



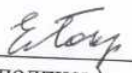
АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ



**УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ**

**СПРАВКА
О результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований**

**Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ**

Автор работы	Кучкина Светлана Николаевна
Факультет, кафедра, номер группы	Институт специального образования, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, группа ЛГП-1701z
Название работы	«Коррекция фонетико- фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией во взаимодействии в работе учителя- логопеда и педагога дополнительного образования»
Процент оригинальности	85
Дата	13.01.2022
Ответственный в подразделении	 (подпись)
	<u>Покрас Е.А.</u> (ФИО)

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "VOOK.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: **Коррекция фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией во взаимодействии в работе учителя-логопеда и педагога дополнительного образования**

Обучающийся *Кучкина Светлана Николаевна* при работе над ВКР проявил себя следующим образом:

1. Уровень самостоятельности и ответственности высокий, консультировалась с научным руководителем своевременно, выпускная квалификационная работа сдана в срок. Студенка проявила самостоятельность и творческий подход при выборе и разработке проблемы исследования, работу выполняла своевременно, ответственно, выпускная квалификационная работа выполнена в полном объеме, имеет практическую значимость.
2. Уровень предметной подготовки Кучкиной С.Н. продвинутый, что позволило тщательно проанализировать результаты констатирующей диагностики, спланировать коррекционную работу по устранению выявленных нарушений у младших школьников с ФФНР и дизартрией, спланировав взаимодействие с педагогами дополнительного образования.
3. Замечания и рекомендации: замечаний нет, рекомендовано продолжить обучение в магистратуре.

ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа Кучкиной С. Н. соответствует предъявляемым требованиям, антиплагиат пройден, компетенции сформированы на продвинутом уровне, работа заслуживает *высокой оценки*, может быть допущена к защите.

Ф.И.О. руководителя ВКР: Каракулова Е.В.

Должность: доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза

Уч. звание: доцент

Уч. степень: доцент

Подпись _____



Дата 18.01.2022

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

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Коррекция фонетико-фонематического недоразвития речи у
младших школьников с дизартрией
во взаимодействии в работе учителя-логопеда
и педагога дополнительного образования**

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: Кучкина Светлана
Николаевна,
обучающийся ЛГП-1701Z группы

подпись

Научный руководитель:
Каракулова Елена Викторовна,
к.п.н., доцент

подпись

Екатеринбург 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕНЦИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ.....	8
1.1. Онтогенез фонетико-фонематической системы речи у детей с нормативным развитием.....	8
1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с дизартрией.....	12
1.3. Характеристика фонетико-фонематической системы речи у младших школьников с дизартрией.....	16
1.4. Взаимодействие учителя-логопеда и педагога дополнительного образования в процессе коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией.....	18
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	22
2.1. Принципы, организация и методика логопедического обследования детей младшего школьного возраста.....	22
2.2. Анализ результатов логопедического обследования детей младшего школьного возраста.....	26
2.3. Изучение компетенций педагогов дополнительного образования по вопросам логопедического сопровождения детей младшего школьного возраста с дизартрией.....	30
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	37

3.1. Теоретическое обоснование и принципы работы учителя-логопеда по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией.....	37
3.2. Содержание логопедической работы учителя-логопеда по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией.....	41
3.3. Содержание работы педагога дополнительного образования и программа взаимодействия с учителем-логопедом по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	58
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	61

ВВЕДЕНИЕ

Успешное усвоение школьной программы, полноценное и своевременное овладение чтением и письмом является одним из приоритетных направлений развития детей младшего школьного возраста в условиях реализации основных общеобразовательных программ начального общего образования. В соответствии с текущими требованиями ФГОС НОО, обучающиеся должны «овладеть навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах» [39].

Таким образом, мы можем сделать вывод о зависимости успешного обучения в начальной школе от наличия либо отсутствия проблем и отклонений в речи обучающихся. Именно речь является основным фактором в психическом развитии личности, социальной адаптации и интеграции ребенка в обществе. Знания, которые даются детям в младшей школе с помощью устной и письменной речи, требуют от него умения не только понимать учителя, но и в той или иной мере уметь оперировать всеми системами речи. И. П. Павлов и Л. С. Выготский в своих работах утверждают, что речь является «высшим регулятором человеческого поведения» и «ведущим средством всестороннего развития ребенка».

Развитие мышления, памяти, внимания ребенка, его кругозора, постоянное и систематическое познание окружающего мира и получение нового жизненного опыта стимулируют формирование и развитие его речи не только в количественных, но и в качественных показателях.

Большинство детей к началу обучения в школе на достаточном уровне владеют правилами речевого общения, верно и четко произносят звуки, имеют сравнительно обширный словарный запас, неплохо умеют формулировать свои мысли и грамотно строить предложения. Тем не менее,

О. Н. Жовницкая отмечает, что в школе наблюдается увеличение количества детей, не способных в букварный период овладеть процессом письма и чтения. Это обусловлено тем, что у них недостаточно развиты фонематический слух и восприятие. Что ведет к снижению общей чувствительности к звуковой составляющей родного языка. Иными словами, он страдает фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Актуальность нашей работы связана с необходимостью подбора эффективных средств и методов коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи для младших школьников с дизартрией, с формированием системы взаимосвязанного воздействия учителя-логопеда и педагога дополнительного образования с целью повышения успеваемости и успешного усвоения обучающимся программы начального общего образования.

Исходя из исследований О. В. Правдиной мы можем констатировать, что наиболее распространенным речевым расстройством в среде детей младшего школьного возраста является дизартрия. Дизартрия затрагивает не только звукопроизношение, но и просодическую, мелодико-интонационную окраску речи. Ольга Владимировна уточняет, что именно нарушение просодической и звукопроизносительной сторон речи является ведущим дефектом при дизартрии.

Т. Б. Филичева и Т. В. Туманова уточняют, что нарушение звуковой стороны речи при дизартрии может сопровождаться незаконченностью формирования фонематического восприятия. А недостатки речи при этом сопровождаются сложностями различения звуков и трудностями в звуковом анализе речи.

Изучение дизартрии и в настоящее время является предметом исследования не только медицинских, но и педагогических, лингвистических дисциплин. В рамках изучения фонетико-фонематического недоразвития речи и составления плана коррекции нарушений при дизартрических расстройствах нами изучены работы Е. Ф. Архиповой, Т. В. Волосовец,

Р. Е. Левиной, О. В. Правдиной, Т. В. Тумановой, Т. Б. Филичевой, М. Ф. Фомичевой. Ими установлено, что своевременное определение нарушения речи ребенка является необходимым условием для продуктивной коррекции и успешного овладения им грамотой.

Т. В. Волосовец, О. А. Денисова, Е. Н. Кутепова, М. А. Поваляева, М. Ф. Фомичева предлагают рассматривать процесс коррекции нарушений речевого развития детей любого возраста неразрывно и во взаимодействии всех педагогов образовательного процесса с целью создания общей модели интегрированного педагогического воздействия, индивидуализации процесса коррекционно-развивающей направленности. Педагог дополнительного образования под руководством учителя-логопеда, организующего и направляющего коррекционную работу, имеет возможность интегрировать логопедические цели в структуру занятия кружка, в индивидуальную работу по дополнительному образованию ребенка-логопата.

Объект исследования: моторика, фонетико-фонематическая система речи у младших школьников с дизартрией; компетенции педагога дополнительного образования по вопросам логопедического сопровождения детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Предмет исследования: содержание логопедической работы учителя-логопеда и педагога дополнительного образования по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией.

Цель исследования: теоретическое изучение и практическое применение методов диагностики фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией, определение основных направлений и содержания логопедической работы с ними, составление программы взаимодействия учителя-логопеда с педагогом дополнительного образования по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией.

Для достижения цели нами сформулированы **задачи**:

1. Изучить специальную литературу по дизартрии у младших школьников, по фонетико-фонематическому недоразвитию в частности.

2. Провести констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ результатов логопедического обследования, изучить компетенции педагогов дополнительного образования.

3. Составить план логопедической работы учителя-логопеда и программу его взаимодействия с педагогом дополнительного образования по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией.

В ходе исследования использовались **методы**, необходимые для достижения поставленной цели:

1. Была изучена и проанализирована специальная логопедическая и психолого-педагогическая литература.

2. Проведен констатирующий эксперимент. Заключающийся в практическом применении знаний по методике проведения логопедического обследования и анализе полученных данных.

3. С помощью метода анкетирования определены компетенции педагогов дополнительного образования учреждения по вопросам коррекционной педагогики и логопедии.

4. Моделирование приемов и способов логопедического воздействия и программы взаимодействия с педагогом дополнительного образования.

Структура исследования включает в себя введение, три главы, заключение, список источников и литературы, приложения.

База исследования. Констатирующий эксперимент был проведен в Введенском филиале Государственного бюджетного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей №1», который расположен по адресу Курганская область, Кетовский район, село Введенское, улица 9 Мая, дом 1.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

1.1. Онтогенез фонетико-фонематической системы речи у детей с нормативным развитием

Речевая функция – это одна из важнейших психических функций человека. Она не является врожденной, но возникает при наличии определенных предпосылок, поскольку для ее появления необходимо не только нормальное созревание и функционирование центральной нервной системы, но и общение ребенка со взрослыми и его окружением. Овладение речью происходит на базе своевременно сформированных высших психических функций, сохранных отделов слухового и речевого аппаратов, при существовании оптимальных условий развития ребенка в семье и обществе [35, 45].

