. – 128 с.
18. Дурова, Н.В. Формирование фонематического слуха детей: Монография / Н.В. Дурова. – М.: Просвещение, 1996. – 318 с.
19. Жинкин, Н.И. Механизмы речи. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 370 с.
20. Зеeman, М. Расстройства речи в детском возрасте: Справочное пособие для специалистов / М. Зеeman. – М.: Медицина, 1962. – 299 с.
21. Зимняя, И.А. Речевой механизм в схеме порождения речи // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. Под ред. А. А. Леонтьева, Т. В. Рябовой. – М.: Издательство Московского университета, 1975. – С.12 – 19.

22. Зимняя, И.А. Речь как интермодальный процесс // Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку. – М.: Издательство Московского университета, 1988. – С.55 – 67.
23. Ермолаева, М.В. Особенности и средства развития эмоциональной сферы дошкольников: учеб. Пособие / М.В. Ермолаева, И.Г. Ерофеева; Рос. акад. образования, Моск. психол.-социал. ин-т. – Москва: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2008. - 335 с.
24. Карелина, И.Б. Дифференциальная диагностика стёртой формы дизартрии и сложной дислалии // Дефектология. – 1996. – №5. – С.10 – 14.
25. Леонтьев, А.Н. Основы теории речевой деятельности / А.Н. Леонтьев, 2-е изд. - М.: Наука, 1974. – 368 с.
- а. Лингвистические проблемы дефектологии: Учебное пособие / Г.Ю. Козловская. – Ставрополь: Изд – во СКФУ, 2017. – 115 с.
26. Лингвистический Энциклопедический словарь / Коллектив авторов, под редакцией Ярцевой В.Н. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.
27. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников: пособие для логопеда / Н.Г. Андреева. – Москва: Владос, 2009. – 184 с.
28. Лопатина, Л.В. Особенности восприятия и воспроизведения интонационной структуры предложения дошкольниками со стёртой дизартрией // Психолингвистика и современная логопедия. – М.: Экономика, 1997. С. 268 – 273.
29. Лопатина, Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. / Л.В.Лопатина, Серебрякова Н.В.. – Спб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000.
30. Лурия, А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Изд – во Моск.ун – та, 1975. – 253 с.
31. Лурия, А.Р. Ощущение и восприятие. М.: Издательство МГУ, 1975. – 388 с.

32. Мартынова, Р.И. О психолого – педагогических особенностях детей дислаликов и дизартриков // Очерки по патологии речи и голоса. – М.: Просвещение, 1967. – №3. – С.98 – 111
33. Мартынова, Р.И. Сравнительная характеристика детей, страдающих лёгкими формами дизартрии и функциональной дислалией // Расстройства речи и методы их устранения. – М.: Изд – во МПГИ им. В.И. Ленина, 1975. – С.79 – 92.
34. Мелехова, Л.В. Дифференциация дислалии // Очерки по патологии речи и голоса. М.: Просвещение, – 1967. – № 3. – С.77 – 98
35. Мелехова, Л.В. Сравнительный анализ логопедической работы при различных формах дислалии // Вопросы дефектологии. М.: Изд – во МПГИ им. В.И. Ленина, – 1964. – № 219. – С.59 – 72
36. Пиотровская, Л.А. Разграничение понятий фонематического и фонетического слуха // Речевая деятельность в норме и патологии. – СПб: Изд – во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. – С.44 – 49.
37. Правдина, О.В. Логопедия: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / О.В. Правдина. – М.: Просвещение, 1973. – 272 с.
38. Практикум по дисциплине «Логопедия» (раздел «Дизартрия»): Учебно – методическое пособие / Г.В. Бабина, Л. И. Белякова, Р.Е. Идес. – М.: Изд-во «Прометей», 2012. – 104 с.
39. Рябова, Т.В. Механизмы порождения речи по данным афазиологии // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М.: Изд – во Моск.ун – та, 1967. – С.76 – 94.
40. Садовникова, И.Н. Формирование фонематического анализа/ И.Н. Садовникова // Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. — М.: АРКТИ, 2005.
41. Серебрякова, Н.В., Парамонова, Л.Г. Особенности организации семантических полей у детей с общим недоразвитием речи // Изучение и

коррекция речевых расстройств, – Л.: Изд – во ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1986. – С.68 – 73.

42. Соссюр, Ф. Курс общей лингвистики. – Екатеринбург: Изд – во Урал.ун – та, 1999. – 426 с

43. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Формирование звукопроизношения у дошкольников / Т.В. Туманова. - М., Просвещение, 2011. – 112 с.

44. Филичева, Т.Б., Чиркина Т.Б., Туманова Т.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с речевыми нарушениями / Т.В. Туманова. - М., Просвещение, 2008. – 116 с.

45. Эльконин, Д. Б. Как учить детей читать. М., 1976.

46. Эм, Е.А. Введение в логопедическую специальность: учебное пособие. – Ставрополь: Изд – во СКФУ, 2015. – 99 с.

Обследование состояния общей моторики

Прием	Содержание задания	Характер выполнения
1. Исследование двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля при выполнении двигательных проб	а) логопед показывает 4 движения для рук и предлагает их повторить: руки вперед, вверх, в стороны, на пояс; б) повторить за педагогом движения за исключением одного, заранее обусловленного «запретного» движения	<i>Отметить:</i> качество, правильность, последовательность выполнения движений, особенности переключения с одного движения на другое
2. Исследование произвольного торможения движений	Маршировать и остановиться внезапно по сигналу	<i>Отметить:</i> плавность и точность движений обеих ног, соответствие двигательной реакции сигналу
3. Исследование статической координации движений	а) стоять с открытыми глазами, стопы ног поставить на одной линии так, чтобы носок одной ноги упирался в пятку другой, руки вытянуты вперед. Время выполнения 5 секунд по два раза для каждой ноги; б) стоять с закрытыми глазами на правой, затем на левой ноге, руки вперед. Время выполнения – 5 секунд	<i>Отметить:</i> свободно удерживает позы или с напряжением, раскачивается из стороны в сторону, балансирует туловищем, руками, головой; сходит с места или делает рывок в стороны; касается пола другой ногой; иногда падает, открывает глаза и отказывается выполнять пробу
4. Исследование динамической координации движений	а) маршировать, чередуя шаг и хлопок ладонями. Хлопок производить в промежутке между шагами; б) выполнить подряд 3-5 приседаний. Пола пятками	<i>Отметить:</i> выполняет верно с первого раза, выполняет верно со 2-3 раза, напрягается, чередование шага и хлопка не удаётся <i>Отметить:</i> выполняет правильно; с напряжением, раскачиваясь, балансируя туловищем и руками; становится на всю

	не касаться, выполнять только на носках	ступню
5. Исследование пространственной организации (по подражанию)	а) повторить за логопедом движения на ходьбу по кругу, в обратном направлении, через круг. Начать ходьбу от центра круга направо, пройти круг, вернуться в центр слева. Пройти кабинет из правого угла через центр по диагонали, обойти кабинет вокруг и вернуться в правый угол по диагонали через центр из противоположного угла; повернуться на месте вокруг себя и подскоками передвигаться по кабинету, начиная движения справа; б) то же самое слева; в) по словесной инструкции проделать эти же задания	<i>Отметить:</i> ошибки в пространственной координации: незнание сторон тела, ведущей руки, неуверенность выполнения
6. Исследование темпа	а) в течение определенного времени удерживать заданный темп в движениях рук, показываемых логопедом. По сигналу логопеда предлагается выполнить движения мысленно, а по следующему сигналу (хлопок) показать, на каком движении испытуемый остановился. Движения рук вперед, вверх, в стороны, на пояс, опустить; б) письменная проба: предлагается чертить на бумаге палочки в сторону в течение 15 секунд в произвольном темпе. В течение следующих 15 секунд чертить как можно быстрее, в течение следующих 15 секунд чертить в первоначальном темпе	<i>Отметить:</i> темп нормальный, замедленный, ускоренный <i>Отметить:</i> темп нормальный, замедленный, ускоренный
7. Исследование	а) простучать за педагогом карандашом	<i>Отметить:</i> ошибки при воспроизведении ритмического рисунка:

ритмического чувства	ритмический рисунок (III II, II III, II, III I III II, I III II III); б) музыкальное эхо. Логопед ударяет в определенном темпе по ударному инструменту (бубен, барабан и т. д.), ребенок должен точно повторить услышанное	повторяет в ускоренном или замедленном или замедленном, по сравнению с образцом темпе; нарушает количество элементов в данном ритмическом рисунке
----------------------	---	---

Приложение 2

Исследование произвольной моторики пальцев рук

Содержание задания	Характер выполнения
Все предлагаемые задания проводятся по показу, затем по словесной инструкции 1. Выполнить по счет: а) пальцы сжать в кулак – разжать (5-6 раз); б) держа ладони на поверхности стола, разъединить пальцы, соединить вместе (5-6 раз); в) сложить пальцы в кольцо – раскрыть ладонь (5-6 раз); г) попеременно соединять все пальцы руки с большим пальцем, сначала правой руки, затем левой, затем обеих рук одновременно	Отмечается плавное, точное и одновременное выполнение проб; напряженность, скованность движений; нарушение темпа выполнения движений (не под счет логопеда); нарушение переключаемости от одного движения к другому, наличие синкинезий, гиперкинезов, невозможность удержания созданной позы, невыполнение движения.
2. На обеих руках одновременно показать второй и третий пальцы, второй и пятый (5-6 раз)	
3. На обеих руках одновременно положить вторые пальцы на третьи, и наоборот, третьи на вторые (5-6 раз)	
4. Те же задания выполнить по словесной инструкции	

Обследование моторики артикуляционного аппарата.

Прием	Содержание задания	Характер выполнения
Все задания должны проводиться при многократном повторении требуемого движения	а) сомкнуть губы; б) округлить губы как при произношении звука «О» - удержать позу; в) вытянуть губы в трубочку, как при произношении звука «у», и удержать позу;	<i>Отметить:</i> выполнение правильное; диапазон движений невелик; наличие содружественных движений; чрезмерное напряжение мышц, истощаемость движений;
1. Исследование двигательной функции губ по словесной инструкции проводится после выполнения задания по показу	г) сделать «хоботок» (вытянуть губы и сомкнуть их); д) растянуть губы в «улыбке» (зубов не видно) и удержать позу; е) поднять верхнюю губу вверх, видны верхние зубы; ё) опустить нижнюю губу вниз, видны нижние зубы; ж) одновременно поднять верхнюю, опустить нижнюю; з) многократное повторение произношения губных звуков б-б-б, п-п-п	проявляется ли тремор, саливации, гиперкинезы; активность участия правой и левой сторон губ; смыкание губ с одной стороны; движение не удаётся
2. Исследование двигательной функции челюсти проводят вначале по показу, а затем по словесной инструкции	а) широко раскрыть рот, как при произнесении звука «а» и закрыть; б) сделать движение нижней челюстью вправо; в) сделать движение влево; г) сделать движение нижней челюстью вперед	<i>Отметить:</i> выполнение правильное; движения челюстью недостаточного объема; нет ли содружественных движений, тремора, саливации; движение не удаётся
3. Исследование двигательных функций языка (исследование объема и качества движений языка) по показу и по словесной инструкции	а) положить широкий язык на нижнюю губу и подержать под счет от 1 до 5; б) положить широкий язык на верхнюю губу и подержать под счет от 1 до 5; в) переводить кончик языка поочередно из правого угла рта в левый угол, касаясь губ; г) высунуть язык «лопатой», «жалом»; д) оттопырить правую, затем левую щеку языком; е) поднять кончик языка к верхним зубам подержать под счет от 1 до 5 и опустить к нижним зубам; ё) закрыть глаза, вытянуть руки вперед, а кончик языка положить на губу; ж) движения языком вперед-назад	<i>Отметить:</i> выполнение правильное; движения языка недостаточного диапазона; в мышцах появляются содружественные движения; язык движется неуклюже, всей массой, медленно, неточно; имеются отклонения языка в сторону, удерживается ли язык в определенном положении; истощаемость движений; нет ли тремора, гиперкинезов языка; не проявляется ли саливация; движение не удаётся
4. Исследование	а) широко открыть рот и четко	<i>Отметить:</i> выполнение

двигательной функции мягкого неба	произнести звук «а» (в этот момент в норме мягкое небо поднимается); б) провести шпателем, зондом или бумажкой, скрученной в трубочку, по мягкому небу (в норме должен появиться рвотный рефлекс); в) при высунутом между зубами языке надуть щеки и сильно подуть так, как будто задувается пламя свечи	правильное; объем движений ограничен, отмечаются содружественные движения, малая подвижность небной завески, гиперкинезы, саливация, движение не удается
5. Исследование продолжительности и силы выдоха	а) сыграть на любом духовом инструменте-игрушке (губной гармошке, дудочке, флейте и т. д.); б) поддувать пушинки, листок бумаги и т.п.	<i>Отметить:</i> силу и продолжительность выдоха; укороченный выдох (в зависимости от возраста испытываемого)

Вывод:

- движения выполняются в полном объеме, правильно;
- выражен период включения в движение, истощаемость движений;
- движение выполняется в неполном объеме, в замедленном темпе, с
появлением содружественных движений, тремора, гиперкинезов, саливации;
- удержание позы не удается; движения не выполняются.