В свою очередь, в процессе речевого развития формируется способность к понятийному мышлению, развиваются высшие формы познавательной деятельности. Благодаря речи формируются и уточняются представления ребенка об окружающей его действительности, совершенствуются формы ее восприятия и отражения [39].

Исследователи в своих работах выделяют разное количество этапов в становлении речи детей, по-разному их называют, указывают различные возрастные границы для каждого из них. Например, А. А. Леонтьев [25] в результате своих наблюдений и исследований установил четыре этапа в формировании речи детей:

1-й – подготовительный этап, условные границы которого могут находиться в периоде от рождения ребенка и до достижения им одного года;

2-й – преддошкольный этап. Это этап первоначального овладения языком, который длится от одного года до трёх лет;

3-й – дошкольный этап. А. А. Леонтьев его обозначил как этап значительных изменений всех сторон речи. Границы этого этапа протянулись от трёх до семи лет.

4-й – школьный этап. Этап совершенствования речевой деятельности – от семи до семнадцати лет.

Подготовительный этап знаменателен тем, что в этот период происходит первое становление речевых механизмов, связанных с будущим развитием фонематического слуха и слогаобразования. Крик и плач – вот основные голосовые реакции ребенка при рождении, они ярко и явно выражают лишь только его негативные состояния: недовольство или потребность. В результате постепенно и гармонично развивающихся общих психических и физиологических механизмов эти голосовые знаки вскоре оказываются способными выражать позитивные состояния, а затем, при условии нормального развития ребенка, превратятся в его речь. При нормальном развитии младенец научится артикуляции, или механическому воспроизведению речи, на основе слухового восприятия речи и артикуляторным движениям окружающих его людей. Структуры звуков речи, фонем и их соединений закрепляются на основе образовавшихся кинестетических образов. Ребенок практически с первых месяцев жизни зрительно воспринимает движения речевого аппарата окружающих его людей, слышит соответствующие им звуки и именно это играет существенную роль в построении им артикуляционных движений и процессе образования звуков в целом [33, 47].

По мнению В. М. Смирнова, в соответствующих морфологических структурах первые функциональные связи в центральной нервной системе возникают сразу и непосредственно при крике новорожденного. Он уточняет, что акустическая характеристика крика младенца несет в себе те же составляющие, что и звуки речи. Она совершается на тех же частотах, и

значит, крик, который воспринимается собственными органами слуха ребенка, стимулирует и активизирует функциональную активность речевых зон коры головного мозга [43].

Е. А. Мастюкова в этой связи отмечает, что в крике новорожденного ребенка сначала преобладают гласноподобные звуки с носовым оттенком. А уже в 2-4 месяца мы уже можем наблюдать некоторые изменения в голосовых проявлениях младенца. Он уже пробует артикулировать – произносить звуки с участием губ и языка. В это время мы отмечаем первичные вокализации – игры с голосом, называемые гулением. Сначала гуление появляется спонтанно, в период умиротворения и спокойного бодрствования, как реакция на голоса или интонацию. При этом, ребенок не только сам производит звуки, но и вслушивается, получая от них удовольствие. В период от четырех до шести месяцев начинается формирование слогаобразования – гуление переходит в лепет. «Предречь» – так называет лепет Е. А. Мастюкова. Она подчеркивает, что именно в процессе лепетания у ребенка происходит упражнение речевого аппарата. Он активно и постоянно учится прислушиваться к себе, соизмерять слуховое восприятие и двигательные реакции. При наблюдении за младенцем можно отметить, что лепет становится ответом на эмоционально нейтральную или комфортную, несущую позитив ситуацию. А плач и крик остаются сигналами недовольства или требования чего-либо. В дальнейшем, в период от семи до девяти месяцев, лепет становится все более активным, модулированным. Теперь уже можно проследить предметную соотнесенность лепетных проявлений ребенка, он активизируется при появлении взрослого. С десяти месяцев до одного года происходит овладение словом. При произнесении самых первых имитированных слов уточнение артикуляторных движений происходит активнее. В этом возрасте наблюдается постоянное изменение способа произнесения накапливаемых слов. Е. А. Мастюкова подчеркивает, что для годовалых малышей является очень существенным и необходимым

образец речи взрослых, делающих своевременные поправки и направляющих их речевое развитие [30].

Начало дошкольного этапа в речевом развитии ребенка характеризуется расширением объема понимания обращенной речи, что происходит преимущественно на основе интонации говорящего. Но, как указывают Л. Е. Журова и Д. Б. Эльконин, дети к двум годам уже хорошо различают слова, отличные друг от друга одной лишь фонемой. Постепенно в собственной речи ребенка появляется предложение и расширяется его объем. Происходит совершенствование слоговой структуры слова, но речь пока недостаточно чиста по звучанию. Очень часто имеет место смягчение звуков в речи, оглушение звонких звуков, замена шипящих звуков свистящими, звук [р] часто заменяется на [л], а заднеязычные могут быть заменены переднеязычными: [к] – [т], [г] – [д]. Таким образом, А. Н. Гвоздев характеризует особенности произношения детей на третьем году жизни, как период усвоения звуков и экспериментов в произношении [10, 11, 18].

Дошкольный этап в развитии речи ребенка – это этап значительных изменений всех сторон речи. Смягчение почти исчезает, появляются шипящие звуки, многие уже способны правильно произнести звук [р], хотя он еще может быть недостаточно автоматизирован в свободной речи. В дошкольный период параллельно с становлением фонетико-фонематической системы языка активно расширяется и словарный запас ребенка, развивается связная речь, он овладевает навыком ведения диалога и монолога. М. Ф. Фомичева указывает, что к шести годам в условиях правильного и активного речевого воспитания, при отсутствии недостатков речи органического происхождения ребенок овладевает всеми звуками родного языка. Он не только верно артикулирует звуки, но и правильно употребляет их в разговорной речи. Иногда, у детей шести-семи летнего возраста может остаться некоторая нечеткость речи или быстрое и небрежное произношение звуков, слов. Чаще всего это явление связано с недостаточно четкой

дифференциацией звуков, и вследствие этого они иногда смешивают их при произношении и восприятии на слух [47].

В течение школьного этапа происходит овладение ребенком письмом и чтением, новой терминологией, используются новые лексико-грамматические средства, а диалогическая и монологическая речь становятся правильно оформленными, точными и логически выстроенными [45].

Таким образом, можно сделать вывод, что знание этапов и закономерностей развития речи ребенка с нормативным развитием, и фонетико-фонематической системы речи в частности, дает возможность учителю-логопеду своевременно заметить отклонения в разговорной речи и на письме и вовремя принять ряд необходимых профилактических мероприятий, проанализировать нарушения и сформировать коррекционную работу или направить ребенка к иным специалистам [5, 11, 30].

1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с дизартрией

Дизартрия – нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Как отметили в своих работах исследователи, ведущим дефектом при дизартрии является нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи, которое связано с органическим поражением центральной и периферической нервных систем. О. В. Правдина определяет дизартрию как тяжелое и сложное нарушение звуковой стороны речи [35].

Дизартрия – это латинский термин, который в переводе означает расстройства членораздельной речи или произношения. Впоследствии дизартрию стали рассматривать как разного уровня расстройства двигательной, моторной стороны устной речи [2, 33, 35].

Всеми исследователями дизартрии отмечается прямая взаимосвязь между степенью тяжести и характером поражения двигательной сферы, частотой и тяжестью дизартрии. Дизартрические нарушения произношения у детей характеризуются часто смешением и сочетанием различных клинических синдромов. Поскольку при воздействии вредоносного фактора на еще развивающийся мозг повреждение чаще всего имеет распространенный характер. Причем, часто наблюдается взаимосвязь: поражение одних мозговых структур, которые управляют двигательным механизмом речи, может инициировать задержку созревания или нарушить функционирование других. По этой же причине у детей наблюдается частое сочетание дизартрии с другими речевыми расстройствами, такими как задержка речевого развития, общее недоразвитие речи, моторная алалия, заикание [2, 35, 43].

Р. И. Мартынова в своих исследованиях при анализе случаев детей с дизартрией отметила, что нарушения речи в некоторой степени могут ограничивать способности и социальные возможности ребенка, что, конечно, отражается на его личностных качествах и иногда становится причиной отрыва от коллектива. В школьном возрасте именно дефекты речи чаще всего становятся причиной неуспеваемости ребенка [29].

В зависимости от степени выраженности дизартрии внимание ребенка менее устойчивое, имеются сложности с его переключением. Следствием ослабления внимания являются нарушения зрительной и слуховой памяти: отмечается их слабость – характеристики процессов запоминания у младших школьников с дизартрией имеют значительные отклонения. Нарушения внимания и памяти влекут за собой проблемы в учебной деятельности, поскольку и мышление становится более ослабленным и инертным. Дети с дизартрией часто становятся неуверенными, пассивными, быстро истощаются и проявляют негативизм при выполнении учебных нагрузок. В период обучения в младшей школе у них отмечается замедленность в формировании пространственно-временных представлений,

фонематического анализа, конструктивного праксиса и оптико-пространственного гнозиса [29, 45].