ЭКСПРЕСС-ОБСЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ у ДЕТЕЙ 5 -7 лет

(Свистящие звуки. Звуки З - Зь)

4. По

1. Повтори: Зоя — зайкина хозяйка, У Зои mimosa. Зоя ставит mimozу в вазу.
Спит в тазу у Зои зайка.

5. На

2. Назови — повтори: Коза — азбука - зуб — воз - забор — называть — зонт — гнездо — Незнайка



3. Повтори: З-З-З-З-З за — зо — зу — зы; аз — оз — уз — ыз; зва — зво — зда — здо — зна — зно;

4. Назови — повтори: Зелёные глаза у моего козлёнка. Козел грызет зелёную капусту.
Зимой у Зины зябнет нос. Кузя идёт в музей.

6. Повтори: ся — се — сю — си ; ась — ось — усь;
сля — сли — сме — стя — сте — сти — спя — спи — сне — вся — всё — всю;

Исследование звукопроизношения по методике Коноваленко В.В. и
Коноваленко С.В.

ЭКСПРЕСС-ОБСЛЕДОВАНИЕ СОСТОЯНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ у ДЕТЕЙ 5 -7 лет

(Свистящие звуки. Звук Ц)

1. Повтори: Из соседнего колодца Цыпленок и курица Заяц сидит под кустом акация
Целый день водица льётся. Пьют водицу на улице. В колодце водица.

2. Назови – повтори: Лицо – курица - цепь - заяц - колодец - блюдце – цветочек - полотенце



3. Повтори: Ц-Ц-Ц-Ц-Ц ац — оц — уц — эц — иц; ца — цо — цы — це; цва — цве — цви;

(Шипящие звуки. Звук Ш)

1. *Повтори:* Тише, мыши, не шумите, Маша шила для мартышки Даша под душем моет шею и уши
Нашу кошку не будите. Шубу, шапку и штанишки. У мышки шапка.

2. *Назови – повтори:* Каша – камыши - шут - душ – мешок – петушок – шкаф - вишня – бабушка - солнышко



3. *Повтори:* Ш-Ш-Ш-Ш-Ш ша – шо – шу – ши – ше; аш – ош – уш – иш – ыш; шка – шко – шку

4. *Повтори:* У моей сестры Марины
Щеки, будто мандарины.

- Рита и Варя варенье варят.
Марина варит рис.

5. *Назови – повтори:* Репа - рябина - фонарь – огурец – грибы – турист – рюкзак - варежки - абрикосы



6. *Повтори:* ря – ре – рю – ри; арь - орь – урь - ырь; кря – кре – крю - кри; тря – трю - три;

(Соноры: Л - Ль)

7. Повтори: Бегал лось молодой по соломе золотой. Мила мыла пол в классе. Алла ела яблоко.

8. Назови – повтори: Мыло - молоко - лук - пенал - стол – волк - белка – молния - клумба – иголка



9. Повтори: Л-Л-Л-Л-Л ал – ол – ул – ыл; ла – ло – лу – лы;
кла – кло – клу - слу – сло - слы – пло – ply – гла – гло - глу;

10. Повтори: Топали да топали, дотопали до тополя,
До тополя дотопали, да ноги-то оттопали.

Люда поливает тюльпаны из лейки.
У Лены зелёная лента.

11. Назови – повтори: Полено - лев – лимон – пылесос – лейка – лягушка - улитка - холодильник



12. Повтори: ля – ле – лю – ли; аль – оль – уль – иль; для – дле – длю – дли; вля – слё – злю – пли;

(Шипящие звуки. Звук Ж)

4. Повтори: Жук упал, летать не может
Ждет он, кто ему поможет.

Не жалея ножек, бежит ёжик.
У ежа ежата.

5. Назови – повтори: Лыжи – жадина - жук - ёжик – пирожок – ложка – ножницы - лыжник - подснежник



6. повтори: Ж-Ж-Ж-Ж-Ж жа — жо — жу — жи — же; жда — жду — жди; жна — жно — жну — жны;

Планирование дидактических игр и упражнений

Задачи по формированию фонематического слуха и восприятия	Игры и упражнения
1. Отграничение речевых единиц (звук, слог, слово, предложение)	«Вспомним разные слова», «Какой звук потерялся?», «Подскажи Мартышке звук».
2. Развитие слуховой памяти, слухового внимания	«Какой звук есть во всех словах?», «Хлопки», «Улавливай шепотом»
3. Различение звуков близких по акустикоартикуляторным свойствам	«Найди картинку», «Найди себе пару», «Слова, рифмы, звуки», «Эхо», «Кто в домике живет»
4. Определение звуко-слогового состава слова	«Назовите слово», «Кто найдет короткое слово», «Слово можно прошагать».
5. Определение последовательности звуков в слове	«Звуковая цепочка», «Найди слово», «Телевизор», «Где звук?», «Поймай рыбку», «Звуковая цепочка», «Поезд»

Дидактические игры и упражнения по развитию фонематического слуха и восприятия

Игры на различение звуков близких по акустикоартикуляторным свойствам.

«Найди картинку».

Цель: развитие речевого слуха – умение правильно воспринимать и дифференцировать звуки на слух. Оборудование: парные картинки из детского лото с изображением различных игрушек и предметов. Ход игры: Логопед кладет на стол перед ребенком несколько картинок, название которых отличается одним или двумя звуками (парные картинки держит в руке) и предлагает отгадать, какие картинки он назовет. Логопед называет один из предметов, изображенных на картинках, дети слушают, затем ищут эту картинку на столе, показывают ее и по мере возможности повторяют слово. Для подтверждения правильности ответа детей, взрослый достает

парную картинку и показывает ее детям. Количество картинок можно постепенно увеличивать. Позднее можно называть одновременно по два – три предмета.

«Найди себе пару».

Цель: развитие речевого слуха – умение подбирать слова близкие по звуковому составу. Ход игры: логопед предлагает дошкольникам поиграть и рассказать, в чем будет состоять эта игра: «Каждый должен найти себе пару. Для этого кто-нибудь, например, Сережа, скажет слово, а кто-то из вас отзовется похожим словом. Если Сережа скажет шутка, то парой будет тот, кто 115 отзовется словом мишутка или утка. Те, кто составил пару, отходят в сторону. Упражнение продолжается до тех пор, пока все ребята не подберут себе пару.

«Эхо».

Цель: развитие речевого слуха – умение различать и правильно произносить звуки. Ход игры: логопед объясняет детям, что они должны слушать внимательно, какой звук или слог он произнесет, и тот, на кого он укажет, будет «эхо». Ребенок должен повторить звук или слог точно так же, только чуть-чуть потише, как настоящее эхо.

«Кто в домике живет».

Цель: развитие речевого слуха – учить воспринимать слова с близким звуковым составом; продолжить развивать слуховое внимание.

Оборудование: Игрушечный домик или домик, построенный из настольного строителя, мелкие игрушки или картонные фигурки (мышка, мишка, мартышка, матрешка, петрушка, неваляшка). Ход игры (проводится индивидуально). Ребенок сидит за столом напротив логопеда. На столе домик (фасадом к ребенку), в нем спрятаны игрушки. Логопед говорит ребенку, что в домике кто-то живет. «Сейчас я скажу, кто в домике», - говорит педагог, - а ты внимательно слушай и повтори, кого я назвала». Педагог закрывает лицо экраном и говорит: «Мишка и мышка». Ребенок повторяет, игрушки выходят из домика. Педагог продолжает: «Мартышка и матрешка», «Петрушка и

неваляшка». Если ребенок не может повторить слова парами, педагог произносит их по одному, не утрируя произношение. В случае затруднения снимает экран и переходит от восприятия на слух к слухозрительному восприятию. После повторения слов ребенком ему дают игрушки, и он играет с ними.

Игры на развитие слуховой памяти, слухового внимания «Какой звук есть во всех словах?»

Цель: развитие речевого слуха – умение внимательно слушать слова, запоминать услышанное и вычленять отдельные звуки. Ход игры: логопед произносит 3 – 4 слова, в каждом из которых есть один из отрабатываемых звуков: шуба, кошка, мышь – и спрашивает: «Какой звук есть во всех этих словах?» Дети называют: «Звук Ш». Затем предлагает определить какой звук есть во всех ниже приведенных словах: жук, жаба, лыжи – Ж; чайник, очки, ключ – Ч и т.д.

«Улавливай шепотом».

Цель: развитие речевого слуха – умение вслушиваться и следовать словесной инструкции. Ход игры: играющие разбиваются на две равные группы и строятся в одну шеренгу. Педагог отходит на определенное расстояние, становится напротив и четким, внятным шепотом (уловимым только в том случае, если каждый активно вслушивается) отдает команды («Руки вверх, в стороны, кругом» и другие, более сложные). Постепенно отходя все дальше, ведущий делает свой шепот менее уловимым и усложняет упражнения. В конце игры педагог объявляет, кто был самым внимательным.

«Хлопки».

Цель – развитие речевого слуха – развитие слухового внимания. Ход игры: дети сидят по кругу на небольшом расстоянии друг от друга. Логопед условливается с ними, что он будет считать до пяти, и, как только он произнесет число 5, все должны сделать хлопок. При произнесении других чисел хлопать не надо. Дети вместе с педагогом громко считают по порядку, одновременно сближая ладони, но не хлопая ими. Логопед 2 – 3 раза

проводит игру правильно. Затем он начинает «ошибаться»: при произнесении числа 3 или какого-нибудь другого (но не 5) он быстро разводит руки, как будто хочет сделать хлопок. Дети, которые повторили движения педагога и хлопнули в ладоши, делают шаг из круга и продолжают играть, стоя за кругом.

Игры, направленные на отграничение речевых единиц (звук, слог, слово, предложение) «Вспомним разные слова».

Цель: развитие речевого слуха – закрепление понятия «слово». Ход игры: дети становятся в круг. Каждый ребенок должен вспомнить какое-нибудь слово и сказать его рядом стоящему, как бы передать его. Следующий говорит тоже слово, повернувшись к третьему ребенку. Так по очереди все дети должны произнести по одному слову. Нельзя повторять уже названные слова. Упражнение можно повторить дважды. Логопед следит за тем, чтобы все дети говорили разные слова, произносили их внятно и громко.

Некоторым детям воспитатель предлагает повторить слово и произнести его так, чтобы все хорошо слышали, как оно звучит. Тот, кто не сумел быстро назвать слово или повторил уже названное, выходит из круга.

«Подскажи Мартышке звук».

Цель: развитие речевого слуха – показать детям, что слова звучат потому, что они состоят из звуков, что звуки в слове разные. Оборудование: Мартышка, ширма. Ход игры: логопед сообщает детям, что сейчас Мартышка будет говорить слова, но в некоторых словах будет специально недоговаривать последний звук. Его должны назвать дети. Логопед следит за тем, чтобы дети не произносили все слово, а добавляли только звук. Вначале звук подсказывают все хором, потом индивидуально (на кого укажет логопед). Дети должны быстро подсказывать не произнесенные Мартышкой звук, чтобы слово звучало полностью. Например, М-А-Р-Т-Ы-Ш-К-А: На солнышке греется рыжий котенок... к. и так далее.

«Какой звук потерялся».

Цель: развитие речевого слуха – показать детям, что слова звучат потому, что они состоят из звуков, что звуки в слове разные. Ход игры: логопед не спеша читает стихотворный текст. В некоторых словах он специально не проговаривает первый звук. Дети внимательно вслушиваются и отмечают, какие слова произнесены неправильно, выделяют их из текста, произносят правильно, указывая, какой звук был потерян. Например, логопед говорит: «Подготовлен ...амолет, он отправится в полет». В каком слове не хватает одного звука? Какой это звук? Назовите его». Вызванный ребенок должен ответить, что в слове самолет был пропущен звук [С], что звучать это должно так: «Подготовлен самолет, он отправится в полет». Когда дети научатся легко находить пропущенный звук в одном слове связного текста, логопед сможет не проговаривать звук уже в двух-трех словах из предложения.

Игры на определение звуко-слогового состава слова. «Назовите слово».

Цель игры: развитие речевого слуха – показать детям, что в разных словах разное количество звуков (слова длинные и короткие), в коротком слове мало звуков, поэтому оно звучит недолго; в длинном слове много звуков, и звучит оно дольше. Оборудование: звуковая линейка. Ход игры: логопед предлагает детям произнести любые слова, и, когда они скажут несколько, он обращает их внимание на то, что эти слова разные. «А сегодня, — продолжает логопед, — мы узнаем про слова что-то новое, и поможет нам в этом звуковая линейка. «Вот эти синие кружочки в ней», — говорит логопед, — будто звуки, они идут друг за другом, но не исчезают, их можно увидеть и даже пересчитать». Логопед предлагает кому-либо из детей отчетливо произнести слово, чтобы хорошо прозвучали все звуки, и при этом сам показывает на линейке, как открываются одно за другим окошки. Например, если ребенок произносит слово сок, то последовательно открываются три синих окошка. Это же слово произносят еще несколько детей, и педагог каждый раз демонстрирует с помощью линейки последовательную смену звуков. Затем дети по заданию логопеда произносят и другие, более длинные слова (стол, мишка, Чебурашка), а он обращает их внимание на то, что в одном слове мало звуков, а в другом

много. Количество звуков в словах логопед иллюстрирует при помощи звуковой линейки. Предложив детям произнести слова клубника, карандаш, учитель, он показывает им, что в этих словах звуков столько, что не хватает окошек на звуковой линейке. Затем логопед снова просит детей произносить любые слова и демонстрирует на линейке последовательное звучание звуков в этих словах. Поскольку дети на первых порах затрудняются подбирать удобные для работы короткие слова, он сам может предложить им следующие: ум, он, ах, ау, уа, Ира, сыр.