Эмоционально-волевые нарушения дизартриков могут проявляться не только в виде повышенной эмоциональности и возбудимости, но и в эмоциональной лабильности, и как следствие, повышенной истощаемости нервной системы. В школьном возрасте у детей с дизартрией часто наблюдается двигательная расторможенность. Они беспокойны, склонны к раздражительности, колебаниям настроения, суетливости. Дети с дизартрией часто демонстрируют проявления грубости и непослушания. Двигательное беспокойство усиливается при утомлении ребенка, при этом неизбежно страдает внимание, память. Но всегда такие дети оказываются очень чувствительными: боятся и избегают трудностей, плохо приспосабливаются к изменению обстановки [2, 32, 35, 45].

В начале школьного возраста восприятие детей с дизартрией еще недостаточно дифференцировано. Их неправильное восприятие звуков речи всегда является следствием нарушения моторики и артикуляции речевого аппарата. А нарушения фонематического восприятия в виде проблем в звуковом анализе и синтезе в итоге приводят к проблемам в освоении чтения и письма. Кроме того, из-за нарушений фонетико-фонематических процессов ребенок может путать похожие по звучанию и написанию буквы и цифры. Нарушение слоговой структуры, неправильное употребление предлогов, нарушение синтаксической связи слов в предложении – эти ошибки часто встречаются у детей с дизартрией. Они напрямую связаны со сложностями в овладении речью, грамматическим строем и расширением словарного запаса. У младших школьников с дизартрией могут быть расстройства интеллектуальной деятельности, проявляющиеся в виде низкой умственной работоспособности, разной степени нарушений памяти, внимания. Таким образом, различная степень нарушений при дизартрии влияет на формирование познавательной сферы ребенка, которая в период младшего школьного возраста находится в активном развитии и является основой

учебной деятельности. Вследствие этого у ребенка наблюдается преобладание игровой деятельности, тогда как в этом возрастном периоде учебная деятельность должна интенсивно формироваться и, в свою очередь, становиться основным видом деятельности [2, 18, 36].

У детей с дизартрией чаще всего с некоторой задержкой развивается готовность руки к письму, вследствие чего они долго не проявляют интерес к рисованию, выстриганию и другим видам ручной деятельности. В школьном возрасте дизартрическое нарушение отражается в плохом почерке и быстром утомлении ребенка при письме [2, 29, 36].

При дизартрии дети обычно испытывают трудность формирования развернутого высказывания, что может быть обусловлено не только моторными затруднениями, но также нарушениями формирования языковых процессов, связанных с быстрым и правильным выбором нужного слова. Искаженное и невнятное звукопроизношение делает речь говорящего малопонятной для слушателей и даже невозможной при волнении или эмоциональном напряжении ребенка. Сложность составления фразы или речевого высказывания приводит обычно к проблемам в освоении учебной программы, сложностям в общении, что в свою очередь осложняет общее социальное взаимодействие ребенка. В период начального обучения происходит активное увеличение количества социальных связей и общения ребенка как с ровесниками, так и с взрослыми людьми. В разговорах с друзьями или ответе на вопрос педагога дети с нарушениями звукопроизношения, осознавая свой дефект, предпочитают отмалчиваться, их опыт общения неизбежно ограничивается, развитие речи не происходит [2, 35, 36].

Итак, изучив работы многих исследователей дизартрии, мы можем сделать вывод, что дизартрические нарушения в той или иной мере могут приводить к психологическим проблемам детей младшего школьного возраста. Кроме того, недостатки звукопроизношения при дизартрии влияют не только на весь процесс учебы, но и на качество общения, и могут нести

сложность при коммуникации и восприятии ребенка с нарушением речи другими детьми [24, 35].

1.3. Характеристика фонетико-фонематической системы речи у младших школьников с дизартрией

Исследователи нарушений речи определяют фонетико-фонематическое недоразвитие, как нарушение процесса формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем [45, 47].

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи оказывается нарушена не только произносительная сторона речи – произношение звуков, голос, речевое дыхание и просодика, но также и фонематические процессы – сложности различения звуков речи, звукового анализа и синтеза. Такие ведущие ученые, как Л. Ф. Спирова, Р. Е. Левина, Г. А. Каше и другие едины в своем мнении, что существует прямая зависимость между уровнем развития речи ребенка и его возможностями в овладении грамотой. Они утверждают, что необходимо проводить такую работу, чтобы дети к началу обучения в школе имели развернутую, четкую и понятную речь, владели грамотной фразой и богатым словарем [46].

Л. Е. Журова и Д. Б. Эльконин на основе ряда исследований выявили, что первичный фонематический слух развивается очень рано. К его формированию с помощью специалистов следует прибегать лишь в случае нарушений в развитии речи [18].

Степень недоразвития восприятия может быть двух видов:

- первичный уровень нарушения фонематического восприятия связан с невозможностью овладеть звуковым анализом;

- вторичный уровень связан с нарушением речевых кинестезий и дефектов органов речи. Это вариант нарушения слухопроизносительного взаимодействия [45, 47].

Ярко выраженные нарушения и не устраненные дефекты в период раннего развития речи ребенка ведут за собой сложности в учебной деятельности в период обучения в школе. Анализируя причины неуспевания школьников начальных классов, Т. Б. Филичева и Т. В. Туманова выделили причины специфических ошибок детей с фонетико-фонематическим недоразвитием. Это недостаточно сформированный фонематический слух и наличие проблем в лексическом и грамматическом компоненте родного языка [46].

Характеристика речи младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием обладает некоторыми особенностями:

- это отсутствие или замена звуков, что вызывает смешение в речи, чтении или письме соответствующих фонем;
- возможны замены звуков диффузной артикуляцией, то есть ребенок произносит неопределенный, средний, неотчетливый звук, что является следствием несформированного или нарушенного фонематического слуха;
- нестойкое произнесение звуков в речи, когда изолированно ребенок произносит звук верно, но в потоке речи он отсутствует, или заменяется другим. Это нарушение называется фонетико-фонематическим;
- искаженное произношение может возникнуть при недостаточно развитом состоянии артикуляционной моторики – это фонетическое нарушение. Или не имея нарушений в произношении звуков ребенок не способен различить на слух некоторое число звуков из разных групп [47].

Исследователи также выделяют недостаточность развития фонематического восприятия, что выражается в сложностях различения фонем на слух, неумение производить анализ и синтез звуков в слове, явных затруднениях анализа звукового состава речи. Кроме недостатков произношения у младших школьников с фонетико-фонематическим

недоразвитием речи и дизартрией отмечаются смазанность речи и нечеткая дикция, недостаточность формирования словаря и грамматического строя речи. На письме Т. Б. Филичева и Т. В. Туманова выявили такие группы ошибок, как замена букв, нарушения слоговой структуры слова и его звуконаполняемости, нарушения употребления лексико-грамматических категорий, структуры и состава слов при построении предложений [32, 46].

1.4. Взаимодействие учителя-логопеда и педагога дополнительного образования в процессе коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией

М. А. Поваляева считает важным в достижении результатов коррекционного воздействия взаимодействие и сотрудничество педагогов и общего окружения детей-логопатов. Учитель-логопед в процессе организации коррекционно-образовательной среды по преодолению фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией прикладывает усилия по созданию комфортной обстановки, стимулирующей речевое развитие ребенка. Это не только специальное оборудование логопедического кабинета. Большое значение для успешной коррекции речевых нарушений имеет речевая среда школьника и включение в коррекционный процесс большего числа специалистов [22].

О. А. Денисова также подчеркивает необходимость создания взаимосвязанной работы специалистов разного уровня и выделяет понятие «продуктивное взаимодействие специалистов». Оно подразумевает организованную деятельность двух и более специалистов, в процессе которой происходит субъект-субъектное воздействие друг на друга участников педагогического процесса, приводящее в конечном итоге к творческому развитию личности и реализации ее конструктивного потенциала. Это сотрудничество, организация и сотворчество. Условием

эффективного многостороннего коррекционно-педагогического воздействия также выступает совпадение целей его участников, понимания общих и специфических задач и направлений работы [12].

Ребенок младшего школьного возраста активно развивается в рамках школьной программы и вне ее. М. А. Брутова рассматривает основное и дополнительное образование как равноправные и взаимодополняющие друг друга части общего образования, которые обеспечивают его целостность и единство целей. Она подчеркивает, что подготовленный и достаточно квалифицированный педагог дополнительного образования может создать условия для индивидуального развития ребенка, активизировать его личностный потенциал, построить для него развивающее и реабилитирующее образовательное пространство [7].

Учитель-логопед организует, руководит и координирует работу педагога дополнительного образования в той ее части, которая соприкасается с задачами логопедического коррекционного процесса. Педагог дополнительного образования, в свою очередь, руководствуется методическими указаниями учителя-логопеда. М. А. Поваляева определяет интеграцию взаимодействия специалистов характером речевых нарушений конкретного ребенка, а модель коррекционно-развивающей деятельности по ее мнению должна включать повышение профессионального уровня педагога дополнительного образования, соотнесения содержания учебно-тематических планов обоих специалистов, совместный подбор приемов и методов в соответствии с индивидуальными особенностями ребенка для повышения результативности работы [22].

М. А. Брутова отмечает, что современное дополнительное образование включает принцип индивидуализации и дифференциации процесса работы с детьми, подразумевает комплексный подход к постановке и решению текущих задач образования и развития личности ребенка [7].

Учитывая рекомендации по взаимодействию специалистов М. Ф. Фомичевой, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой мы можем предложить

педагогу дополнительного образования совместно с учителем-логопедом обмениваться диагностическими данными ребенка, включать рекомендованные им элементы логопедических упражнений в структуру занятия кружка, стимулировать речевую активность ребенка и осуществлять контроль над его произносительными навыками, подбирать и использовать по совету логопеда дидактический, картинный и речевой материал к занятиям, закреплять речевые навыки и умения, продолжать способствовать развитию памяти, внимания, мышления ребенка [32].

Выводы по первой главе

В процессе знакомства с источниками и литературой по теме работы, мы сделали вывод, что правильное и своевременное формирование речи в процессе роста и развития ребенка имеет большое значение. Предметом многих исследований является развитие речи в онтогенезе. Были рассмотрены не только закономерности правильного развития речи, но и изучены причины и особенности нарушений разных ее сторон. Л. Е. Журова и Д. Б. Эльконин, А. Н. Гвоздев и М. Ф. Фомичева, А. А. Леонтьев и Е. А. Мастюкова – все они отмечают, что процесс формирования речи в норме развития завершается к пяти годам. Знание этапов и закономерностей развития речи ребенка с нормативным развитием дает возможность своевременно заметить отклонения в разговорной речи и вовремя предпринять все необходимые меры по их коррекции.

Исследователи также акцентируют внимание на особенностях формирования высших психических функций у младших школьников с дизартрией. Нарушение зрительной и слуховой памяти становится следствием ослабления внимания. А слабость процессов запоминания влияет на формирование познавательной сферы ребенка, которая в период младшего школьного возраста находится в активном развитии и является основой

учебной деятельности. В школьном возрасте дизартрическое нарушение отражается в плохом почерке и быстром утомлении ребенка при письме, сказывается на качестве общения и восприятии ребенка с нарушением речи другими детьми.

Анализ литературы по проблеме нашего исследования показал, что фонетико-фонематическое нарушение речи у младших школьников – явление довольно распространенное и является ведущим в структуре дефекта при дизартрии. Различные нарушения в процессе формирования произносительной системы языка в сочетании с дефектами восприятия и произнесения фонем для детей младшего школьного возраста несут проблемы в обучении в школе, сложности при письме и чтении.

При этом исследователи подчеркивают, что характер речи младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и дизартрией может быть неодинаковым и неоднородным. В одних случаях у детей может обнаружиться нарушение звукопроизношения и восприятия фонем, в других же, помимо недоразвития фонетико-фонематической системы речи, выявляется недостаточность лексико-грамматического развития.

Тем не менее, своевременная коррекционная работа, организованная учителем-логопедом и включающая взаимодействие со специалистами разного направления, может сформировать, развить или компенсировать нарушения речи. Современная система дополнительного образования дает возможность для развития как способностей ребенка, так и сочетания его интересов и увлечений с развитием высших психических функций, в том числе коррекцией речевых нарушений. Коррекция фонетико-фонематического недоразвития речи при дизартрии у детей младшего школьного возраста может протекать более активно, иметь положительные результаты в короткий период времени при включении в процесс педагога дополнительного образования, реализующего свою программу с учетом рекомендаций учителя-логопеда, интегрируя коррекционные задачи в свой план работы.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Принципы, организация и методика логопедического обследования детей младшего школьного возраста

Одной из задач современной логопедии остается исследование закономерностей специального обучения и воспитания детей с нарушением речевого развития. Она решается с помощью определения наличия, последующего изучения и классификации речевых нарушений. Это происходит в ходе исследования их проявлений, причин возникновения и структуры дефекта. На основании полученных данных определяются научно обоснованные направления и пути коррекции различных форм нарушения речи [35].

По мере взросления и развития способностей ребенка в диагностике нарушений звукопроизношения при дизартрии значение приобретают такие симптомы, как: неправильное положение языка в полости рта или его неточные или насильственные движения, нарушения в процессе голосообразования или речевого дыхания, разная степень несформированности произвольных артикуляционных движений и голосовых реакций, задержанное развитие речи. При этом, диагностика стертых или минимальных проявлений дизартрии представляет собой особую сложность [35, 45].

О. Г. Приходько предлагает начать логопедическое обследование с изучения медицинской документации и непосредственного наблюдения за ребенком в обычной или организованной специально ситуации. Беседа с родителями, педагогом и самим ребенком, изучение продуктов его деятельности – рисунков, работ в школьных тетрадях, визуальный и тактильный контроль артикуляционного аппарата в покое и процессе речи

ребенка дают необходимую первичную информацию для определения структуры дефекта и постановки логопедического заключения. О. Г. Приходько рекомендует использовать в диагностике различные игры, в том числе и компьютерные, которые могут облегчить и разнообразить процесс обследования звукопроизношения, дыхательной и голосовой функций [36, 37].

Работа по коррекции нарушений речи, и фонетико-фонематического недоразвития при дизартрии в том числе, следует начинать с диагностики – специального логопедического обследования детей. Определение характера, глубины и структуры речевого нарушения являются необходимым и обязательным условием для дальнейшего его понимания и разработки плана коррекционного воздействия на речевой дефект. Перед началом работы по коррекции нарушения речи учителю-логопеду необходимо проанализировать и определить, какие компоненты речевой системы находятся в состоянии недоразвития или нарушены, выявить индивидуальные особенности речи ребенка, распознать психолого-педагогические характеристики, степень его мотивации к обучению. В ходе диагностики заполняется речевая карта, которая является итогом логопедического обследования и где зафиксированы все полученные данные о состоянии речевой системы ребенка в определенной последовательности [35, 44, 47].

Констатирующий эксперимент был проведен в период с 10 декабря 2020 года по 30 января 2021 года в Введенском филиале Государственного бюджетного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей №1», который расположен по адресу Курганская область, Кетовский район, село Введенское, улица 9 Мая, дом 1.

Целью констатирующего эксперимента являлось применение на практике приемов и методов диагностики фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией, анализ полученного результата и постановка логопедического заключения. Были обследованы

пять воспитанников Введенского филиала младшего школьного возраста, оформлены речевые карты на каждого из них, на основании полученных данных сформулировано логопедическое заключение и определен перспективный план логопедической работы.

Организация, направление и содержание исследования речевых нарушений определяются принципами логопедического обследования [35].

Принцип развития предполагает объяснение, следствием каких изменений в индивидуальном развитии ребенка являются выявленные речевые нарушения. Определяются причинно-следственные связи между источником, условием образования и собственно нарушением речи, проводится их анализ с учетом развития и устанавливается связь: какие проявления первичны, а какие вторичны – являются следствием.

Принцип системного подхода представляет собой определение компонентов нарушения речевой деятельности. Поскольку характер дефекта речи определяется сложным строением речевой деятельности, то нарушение может охватить разные системы языка, его структуры и компоненты.

Связь речи с другими сторонами психического развития проявляется не только в нормальном, но и в аномальном развитии. Речевая деятельность формируется на протяжении всей жизни ребенка. Она находится в тесной связи с изменениями, протекающими в интеллектуальной, сенсорной, эмоционально-волевой сферах, и участвует в формировании аналитико-синтетической деятельности мозга. Особенности психического развития могут влиять на функционирование речевой деятельности. В свою очередь, в процессе исправления речевых нарушений появляется возможность регулировать и нормализовать психическое состояние ребенка [30].

Деятельностный принцип учитывает ведущую деятельность ребенка в соответствии с его возрастом и индивидуальными особенностями.

Эти принципы являются основополагающими при анализе выявленных речевых нарушений.

Н. М. Трубникова отмечает, что речевая карта является основным и первостепенным документом в ходе логопедического обследования [44]. Она является последовательным и планомерным протоколом выявленных логопедических данных и включает в себя:

1. Общие сведения, которые кроме констатации фактических данных о течении пренатального, натального и постнатального периодов, дают основания для выводов по нормальному или отклоненному их протеканию.

2. Обследование состояния общей моторики с выводами о сохранности или нарушении двигательных навыков.

3. Обследование произвольной моторики пальцев рук проводится с учетом статической и динамической координации в движении кистей и пальцев рук.

4. Обследование органов артикуляционного аппарата включает исследование сохранности анатомического состояния артикуляционного аппарата, оценку качества их движения.

5. Обследование фонетической стороны речи – это выявление нарушений произношения звуков и состояния просодики.

6. Последовательное обследование слоговой структуры слова.

7. Тщательное обследование фонематического слуха и восприятия, навыков звуко-слогового анализа и синтеза слов.

8. Проводится обследование понимания речи ребенком, его пассивного и активного словаря.

9. Обследование сформированности грамматических категорий, связной речи.

10. Обследование чтения проводилось на материале букв, слогов, слов, предложений, текста. Обследование сформированности навыка письма проводилось с использованием приемов: письмо по слуху, списывание, самостоятельное письмо [44].

Итогом проведения логопедического обследования является логопедическое заключение, в котором указывается структура речевого

дефекта и на его основании определяется педагогический диагноз, клиническая форма речевой патологии [44].

Как отмечает О. В. Правдина, логопедическое обследование «должно быть комплексным, целостным и динамическим, но вместе с тем оно должно иметь свое специфическое содержание, направленное на анализ речевого нарушения». Она уточняет, что обследованием необходимо затронуть не только разные стороны и компоненты речи, но следует также учесть личностные особенности ребенка, индивидуальность и специфику его общего и речевого развития, условия их формирования [35].

Правильное понимание нарушений речи у детей, как указывает Р. Е. Левина, напрямую связано с планомерным и непосредственным анализом речевых нарушений в их тесной взаимосвязи с другими гранями психического развития [33].