«Кто найдет короткое слово?»

Цель: развитие речевого слуха – показать детям, что в разных словах разное количество звуков (слова длинные и короткие), в коротком слове мало звуков, поэтому оно звучит недолго; в длинном слове много звуков, и звучит оно дольше. Оборудование: звуковые линейки. Ход игры: логопед на большой демонстрационной линейке еще раз показывает, что в разных словах разное количество звуков, а от того, сколько звуков в слове, зависит длительность его звучания. Логопед подбирает слова короткие (2—3 звука) — мяч, лук и длинные — вертушка, холодильник. Затем он учит детей самим работать с линейкой, предлагая произносить короткие слова: он, ау, сыр, чай, мак, рак, жук.

Игры на определение последовательности звуков в слове. «Где звук?».

Цель: развитие речевого слуха – нахождение места звука в слове.

Оборудование: полоска из цветного картона, разделенная на три части яркими линиями, фишка (флажок или кружок). Ход игры: логопед называет слово. Дети определяют место заданного звука в слове. В зависимости от того, слышится ли звук в начале слова, в конце или в середине, фишка ставится на первую, последнюю или среднюю часть полоски. Можно ограничиться только одной большого формата полоской на столе логопеда или раздать каждому ребенку полоски и фишки. В последнем случае дети должны сидеть за столами. Сначала дети определяют место звука в начале, затем в конце слова. И лишь когда они все это усвоят, можно взять слова, в

которых заданный звук в середине слова. Если заданный звук гласный, то подбираются слова с дополнительным условием: гласный должен быть ударным.

«Поймай рыбку».

Цель: развитие речевого слуха – нахождение места звука в слове.

Оборудование. Металлические скрепки, небольшие предметные картинки (изображенный предмет вырезан по контуру), коробка и удочка с магнитом из игры «Поймай рыбку». Скрепки прикрепляются к предметным картинкам.

Ход игры: Дети по очереди вылавливают удочкой различные предметы.

Называют их. Определяют наличие или отсутствие в названии необходимого звука (например, Р) его место в слове (в начале, конце, середине слова). За правильный ответ ребенок получает очко. Выигрывает тот, кто наберет больше очков.

«Звуковая цепочка».

Цель: развитие речевого слуха – нахождение места звука в слове. Наглядный материал: 24 картинки, на которых изображены: клевер, рыба, аист, тыква, апельсин, носки, индюк, крокодил, лук, крыжовник, комар, рак, крот, трактор, ракета, автобус, самолет, троллейбус, сыр, роза, атлет, топор, рама, абажур.

Ход игры: играют четверо. Каждый получает по шесть карточек, одна карточка с изображением клевера находится у логопеда, который начинает игру. Он предлагает детям по очереди громко и четко произнести названия своих картинок, а свою кладет на стол, умышленно усиливая произнесение последнего звука: клеве[rrr]. Затем спрашивает, какой звук в произнесенном слове слышится последним. Далее он обращает внимание детей на то, что название следующей картинки обязательно должно начинаться с этого звука. Чтобы без ошибок выполнить задание и выйти из игры победителем, детям необходимо предварительно шепотом произнести слова, затем проговорить про себя первый и последний звуки, быть внимательным к названию той картинки, которая выставляется на стол. (Быстрый анализ необходим для

того, чтобы успеть раньше других положить к предыдущей карточке свою). Кто успел выложить на стол все свои картинки, тот и считается выигравшим.

Найди слово».

Цель: развитие речевого слуха – нахождение места звука в слове.

Оборудование: Карточки (4 большие и 16 маленьких) с изображением различных предметов. На больших карточках нарисовано по четыре предмета: на первой – названия всех предметов начинаются звуком [С] (стол, сапог, сыр, самокат); на второй – звуком [Б] (бабочка, банан, бык, бусы); на третьей – кончаются звуком н (баран, магнитофон, саксафон, слон); на четвертой – звуком [Р] (топор, ковер, зубр, помидор). На маленьких картинках изображены: сани, сом, стул, собака, барабан, бубен, бак, Буратино, кран, лимон, коршун, телефон, сыр, шар, забор, самовар. Ход игры: логопед перемешивает маленькие карточки и раскладывает их на столе вниз рисунками. Играющие берут по три-четыре карточки. Логопед предлагает разместить картинки в один ряд (в названиях их должен слышаться звук [Н]). Дети, у которых оказались картинки, на которых изображены кран, лимон, телефон, коршун, выкладывают их на стол. Во второй ряд выкладываются карточки, названия предметов которых начинаются со звука [Б]: барабан, бубен, бусы, Буратино; в третий – кончаются звуком Н: кран, лимон, коршун, бубен, барабан. В четвертом ряду размещаются карточки, названия предметов которых начинаются звуком [С]: сом, стул, собака, сани. Выигрывает тот, кто быстрее выложил свои картинки.

«Поезд».

Цель: развитие речевого слуха – учить выделять первый и последний звук. Оборудование: поезд, состоящий из трех вагонов, разные мелкие игрушки, которые можно посадить в вагончики поезда. Ход игры: логопед показывает детям поезд и говорит, что машинистом поезда будет мишка (или любая другая игрушка). Поезд отправляется только тогда, когда во все вагоны положат груз. Машинист просит, чтобы все названия грузов начинались со звука «а» (например, апельсин, автобус, абажур). Называя предметы, логопед

выкладывает их перед детьми, потом предлагает повторить слова вместе с ним, выделяя при этом первый звук в слове. При последующем проведении игры логопед берет предметы, названия которых начинается с других звуков.