При логопедическом обследовании детей была использована речевая карта Н. М. Трубниковой, работа по ее заполнению велась с учетом рекомендаций, изложенных в учебно-методическом пособии. Процедура обследования сопровождалась предъявлением иллюстративного материала, предметных и сюжетных картинок, представленных в практическом пособии «Альбом логопеда» О. Б. Иншаковой. Методика обследования, приемы и упражнения, которые были использованы в ходе констатирующего эксперимента, представлены в речевой карте Кости и отражены в приложении 1.

2.2. Анализ результатов логопедического обследования детей младшего школьного возраста

Ведущие логопеды и исследователи речевых нарушений рекомендуют начинать исправление речи и письма начинать с изучения медицинской документации и беседы с родителями. Поскольку все дети являются

воспитанниками «Центра помощи детям №1», то возможности получить сведения о особенностях течения пренатального, натального и постнатального периодов не имеется. В период проведения логопедического обследования все дети были соматически здоровы, слух и зрение – в норме. Дети не состоят на учете у специалистов, обучаются в средней школе по общеобразовательной программе, их занятия с логопедом начались только в детском доме. Александра и Карина ученицы второго класса, Богдан и Костя – третьего класса, Вероника на четвертом году обучения в начальной школе.

В психолого-педагогической характеристике отмечается, что у двух детей наблюдается расстройство внимания и самоконтроля, ребята часто отвлекаются, не могут сосредоточиться на выполнении заданий. У трех детей, по отзывам педагогов, высокая мотивация к учебе, они внимательны на уроках, имеют хорошую работоспособность и вовлеченность в учебный процесс. Воспитатели отметили, что все ребята общительные, активные, но только трое из них любят занятия спортом, а двое, вне занятий в школе, предпочитают спокойное времяпровождение, выраженных и устойчивых интересов не имеют.

При обследовании состояния общей моторики у всех детей в той или иной мере выявлены нарушения в статической координации движений. Четверо из них покачивались, им было трудно удержать равновесие. Одному ребенку было трудно стоять на одной ноге. В упражнении на исследование пространственной организации трое сбивались и путали направление, один испытывал серьезные затруднения при выполнении действий по словесной инструкции. Различной степени нарушения ритмического чувства продемонстрировали трое детей, при исследовании темпа существенных нарушений не было обнаружено.

Только один ребенок правильно выполнил все диагностические упражнения по обследованию состояния произвольной моторики пальцев рук. Трое детей справились с небольшими недочетами: слабо выраженная синкинезия, трудность удержания позы пальцев с закрытыми глазами,

небольшое нарушение переключаемости в пробе «кулак-ребро-ладонь». Одному ребенку было трудно координировать движения пальцев с закрытыми глазами, сложно выполнять упражнения обеими руками одновременно, он сбивался с последовательности движений в пробе «кулак-ребро-ладонь». У всех четырех детей можно наблюдать некоторую напряженность пальцев при формировании и удержании позы.

При исследовании состояния мимической моторики только один ребенок показал затруднение в выражении мимикой лица «испуг» и «сердитое лицо». Он смог их изобразить только при визуальном контроле перед зеркалом.

Строение артикуляционного аппарата у всех детей в норме. При обследовании его моторики было обнаружено, что у одного ребенка слегка нарушена двигательная функция губ – наблюдается поиск нужного положения. У остальных детей в той или иной мере нарушена двигательная функция языка: его движения медленные, неточные. У одного ребенка язык подрагивает при удержании позы, у двух он не удерживается на верхней или нижней губе. Двое детей продемонстрировали недочеты при выполнении упражнений «горочка» и «чашечка». Исследование динамической организации движений показало, что у двух детей затруднен переход от одного движения языка к другому, двое не умеют цокать языком по небу. В общей картине присутствует нарушение плавности движений языка у всех обследованных детей.

Обследование фонетической стороны речи показало, что у четырех детей присутствует мономорфное нарушение звуков, у одного ребенка полиморфное – он смешивает в произношении шипящий и свистящий звуки [ш] – [с], в целом у него наблюдается недифференцированное произношение звука [ш]. У трех детей нарушено произношение звуков [р] и [р'], у одного искажение звука [ц]. У четырех детей только антропофонический дефект – искажение звука, у одного фонологический – смешение в произношении.

Наличие фонологического дефекта у ребенка сообщает о необходимости тщательного обследования у него фонематического слуха и восприятия.

При обследовании мелодико-интонационной стороны речи только у одного ребенка была выявлена сниженная способность к модуляции голоса. У остальных ребят отмечаются нормальные сила и тембр голоса, их голоса хорошо модулированы, они хорошо слышат и различают интонацию. При обследовании темпо-ритмической стороны речи двое детей выполнили правильно все задания. Один воспитанник при воспроизведении ритмического рисунка на слуховой опоре допустил 2 ошибки, повторил правильно лишь половину ритмических рисунков. Один испытывал затруднения в воспроизведении сложных ритмических рисунков, один сбивался при повторении слогов в указанном ритме. Обследование неречевого и речевого дыхания показало, что у троих детей диафрагмальное дыхание, у двоих грудное.

При обследовании слоговой структуры слова нарушений не обнаружилось, у всех детей слоговая структура слов сохранна.

Результатом обследования фонематического слуха стало выявление:

- у трех детей сложности различения сонорных звуков;
- у одного не узнавание фонем в слоговых рядах с шипящими и свистящими звуками;
- у одного ребенка фонематический слух не нарушен.

Сложности фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза показали все воспитанники. Только один ребенок с трудом определил место нарушенного в произношении звука [р] в слове. Остальные имеют средний уровень сформированности фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза. Они испытывали затруднения в заданиях на слоговой синтез, подбору слов из 4-5 слогов, определении количества звуков в словах с количеством звуков от пяти.

Пассивный и активный словарные запасы у детей развиты в соответствии с возрастом. Один ребенок затруднялся в подборе

однокоренных слов и синонимов. Связная речь достаточно развита у четырех детей. Лишь один из них испытывал трудность при пересказе незнакомого текста.

Обследование чтения не выявило нарушений. Дети правильно распознают буквы и слоги, читают слова. Понимание прочитанного сформировано у всех ребят, они хорошо понимают, о чем написано в предложении и тексте, на вопросы о прочитанном отвечают правильно.

В таблице анализа нарушений письма (приложение 2) приведены примеры ошибок, допущенных ребятами в письменных работах. Четверо детей имеют ошибки двух или трех видов дисграфий, только один ребенок допустил ошибки одного вида, в звуковом составе слова – персеверацию.

В приложении 2 представлена гистограмма (рисунок 1) соотношений обнаруженных у детей фонетических нарушений, нарушений фонематического слуха и восприятия и состояния письменной речи.

2.3. Изучение компетенций педагогов дополнительного образования по вопросам логопедического сопровождения детей младшего школьного возраста с дизартрией

Результаты диагностического обследования дают возможность для анализа и планирования коррекционной работы учителя-логопеда. Одной из основных задач процесса коррекционно-развивающей деятельности логопеда является организация предметной коррекционно-развивающей среды, обеспечивающей, стимулирующей речевое и личностное развитие ребенка. Это развитие происходит не только на уроках в школе и занятиях логопеда. В процесс коррекции речевых нарушений необходимо включать окружение ребенка, педагогов разной сферы образования [22].

Е. В. Андриенко рассматривает педагогический смысл в работе педагога не только как процесс обучения и воспитания, но и как процесс

совместного с ребенком определения его возможностей и преодолении препятствий и проблем, мешающих ему достигать определенных результатов в обучении, общении, образе жизни. М. А. Брутова подчеркивает необходимость поддержки педагогом дополнительного образования детей и оказании им помощи в учебной, коммуникативной и других видах деятельности [1, 7].

М. А. Поваляева видит необходимость создания комплексной интегрированной модели, коррекционно-развивающей деятельности специалистов с целью создания оптимальных условий для речевого развития детей. Этот процесс должен начинаться с проектирования и разработки общего плана взаимодействия, включающим в себя такие формы взаимодействия, как повышение уровня профессиональной компетентности и взаимную интеграцию методов коррекционной работы и дополнительного образования [22].

М. А. Брутова обращает внимание, что дополнительное образование детей – это часть образовательной системы, поэтому тесное сотрудничество должно стать основой взаимодействия педагогов дополнительного и общего образования. Компетенции педагога дополнительного образования подразумевают его владение общепедагогическими навыками и умениями, приемами и методами, использование системы последовательных действий, обеспечивающей развитие умственных ресурсов и способностей обучающихся. Он не только планирует и ведет целенаправленную собственную деятельность, но и осуществляет поиск путей профессионального и личностного развития [7].

Задачи педагога дополнительного образования в учреждении социальной сферы направлены на формирование у воспитанников навыков, необходимых в учебе, здорового образа жизни, творческих способностей, самоконтроля и коммуникативных умений. Знания, умения и навыки, полученные на занятиях в кружках пригодятся обучающимся в их учебе в школе и дальнейшей жизни. Взаимодействие учителя-логопеда с педагогами

дополнительного образования несет и педагогическую, и коррекционную направленность.

Компетенции педагогов дополнительного образования учреждения, в котором проводился констатирующий эксперимент, необходимые для организации взаимодействия в работе с учителем-логопедом и включения в занятия логопедических упражнений и их элементов коррекционной направленности, были изучены с использованием метода анкетирования. Примерные вопросы анкеты по изучению компетенций педагогов дополнительного образования по логопедическому сопровождению детей младшего школьного возраста с дизартрией представлены в приложении 3. Вопросы анкеты предусматривают определение общего уровня знаний педагогов в коррекционной педагогике и логопедии: характеристика сторон речи, понятие «дизартрия», общие возрастные и индивидуальные особенности детей с дизартрией, информированность педагогов о процессе логопедической коррекции речевых нарушений. Также в рамках анкетирования решается вопрос о уровне взаимодействия педагогов дополнительного образования и логопеда, комфортном для всех специалистов и повышающем эффективность их работы. Анализ анкетных данных поможет изучить актуальные компетенции педагогов учреждения, определить направления их перспективного развития с целью создания программы взаимодействия.

Нами было обследовано пять специалистов в области дополнительного образования, работающих в учреждении.

Анализ анкетных данных показал, что их информированность в сфере логопедии находится на низком уровне: точных знаний о дефектах и коррекции речи четыре педагога дополнительного образования не имеют. Один специалист получает высшее дефектологическое образование. Что такое «дизартрия» и какие основные нарушения несут дизартрические расстройства не знают два педагога – они дали отрицательные ответы, два из них имеют только общее понимание о этом клиническом диагнозе – они дали

ответ «не знаю», но уточнили его в графе «комментарии». Знание о фонетическом и фонематическом недоразвитии речи у четырех педагогов основано на знании школьного материала, но связь фонетико-фонематического недоразвития речи и нарушений письма у младших школьников видят и отмечают все педагоги. Важно то, что все педагоги дополнительного образования проявили понимание важности коррекционной работы, продемонстрировали желание повысить свой уровень компетенций – на вопросы, связанные с организацией взаимодействия, все ответили положительно.

Все педагоги отметили, что игровые задания по формированию общеинтеллектуальных умений ребят (операции анализа, сравнения, обобщения, выделение существенных признаков и закономерностей, гибкость мыслительных процессов), по углублению и расширению знаний обучающихся, исходя из интересов и специфики их способностей, разработанные с учетом рекомендаций логопеда, внесут разнообразие и повысят мотивационную составляющую в коррекционном процессе. В свою очередь, учитель-логопед в процессе планирования совместной работы с педагогами дополнительного образования даст импульс для повышения их компетенций, профессионального мастерства, индивидуализации общеразвивающего процесса с учетом особых образовательных потребностей обучающихся.

Система взаимодействия специалистов строится на основе перспективного плана сотрудничества, который включает в себя повышение профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования в области коррекционной педагогики: это совместные беседы и консультации, посещение им занятий учителя-логопеда, взаимный обмен диагностическими данными, психолого-педагогическими характеристиками и наблюдениями [22].

Выводы по второй главе

Анализируя полученные в ходе обследования данные, мы можем сформулировать логопедическое заключение по каждому из детей. Мы можем отметить, что все дети имеют нарушения общей моторики, четверо из них показали нарушения произвольной моторики пальцев рук, один ребенок продемонстрировал недочеты при исследовании мимической моторики. У всех обследованных детей есть нарушения в моторике артикуляционного аппарата и в динамической организации его движений. У одного ребенка снижена способность к модуляции голоса, у трех недоразвитие темпоритмической стороны речи, у двух детей выявлено грудное дыхание с коротким выдохом. Эти наблюдения дают возможность предположить клинический вариант речевого нарушения: дизартрия. При этом у всех детей присутствуют нарушения подвижности языка, слегка затруднен переход от одного артикуляционного движения у другому, его движения медленные, а у двоих детей выявлено легкое нарушение символического праксиса. В звукопроизношении у трех детей страдает группа сонорных звуков, у одного нарушен свистящий звук [ц], у другого недифференцированное произношение и смешение [ш] – [с]. То есть, у всех детей нарушены наиболее сложные и дифференцированные по укладам звуки. Эти проявления дают возможность классифицировать дизартрию, как псевдобульбарную.

Рассматривая результаты выполнения ребятами диагностических проб и упражнений по определению состояния фонематического слуха, фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза можно сказать, что фонетико-фонематическое недоразвитие речи свойственно всем детям. Для предметного анализа сформированности фонетико-фонематических нарушений была составлена гистограмма (рисунок 1, приложение 2). Она демонстрирует, что нарушения звукового оформления

речи, фонематического слуха и восприятия ведут к нарушениям формирования письма, а у трех детей, учеников третьего и четвертого классов, можно диагностировать смешанную дисграфию и дизорфографию.

Обследование детей проводилось в декабре 2020 года. Исходя из возраста и класса обучения детей в том периоде, мы можем сформулировать логопедические заключения для всех детей. Александра и Карина, ученицы второго класса – фонетико-фонематическое недоразвитие речи, псевдобульбарная дизартрия, нарушение процесса формирования письма. Костя и Богдан, обучающиеся третьего класса – фонетико-фонематическое недоразвитие речи, псевдобульбарная дизартрия. У Кости диагностирована смешанная форма дисграфии (акустико-фонематическая и оптико-пространственная). В письменных работах Богдана присутствуют ошибки, вызванные вставкой согласного – персеверации, замены последующего согласного на предыдущий. Поскольку связи среди замененных звуков не обнаружено, то можно сделать вывод о слабости дифференцировочного торможения и наличии акустико-фонематической дисграфии. В диагностических данных Вероники присутствуют, кроме фонетико-фонематических нарушений, недостаточное развитие активного словаря и связной речи, что сигнализирует о пограничном состоянии между общим недоразвитием речи IV уровня и фонетико-фонематическим недоразвитием, псевдобульбарная дизартрия. При обследовании письма Вероники выявлена смешанная форма дисграфии (акустико-фонематическая и оптико-пространственная) и дизорфография.

Профессиональные компетенции педагогов дополнительного образования учреждения, в котором проживают дети, требуют расширения и углубления в области знаний коррекционной педагогики и логопедии. Анализ ответов, полученных в ходе анкетирования показал, что знания педагогов о дизартрии и фонетико-фонематических нарушениях речи либо отсутствуют, либо требуют уточнения и расширения, либо находятся на уровне, ограниченном школьной программой. Тем не менее, на вопросы

анкеты с 1 по 4, с 11 по 15 ответили все положительно – это говорит о том, что педагоги заинтересованы в повышении знаний и компетенций, в своей работе учитывают особенности детей с речевыми нарушениями, готовы к сотрудничеству.

Совместная работа педагогов подразумевает создание программы взаимодействия по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией. Ее началом станет проведение учителем-логопедом консультаций с целью пропаганды логопедических знаний, ведущих к расширению профессиональных компетенций педагогов дополнительного образования для их участия в работе по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКОГО НЕДОРАЗВИТИЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ- ЛОГОПЕДА И ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

3.1. Теоретическое обоснование и принципы работы учителя-логопеда по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией

Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина отмечают, что логопедическая работа с детьми с дизартрией должна основываться на знании структуры речевого дефекта, механизмах нарушения общей и речевой моторики и личностных особенностях детей [45].

О. В. Правдина уточняет, что работа логопеда с ребенком рассматривается не только как действия коррекционной направленности, но и как педагогическое воздействие, во главе которого стоят принципы комплексности, целостности и динамичности. Вместе с тем важно учитывать специфику воздействия, связанную с конкретным речевым нарушением [35].

Е. Ф. Архипова выделила положения, которые можно считать теоретической основой, правилами ведения коррекционно-логопедической работы. Эти теоретические положения являются результатом проведенной работы и исследований Л. В. Лопатиной, Р. Е. Левиной и многих других специалистов [2, 27, 33].

1. Первое положение отражает важность систематического изучения современных научных достижений о симптоматике и структуре нарушений.

2. Концепция уровневой и системной организации построения работы позволяет компенсаторно перестраивать функциональную систему с использованием уже проверенных специальных методов и приемов коррекции.

3. Положение о роли кинетической основы структуры двигательного акта и кинестетической афферентации в управлении движением.

4. Связь между речью ребенка и состоянием его моторной сферы при расстройствах звукопроизношения при дизартрии с развитием логопедической науки является очевидной.

5. Знание и учет механизмов формирования звукопроизношения при нормальном развитии служат основой для грамотного проведения коррекционной работы.

6. Влияние артикуляторных позиций органов артикуляции при производстве звуков речи на их акустические характеристики в норме речевого развития и патологии [2].

Последнее положение оказывается особенно важным при диагностике фонетико-фонематического недоразвития речи. При нормальном слухе и интеллекте нарушение артикуляции звуков в речи ребенка ухудшает интерпретацию слышимого звука и его различение. Фонематическая дифференциация, как подтверждают исследователи, необходима для усвоения звуковой стороны речи. Нарушение произношения и восприятия фонем ведут к недоразвития процесса формирования восприятия и артикуляции слышимых звуков [45].

Логопедическое воздействие по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи необходимо выстраивать с учетом следующих принципов:

1. Принцип комплексного подхода связан с оказанием воздействия на дефект речи одновременно медицинскими, психологическими и педагогическими усилиями. Логопед согласовывает свою работу в соответствии с рекомендациями этих специалистов.

2. Принцип дифференцированного подхода подразумевает учет общих и специфических, индивидуальных и возрастных особенностей обучающегося, специфику его познавательных процессов.