Приложение 6

Направления индивидуальной логопедической работы по коррекции фонематических процессов у детей с псевдобульбарной дизартрией

Ф.И.	Выявленное нарушение							Формы работы
	Моторика артикуляционного аппарата	Звукопроизношение				Фонематическое слуха	Фонематических процессов	
		Свистящие	Шипящие	[Р]	[Л]			
Екатерина	++	+	+	+	++	+	+	Проведение занятия на автоматизацию звуков [Л'];
Алина	++	++	+	++	++	++	+	Проведение занятия на дифференциацию [С] - [З] и [С] - [Ш] Проведение занятия на постановку звуков [Р] и [Р'] Проведение занятия на автоматизацию звуков [Л'];

София	+	+	++	+	+	++	++	Проведение занятия на автоматизацию звука [Ш]
Кира	+	+	++	+	++	+	++	Проведение занятия на автоматизацию звуков [Л'];
Матвей	++	++	+	+	+	++	++	Проведение занятия на дифференциацию [С] - [З]
Давид	+	+	+	+	-	-	++	-
Вероника	++	++	+	+	++	++	+	Проведение занятия на автоматизацию звуков [Л'];
Кирилл	В	+	+	++	+	+	+	Проведение занятия на постановку звуков [Р] и [Р']; 2. Проведение занятия на автоматизацию звука [С] и [Л]; 3. Проведение занятия на дифференциацию [С] - [З].

Ярослав	+	+	+	++	++	+	+	Проведение занятия на постановку звуков [Р] и [Р']; 2. Проведение занятия на автоматизацию звука [С] и [Л]; 3. Проведение занятия на дифференциацию [С] - [З].
Мария	+	++	+	+	+	+	++	Проведение занятия на дифференциацию [С] - [З] и [Ж] - [З]

Физкультминутка на развитие пальцевой моторики (пальчиковая гимнастика)

1. «Дружба»

Дружат в нашей группе девочки и
мальчики.

Мы с тобой подружим маленькие
пальчики.

Раз, два, три, четыре, пять,

Начинай считать опять.

Раз, два, три, четыре, пять.

Мы закончили считать.

(пальцы рук соединяются ритмично в «замок»).

(ритмичное касание одноименных пальцев обеих рук).

(поочередное касание одноименных пальцев, начиная с
мизинцев).

(руки вниз, встряхнуть кистями).



2. «В гости»

В гости к пальчику
большому
Приходили прямо к дому
(«дом»):

Указательный и средний,

Безымянный и последний
—

Сам мизинчик-малышок
Постучался на порог.

Вместе пальчики —

друзья,

Друг без друга им нельзя.

(выставляются вверх большие пальцы обеих рук).

(поочередно называемые пальцы соединяются с большими на
обеих руках одновременно).

(пальцы сжаты в кулак, вверх выставляются только мизинцы).
(кулаки стучат друг о друга).

(ритмичное сжатие пальцев в кулаки).

Затем проводятся упражнения, с помощью которых дети учатся поочередно разжимать пальцы рук, сжатых в кулак. Это уже более сложные движения.



Пальчиковые игры

Текст рассказа Г. Скребицкого ЗИМА. ЛЕСНАЯ ПОЛЯНКА ПОКРЫТА БЕЛЫМ ПУШИСТЫМ СНЕГОМ. ТЕ- ПЕРЬ НА НЕЙ ТИХО И ПУСТО, НЕ ТО ЧТО ЛЕТОМ. ТОЛЬКО ИЗРЕДКА ПРОЛЕТИТ НАД НЕЙ СТАЙКА ЩЕГЛОВ ИЛИ СИНЦ. ИЛИ ДЯТЕЛ, УСЕВШИСЬ НА ДЕРЕВЕ, НАЧНЕТ ВЫКОЛАЧИВАТЬ КЛЮВОМ ИЗ ШИШКИ ВКУСНЫЕ СЕМЕНА. А ИНОЙ РАЗ ВЫСКОЧИТ НА ПОЛЯНКУ БЕЛЫЙ ПУШИСТЫЙ ЗАЯЦ. ВЫСКОЧИТ, СТАНЕТ СТОЛБИКОМ, ПОСЛУШАЕТ, ВСЕ ЛИ СПОКОЙНО КРУГОМ, ПОСМОТРИТ, ДА И ДАЛЬШЕ В ЛЕС УБЕЖИТ.	Движения пальцев рук Локти упираются на поверхность стола, руки подняты вверх, пальцы напряжены и рас- ставлены в стороны (деревья в лесу). Кисти рук внутренней сторо- ной направлены к туловищу, большие пальцы соединены, ос- тальные плотно сжаты и движутся, как в полете крылья у птицы (птицы летят). Пальцы правой руки, сложенные в виде клюва, ударяют по пальцам левой руки с разной силой (дятел стучит по дереву то громко, то тихо). Большой, безымянный пальцы и мизинец вытянуты вперед и сжаты, средний и указательный подняты вверх (мордочка зайца). Положения пальцев те же, за- тем напряженными указательным и средним пальцами делать скачкообразные движения (заяц убежал).
---	---

Сказка о веселом язычке

Рот — домик, губы — двери.
А кто живет в этом домике?
В этом домике, дружок,
Живет Веселый Язычок.
Ох, и шустрый он мальчишка,
И немножко шалунишка.
(Рот открыт и несколько раз показывается узкий язык. Упражнение «Стрекоза».)
Наш Веселый Язычок
Повернулся на бочок.
Смотрит влево, смотрит вправо...
А потом опять вперед,
Тут немного отдохнет.
(Выполняются упражнения «Часики», «Змейка»)
Приоткрыл Язык окно,
А на улице тепло.
Язычок наш потянулся,
Широко нам улыбнулся,
А потом пошел гулять,
На крылечке загорать. (Упражнение «Улыбка», «Жало», «Стрелочка»)
На крылечке полежал,
На качели побежал.
Вверх взлетел он смело...
Но пора за дело. (Упражнения «Лопаточка», «Качели»)
Поспешил к себе во двор,
Чтобы починить забор.
Быстро взялся он за дело,
И работа закипела.
(Упражнение «Заборчик»)
Гвозди, молоток и клещи — пужные плотнику вещи.
Молоток стучит тук-тук!
Язычку он лучший друг.
(Рот закрыт.
Зубы обнажены.
Напряженным кончиком языка по в зубы, многократно повторяем -РР).)
Вот и банка с краской рядом.
Обновить заборчик надо.
Стала кисточка плясать,
Наш заборчик не узнать.
(Упражнение «Маляр».)
Язычок наш кончил дело.
Отдыхать он может смело,
— Я с лошадкой погуляю,
На гармошке ей сыграю.
Погоняю я в футбол
И забью в ворота гол.
Очень сложная задача — Загонять в ворота мячик.
(Упражнения «Лошадка», «Гармошка», «Футбол».)
Скрылось солнце за горой,
Язычок пошел домой.
дверь он запер на замок.
Лег в кроватку и умолк. (Упражнения «Горка», «Лопаточка».)

АРТИКУЛЯЦИОННАЯ ГИМНАСТИКА

Все упражнения выполняются перед зеркалом. Упражнения 1—5 предполагают удержание статической позы под счёт до 5 (до 10); упражнения 6—12 выполняются 10—15 раз.



1. ЗАБОРЧИК

Улыбнуться (зубы сомкнуты и видны).
Удерживать губы в таком положении.



2. ЛОПАТОЧКА

Рот открыть. Положить широкий расслабленный язык на нижнюю губу.
Занести «лопатку» в рот, стараясь не напрягать язык.



3. ИГОЛОЧКА

Открыть рот.
Язык сделать узким (напрячь).
Узкий язык выдвинуть далеко вперёд,
а затем убрать вглубь рта.



4. ЧАШЕЧКА

Открыть рот. Широкий расслабленный язык поднять к верхней губе. Прогнуть среднюю часть языка, загнув кверху боковые края.



5. ГРИБОК

Улыбнуться (зубы видны), приоткрыть рот. Присосать широкий язык всей плоскостью к нёбу и открыть рот.



6. ГАРМОШКА

Рот приоткрыть. Язык присосать к нёбу.
Не опуская языка вниз, открывать и закрывать рот, растягивая подъязычную связку. Губы должны быть в улыбке!



7. КОНФЕТА

Губы сомкнуть.
Напряжённым языком упираться
то в одну щеку, то в другую.



8. ВКУСНОЕ ВАРЁНЬЕ

Рот приоткрыть.
Широким языком облизывать верхнюю
губу, делая движения сверху вниз.
Нижняя челюсть неподвижна!



9. МАЛЯР

Рот открыть. Широким кончиком языка,
как кисточкой маляра, проводить
от верхних резцов до мягкого нёба,
производя движения вперёд—назад.



10. ПОЧИСТИМ ЗУБКИ

*Сначала выполнять
с закрытым ртом,
затем — с открытым.*

«Почистить» кончиком языка
нижние зубы с внутренней стороны
(слева — направо, сверху вниз).
Нижняя челюсть неподвижна!



11. ЛОШАДКА

Присасывать язык к нёбу, растягивая
подъязычную связку. Щёлкать языком
медленно и сильно. Нижняя челюсть
должна быть неподвижна!



12. ИНДЮК

Рот открыть. Широким кончиком языка
проводить по верхней губе вперёд—назад,
не отрывая языка. При этом произносить:
БЛ-БЛ-БЛ... Нижняя челюсть неподвижна!

Комплекс статических упражнений для языка

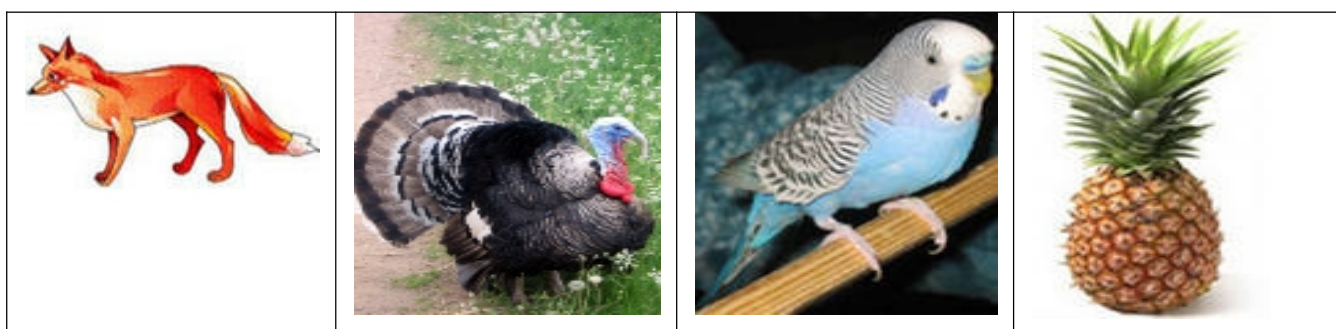
- | | |
|---|--|
| 1. «Птенчики». | Рот широко открыт, язык спокойно лежит в ротовой полости. |
| 2. «Лопаточка». | Рот открыт, широкий расслабленный язык лежит на нижней губе. |
| 3. «Чашечка». | Рот широко открыт. Передний и боковой края широкого языка подняты, но не касаются зубов. |
| 4. «Иголочка»,
«Стрелочка»,
«Жало». | Рот открыт. Узкий напряженный язык выдвинут вперед. |
| 5. «Горки»,
«Киска
сердится». | Рот открыт. Кончик языка упирается в нижние резцы, спинка языка поднята вверх. |
| 6. «Трубочка». | Боковые края языка загнуты вверх. |
| 7. «Грибок». Рот
открыт. | Язык присосать к нёбу. |

Комплекс динамических упражнений для языка

- | | |
|------------------------------------|---|
| 1. «Часики»,
«Маятники». | Рот приоткрыт. Губы растянуты в улыбку. Кончиком узкого языка попеременно тянуться под счет педагога к уголкам рта. |
| 2. «Змейка». | Рот широко открыт. Узкий язык сильно выдвинуть вперед и убрать в глубь рта. |
| 3. «Качели». | Рот открыт. Напряженным языком тянуться к носу и подбородку, либо к верхним и нижним резцам. |
| 4. «Футбол»,
«Спрячь конфетку». | Рот закрыт. Напряженным языком упереться то в одну, то в другую щеку. |
| 5. «Почистим зубы». | Рот закрыт. Круговым движением языка обвести между губами и зубами. |
| 6. «Катушка». | Рот открыт. Кончик языка упирается в нижние резцы, боковые края прижаты к верхним коренным зубам. Широкий язык выкатывается вперед и убирается в глубь рта. |
| 7. «Лошадка». | Присосать язык к нёбу, щелкнуть языком. Цокать медленно и сильно, тянуть подъязычную связку. |
| 8. «Гармошка». | Рот раскрыт. Язык присосать к нёбу. Не отрывая язык от нёба, сильно оттягивать вниз нижнюю челюсть. |
| 9. «Малыш». | Рот открыт. Широким кончиком языка, как кисточкой, ведем от верхних резцов до мягкого нёба. |
| 10. «Вкусное
варенье». | Рот открыт. Широким языком облизать верхнюю губу и убрать язык в глубь рта. |
| 11. «Оближем
губки». | Рот приоткрыт. Облизать сначала верхнюю, затем нижнюю губу по кругу. |

Звуко-буквенный анализ и синтез

Отгадывание слов по первым звукам



ЭЛЕМЕНТАРНЫЕ ФОРМЫ ЗВУКОВОГО АНАЛИЗА

Слова с ударными гласными в начале слова (используются для узнавания гласных в слове).