3. Принцип учета ведущей деятельности отражается в организации, использовании приемов и методов воздействия в соответствии с текущим

уровнем психического развития ребенка и его возрастом. В процессе логопедической работы по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи при дизартрии с младшими школьниками важным компонентом становится одновременное развитие речевой моторики и моторики рук.

4. Принцип развития в работе учителя-логопеда связан с понятием, введенным Л. С. Выготским – выделением направлений коррекционного воздействия и непосредственных задач в зоне ближайшего развития ребенка.

5. Принцип системности предусматривает воздействие на всю систему компонентов речи. Успех логопедического воздействия зависит от правильного определения ведущего нарушения и учета структуры дефекта.

6. Принцип одновременного развития и коррекции нарушений моторики артикуляционного аппарата, функциональных возможностей кистей рук и пальцев.

7. Необходимо также учитывать принцип систематичности в сочетании с использованием разных видов и форм коррекционно-логопедической работы [2, 35, 45].

Необходимо отметить, что в процессе работы логопеду следует ориентироваться на использование этих принципов в системе с целью формирования комфортной, благоприятной и продуктивной среды для коррекционной деятельности [2, 32, 33, 35].

М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова выделяют направления по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи. Начать работу они предлагают с артикуляторного или подготовительного этапа – уточнения артикуляционной основы сохранных и легких в произношении звуков. Поскольку при дизартрии даже сохранные звуки дети могут произносить неотчетливо, вяло артикулируя, то в речи они могут смешивать звуки или заменять отсутствующие. На дифференцировочном этапе сравнивается теперь уже правильно произносимый звук с близкими ему звуками артикуляционно или акустически. Дифференциация проводится

и на слух, и в собственном произношении. На третьем этапе работы по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи формируется навык звукового анализа и синтеза [32].

По мнению Н. А. Никашиной преодоление фонетико-фонематических отклонений основывается на развитии познавательной деятельности младших школьников. Формирование процесса наблюдения, сравнения, обобщения среди речевых звуков можно достигнуть путем включения в работу упражнений на развитие речеслухового и речедвигательного анализаторов. Она предлагает, как можно чаще давать возможность слышать и воспринимать элементы слова, звуки, правильно произнесенные логопедом или товарищами. Н. А. Никашина в ходе исследований сделала вывод, что большая часть обучающихся в общеобразовательных школах не нуждаются в предварительных артикуляционных упражнениях, им достаточно усвоить отдельные элементы нарушенного звука. Она уточняет, что уже в период постановки звука следует дать ребенку в качестве зрительной опоры соответствующую букву, которая впоследствии будет выступать как зрительное подкрепление связей между акустическими и артикуляционными признаками звука. С этой же целью ребенку необходимо дать возможность изучить элементы артикуляции с помощью тактильных ощущений, зрительного восприятия. Во время работы над звуковым составом слова следует обратить внимание ребенка на парные согласные или близкие к ним звуки, это облегчит дифференциацию их с нарушенным звуком. В процессе работы над отдельными нарушенными звуками можно закрепить навык деления слов на слоги, учить улавливать ритм слова, закрепить разделение предложений на слова [31].

Л. Е. Журова и Д. Б. Эльконин для формирования звукового анализа слова предлагают использовать развернутое проговаривание слова с интонированным и протяжным произнесением звуков, что дает возможность ребенку лучше ориентироваться в звуковом составе слова, установлении отношений между звуками, составляющими слова [18].

Исследователи утверждают, что 20-25% от общего числа детей младшего школьного возраста, которым рекомендованы занятия с логопедом, имеют фонетико-фонематическое недоразвитие речи. Между тем, не всегда в учебном процессе обнаруживается связь между нарушениями произношения, письма и чтения. Коррекция фонетико-фонематического недоразвития в период обучения в школе направлена на постановку правильного произношения нарушенных звуков, введение этих звуков в речь ребенка, формирование и развитие навыка анализа и синтеза звукового состава слова. Своевременное выявление младших школьников, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие, и логопедическая помощь дают возможность не только исправить недостатки речи, но и предупредить неуспеваемость ребенка в школе [45].

3.2. Содержание логопедической работы учителя-логопеда по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией

Главной целью логопедического воздействия при работе с детьми с дизартрией является улучшение разборчивости их речевого высказывания и обеспечение понимания их речи окружающими. Основу логопедической работы на начальном этапе составляет знакомство обучающихся со строением, назначением и функциями речевого аппарата, общей классификацией звуков. Затем, в процесс логопедической работы с детьми, имеющими фонетико-фонематическое недоразвитие речи при дизартрии, кроме постановки звуков, отсутствующих или неправильно произносимых ребенком, введении их в самостоятельную речь, необходимо начинать работу по развитию навыков звукового анализа и синтеза состава слов. Логопедическая коррекционная работа с младшими школьниками имеет

комплексный характер, в котором сочетается коррекция звукопроизношения и развитие фонематических процессов.

При формировании содержания коррекционной работы с обследованными детьми были использованы методические рекомендации Е. Ф. Архиповой, Т. В. Беловой, Г. А. Волковой, Л. В. Лопатиной, О. Г. Приходько и других [3, 4, 8, 27, 36, 37].

Работа логопеда по нормализации общей моторики детей, которая нарушена у всех детей, проводится с использованием логоритмических упражнений, минуток разминки на занятиях, групповой гимнастики. Комплекс упражнений на развитие общей моторики необходим всем пятерым детям с целью развития статической координации движений, переключаемости с одного движения на другое, ритмического чувства. Умение выполнять движения в заданном ритме и темпе, соотносить движения с речью будет полезно и в коррекции мелодико-интонационной стороны речи для Вероники, Кости и Александры. А Вероника с помощью музыки и ритмов сможет также развить способность к модуляции голоса.

1. Упражнение «Стоп, хоп, раз»: дети под музыку идут по кругу, по окончании звучания музыки они меняют направление движения, стоят, удерживая позу [8].

2. Упражнение «Мотор»: исходное положение – руки опущены, ноги на ширине плеч. По команде педагога дети располагают руки на уровне груди, начинают интенсивно вращать перед собой согнутыми в локтях руками [4].

3. «Повторялки»: дети повторяют движения вслед за ведущим, стараясь быстро реагировать на смену движений [4].

4. Упражнение «Весна пришла»: дети выполняют движения в соответствии с текстом стихотворения, проговаривая его хором.

В лес весенний мы шагаем, ноги выше поднимаем.

Топают ножки по прямой дорожке.

И поскачут ножки прямо по дорожке.

Скакали, скакали и встали. Стоп!

По узенькой дорожке пойдут тихонько ножки.

Друг за дружкой побежали и нисколько не устали! [4].

5. Упражнения по воспроизведению ритмических рисунков на слух с использованием музыкальных, шумовых инструментов, любых подручных средств.

Развитие произвольной моторики пальцев рук проводится с целью формирования статической и динамической координации движений кистей и пальцев рук. Упражнения необходимы четверем детям: Косте, Веронике, Александре и Богдану.

1. Упражнение «Лягушка»: указательный палец и мизинец сгибают и оттягивают назад – это глаза лягушки; безымянный и средний пальцы сгибают и прижимают к ладони, большой палец горизонтально приложить ногтем среднего и безымянного пальцев.

2. Упражнение «Курочка»: соединить кончики большого и указательного пальцев, остальные пальцы последовательно расположить друг на друге веером.

3. Упражнение «Пианист»: положить на стол перед собой кисть правой или левой руки, слегка расставив пальцы. Ударять попеременно пальцами по столу [27].

При работе с Александрой и Костей нужно будет выполнять эти упражнения и с закрытыми глазами, обеими руками одновременно. Для Кости и Вероники в коррекции переключаемости с одного движения на другое развития динамической координации движений можно использовать упражнение «Хлопки»: дети хлопают несколько раз в ладони так, чтобы пальцы обеих рук соприкасались. Затем, поочередно выполняют хлопки кулаками, направляя их тыльной поверхностью вверх, потом вниз. Богдану необходимо следить за наличием содружественных движений при выполнении упражнений – рот не должен приоткрываться.

Работу по активизации движений мимических мышц необходима Богдану. Ее можно проводить с помощью традиционных упражнений по

формированию мимических поз: нахмушивание и поднятие бровей, движения бровями, наморщивание лба и носа. Для выработки полноценных движений и активизации мимической моторики, эмоциональной разгрузки можно для всех ребят провести игровое упражнение «Путешествие»: дети садятся на стульчики и готовятся к поездке на автобусе. Они выполняют мимические позы в соответствии с текстом упражнения. Солнышко светит – зажмурили глазки, спряталось – открыли широко глаза, светит солнце слева – зажмуривают левый глаз, захотели пить – надули щеки, ребята ссорятся – нахмурить брови, увидели в окошко, что собака убегает от кошки – изобразили удивление и так далее [3, 27, 37].

С целью развития моторики артикуляционного аппарата и динамической организации его движений необходимо провести упражнения на развитие двигательных функций языка для Кости, Вероники и Александры. Кроме того, артикуляционная гимнастика подготовит мышцы языка к исправлению у них горлового ротацизма.

1. Упражнение «Почистим верхние зубки»: производить движения языка влево-вправо по внутренней поверхности верхних зубов.
2. Упражнение «Маляр»: движения языка по твердому небу вперед-назад.
3. Упражнения для активизации подъема мягкого неба: зевание с закрытым ртом, вдох с позёвыванием через рот, глотание с закрытым ртом.
4. «Лошадка цокает» - широкий язык за верхними зубами, при открытом рте цокать языком.