А: адрес, Алла, Анна, Ада, август, автор, азбука, аист, алый, ангел, арка, арфа, астра, атом; **О:** Оля, обруч, облако, общий, овощи, овцы, озеро, окунь, орден, осень, ослик, остров, отдых, отпуск; **У:** Уля, угол, уголь, удочка, ужин, узел, узкий, улей, улица, умный, устный, утка, утро;
И: Ира, Игорь, ива, имя, ирис, иней, искра; **Э:** Эля, эхо, эта, это, этот.

Слова с ударными гласными в середине слова (используются для узнавания гласных в слове).

А: зал, мак, рак, парк, март, час, кран;
О: столб, ночь, зонт, дом, лом, сом, слон, сноп, порт;
У: друг, зубр, гусь, луч, душ, лук, стук, руль, звук, жук, внук;
И: гриб, тигр, лист, щит, кит, рис;
Ы: дым, сын.

Слова с сонорными согласными звуками в начале слова (используются для выделения первого звука в слове).

Л, Л': лампа, ландыш, ласточка, лимон, луна, лиса, лист, лодка, луг, лук, лыжи;
М, М': мак, мама, март, маска, масло, мир, миска, море, мост, муха, мыло;
Н, Н': нож, носки, нос, ноты, номер, нитки, низкий;
Р, Р': радио, радуга, рак, ракета, рама, роса, рис, рейка, рельсы.

Слова с сонорными согласными на конце слова (используются для выделения последнего звука в слове).

Л, Л': стол, стул, пыль, плыл, носил, косил, вокзал, пенал, узел, мел, орел, футбол, угол, пол, быть, мель, даль;
М, М': терем, крем, холм, лом, сом, атом, шум, дым, изюм;
Н, Н': барабан, диван, океан, стакан, карман, банан, тюльпан, кран, каштан, орден, клен, пингвин, ужин, магазин, павлин, графин, горн, ремень, камень, пень;
Р, Р': самовар, базар, сахар, шар, тигр, кедр, клевер, ковер, веер, номер, тренер, катер, вечер, мир, кефир, календарь, букварь, словарь.

Слова с глухими согласными на конце слова (используются для выделения последнего звука в слове).

К: веник, звонок, щенок, кубок, гудок, чулок, замок, урок, каток, молоток, жук, лук, паук, галстук, бык; **П:** сироп, укроп, карп, серп, суп; **С:** квас, час, лес, пес, рис, бокс, нос, насос; **Т:** бант, бинт, салат, халат, брат, пакет, билет, кит, щит; **Ф:** шкаф, шарф; **Х:** мох, горох, петух;
Ц: перец, ранец, дворец, огурец, песок, отец; **Ч:** врач, меч, кирпич, луч, мяч; **Ш:** шалаш, душ, ландыш, малыш, камыш; **Щ:** плащ, лещ.

ПОЛНЫЙ ЗВУКОВОЙ АНАЛИЗ

Слова из двух звуков: ум, ус, ах, ох.

Слова из трех звуков: рак, мак, лук, мир, час, дом, сом, сыр, рис, пир, бор, кот.

Слова из двух слогов: аист, утка, овцы, ива, уши.

Слова из двух открытых слогов: мама, рама, ваза, гуси, шуба, лыжи, мыло, ножи, часы.

Слова из одного слога со стечением согласных: стол, слон, кран, стул, грач, шкаф, план, плот, плащ, врач.

Слова из одного слога со стечением согласных: волк, торт, шарф, бобр, март, зонт, куст, мост, лист, лифт.

Слова из двух слогов со стечением согласных: сумка, кошка, маска, парта, палка, лампа, щетка, мышка, мишка.

Слова из трех открытых слогов: корова, лопата, солома, ворона, сорока, дорога, Марина, собака.

ОБУЧЕНИЕ ЗВУКОВОМУ АНАЛИЗУ. ИГРЫ НА ВЫДЕЛЕНИЕ ЗВУКА ИЗ СЛОВА НА СЛУХ.

«УТКИ И ОКУНИ»

Цель игры:	научить узнавать на слух и различать в словах ударные гласные О и У
Ход игры.	Дети делятся на две команды — «окуни» и «утки». Они двигаются произвольно по площадке. Ведущий произносит поочередно слова то с ударным звуком У, то с ударным звуком О. Дети-«окуни» должны замереть, когда услышат слово со звуком О, а «утки» — когда услышат слово со звуком У. Кто не останавливается вовремя, выбывает из игры. Выигрывает тот, кто ни разу не ошибся и дольше всех остался на площадке.
Слово для игры:	обруч, овощи, осень, ослик, остров, отдых, отпуск, Оля, озеро, овцы, орден, облако, угол, удочка, ужин, улей, утро, умный, узкий, уголь.

«ДРУЖНЫЕ ЗВУКИ»

Цель:	научить узнавать звуки, произносимые с утрированной интонацией.
Ход игры.	Взрослый создает игровую ситуацию следующим рассказом: «Жили разные звуки в одном Звуковом царстве. Когда стали создаваться слова, пришлось им разойтись по своим домам-словам. И вместо одного звука А появилось много таких же звуков А. Хотя бы они собрались вместе, потому что скучают друг без друга. Помогите звукам собраться вместе. Я буду произносить по два слова, а вы хлопайте в ладоши в том случае, если в словах звуки одинаковые. Чтобы легче было вам искать друзей, я буду произносить звуки громко, протяжно. Сначала нужно сказать, какой звук я называю громко в первом слове, а потом — во втором слове. После этого мы сравним звуки и обрадуемся, если они одинаковые, хлопнем в ладоши».
Речевой материал для игры:	А-а-аня — А-а-алла, О-о-оля — И-и-игорь, У-у-уля — И-и-ира, а-а-афра — а-а-анст, о-о-осень — о-о-ослик, и-и-игры — и-и-ия, а-а-адрес — у-у-умный, о-о-обруч — у-у-утка.

«КУКЛЫ ЗАБЛУДИЛИСЬ»

Цель:	научить выделять в слове звук, произносимый с утрированной интонацией.
Ход игры.	У детей несколько кукол. Их имена — Аня, Оля, Уля, Эля. Куклы пошли в лес и заблудились. Какой звук попросим пойти искать Аню, какой — Улю, какой — Элю, какой — Олю? Каждый ребенок должен найти свою куклу, то есть назвать тот звук, который произносил ведущий с большей силой (выделяются голосом ударные гласные).

«СКОЛЬКО СЛОВ СО ЗВУКОМ Ш?»

Цель:	научить находить слова с заданным звуком при прослушивании стихотворного текста.
Ход игры.	Ведущий читает стихотворение, в тексте которого много слов со звуком Ш. Дети получают задание слушать текст, находить слова с данным звуком и запоминать их. После прочтения ведущий спрашивает детей, какие слова они запомнили. Выигрывает тот, кто запомнил больше слов.