Для Богдана будет проводиться тренировка упражнения «Чашечка» – загибать боковые края языка, удерживая его на нижней губе, а для усиления подъема языка отрабатывание упражнения «Вкусное варенье» – удерживание широкого языка в форме «чашечка» произведение движения вверх-вниз по верхней губе. Упражнения для Карины: упражнение «Лопата» – удерживание распластанного языка на нижней губе, «Горочка» – широкий язык выгнуть, дотрагиваясь передней частью основания нижних зубов, «Мост» –

удерживание кончика языка у нижних резцов, спинка опущена, язык плоский. У всех детей необходимо контролировать качество выполнения упражнений: движения должны быть активные, плавные, без подрагиваний.

Коррекционная работа по исправлению нарушений звукопроизношения состоит в постановке, автоматизации, дифференциации звуков. Постановка звуков может осуществляться по подражанию, от опорного звука или артикуляционной гимнастики, с механической помощью. Способ постановки индивидуален и зависит от психологического настроя ребенка, готовности его речевого аппарата и особенностей артикуляционной моторики [35, 45].

Постановка и автоматизация нарушенных звуков необходима всем детям. Косте необходимо исправить произношение двух звуков, один автоматизировать и ввести в собственную речь. Для Вероники и Александры следует провести коррекцию горлового ротализма – исправление двух звуков. Богдан имеет недифференцированное произношение звука [ш] и смешивает его в речи со звуком [с], поэтому для него будет проведена работа по повторной постановке и автоматизации звука [ш], с обязательной и тщательной дифференциацией его со звуком [с]. Для Карины будет включена в план работы постановка и автоматизация звука [ц].

В процессе коррекции звукопроизношения необходимо работать над усилением модуляции голоса у Вероники, и развитием темпо-ритмического восприятия у Кости, Вероники и Александры. Для этого можно использовать следующие упражнения:

1. «Повтори за мной»: сколько раз я ударю по парте ручкой, столько раз ты хлопни; повтори ритм по слуху; воспроизведи ритм по карточке.
2. Вероника, пропой звуки с повышением звука [а] и понижением звука [у]: АА-У-ААА-УУ-АААА-УУУ-АААА.
3. Упражнение «Выдели слово»: смысловое выделение слов логическим ударением, голосом [27].

Комплекс упражнений для нормализации и активизации речевого дыхания необходим Веронике и Александре. Их цель формирование

плавного вдоха и ровного выдоха, развитие силы и длины выдоха [3, 24, 27]. Для этого можно использовать упражнения: погреть (подуть теплом) ладошки, сдуть ватку (листки, снежинки) со стола, задуть в условные ворота ватные шарики, дуть в трубочку в стакане с водой, пускание мыльных пузырей.

Формирование фонематического слуха и восприятия проводится с целью дифференциации нарушенных в произношении звуков в речи и письме. Упражнения на развитие фонематического слуха необходимы Косте, Веронике, Александру и Богдану. Развивать фонематическое восприятие, навык звуко-слогового анализа и синтеза будем у всех детей. Примерный комплекс упражнений:

1. «Поймай звук»: ребенок должен хлопнуть в ладоши, услышав определенный звук, сначала среди других звуков, не сходных с ним по артикуляции или звучанию. Если упражнение выполняется правильно, то продолжаем узнавать звук среди слогов, затем, среди слов, содержащих или нет этот звук.

2. «Найди игрушку (картинку)»: ребенок должен найти игрушку, в названии которой есть определенный звук с произнесением этого слова вслух.

3. Определение позиции звука в словах: начало, середина, конец. Записать эти слова группами в тетрадь.

4. «Похожие слова»: соотнесение слов-паронимов с картинками.

5. «Пирамида»: разложить предметные картинки в пирамиду по количеству звуков в словах, при этом в основании пирамиды должны находиться картинки, в названии которых 5 звуков, выше – 4 звука и так далее.

6. «Угадай-ка»: составь слово из первых или последних звуков слов, обозначающих предметные картинки.

7. «Звуковая математика»: образуй новые слова прибавлением или вычитанием новых звуков или слогов ($2+6=8$ – [па+скакал], $[6-1=5$ – малина-м=алина]) [3, 23, 27].

С целью расширения активного словаря и развития связной речи с Вероникой необходимо проводить работу по подбору синонимов, однокоренных слов, по пересказу текстов. Можно включить следующие упражнения:

1. «Слова-приятели»: к словам из первого столбика подбери слова из второго столбика (работа – труд, металл прочный – твердый, крепкий).

2. «Игра со словом»: подбор однокоренных слов по картинке «Девочка кормит кроликов». (Девочка дает кроликам что? Корм. При помощи вопросов образуем однокоренные слова – кормит, кормление, кормушка. Трава – травинка, травушка, травяной).

3. Пересказ с опорой на вопросы простых текстов [23, 27].

Для коррекции нарушения процесса формирования письма у Карины и Александры, будет достаточно планомерной работы по исправлению звукопроизношения, развитию фонематических процессов, анализу звукового состава слова. Коррекция замены букв по количеству элементов и пространственному расположению для Карины, Александры, Кости и Вероники будет основана на установлении звуко-буквенной связи, связи зрительного образа буквы со знакомым предметом. Можно упражняться в раскрашивании буквы, лепке, выкладывание ее силуэта из бусин или бобов, узнавание печатной и прописной буквы среди других и на зашумленном изображении. Также эффективными будут упражнения, связанные с анализом структуры и элементов, составляющих буквы, и синтез букв из предложенных детям отдельных элементов. Коррекция акустико-фонематической дисграфии Богдана будет проводиться с упором на осуществление им текущего самоконтроля. Необходимо использовать упражнения на письмо с проговариванием вслух: сначала логопед проговаривает слова, а ребенок записывает, потом самостоятельное

проговаривание и запись. Также эффективным будет ритмизированное чтение предложения перед его записью. Для Кости и Вероники с целью коррекции акустико-фонематической дисграфии будут предложены упражнения, направленные на уточнение правил обозначения мягкости согласных на письме. Примерные конспекты представлены в приложении 5.

3.3. Содержание работы педагога дополнительного образования и программа взаимодействия с учителем-логопедом по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией

Взаимодействие специалистов учреждения социальной сферы имеет такое же важное значение в коррекционной работе с детьми, как и в системе образования. В воспитании детей принимают участие не только воспитатели и помощники воспитателей. В проведении работы по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией могут принимать участие и другие специалисты. Например, инструктор по физическому воспитанию развивает у детей общую моторику: прыжки, лазанье, координация движений, ориентировка в пространстве. Вместе с инструктором по труду дети вяжут, шьют, вышивают, изготавливают подарки к праздникам – развивают мелкую моторику. На занятиях педагога по изобразительной деятельности идет работа по развитию творческих способностей детей, сенсомоторной координации.

Для наиболее результативной работы по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией есть необходимость включения в коррекционный процесс педагогов дополнительного образования. Например, в рамках занятий по реализации дополнительной общеобразовательной (общеразвивающей) программы «Знайка» воспитанники овладевают логическими действиями: сравнения,

анализа, синтеза, обобщения, классификации по родовидовым признакам; учатся устанавливать аналогии и причинно-следственные связи; формируют навык построения рассуждений. Целью программы является развитие и коррекция познавательных процессов у детей младшего и среднего школьного возраста с целью улучшения восприятия, переработки и усвоения программного материала, повышение уровня обучаемости детей. Достижение цели планируется с помощью решения следующих задач: формирование и развитие логического мышления; развитие внимания (устойчивость, концентрация, расширение объёма, переключение и т.д.); развитие памяти (формирование навыков запоминания, устойчивости, развитие зрительной и слуховой памяти); развитие пространственного восприятия и сенсомоторной координации; развитие психологических предпосылок овладения учебной деятельностью – умения копировать образец, слушать и слышать педагога, умение учитывать в своей работе заданную систему требований; развитие речи и словарного запаса обучающихся. Знания, умения и навыки, которые формируются на занятиях кружка соотносятся с некоторыми задачами коррекционной работы учителя-логопеда и могут быть расширены и индивидуализированы с учетом направлений работы по коррекции речи детей.

Программа взаимодействия учителя-логопеда и педагогов дополнительного образования может интегрировать специфические задачи логопедической коррекции в занятия кружков на протяжении всего учебного года.

По мнению О. А. Денисовой взаимодействие специалистов может быть продуктивным при создании следующих условий для коррекционно-педагогического воздействия. *Учет исходного уровня речевого развития* каждого ребенка присутствует в деятельности каждого педагога. В основу совместной деятельности О. А. Денисова выделяет *тематический принцип*. Учитель-логопед и педагог дополнительного образования могут соотносить содержание тем и объем речевых средств учитывая индивидуальные

особенности познавательной деятельности детей. *Расширение деятельностного подхода* также считается важным в координации совместных усилий педагогов, поскольку взаимосвязь видов деятельности способствует формированию собственной речи детей, обеспечивает им условия для использования уже усвоенного речевого материала. Продуктивное взаимодействие специалистов обеспечивает индивидуально-дифференцированный подход к коррекции речевых нарушений [12].

Исходя из вышесказанного и анализа компетенций педагогов дополнительного образования, мы можем составить перспективный план взаимодействия педагогов дополнительного образования и учителя-логопеда по коррекции ФФНР у младших школьников с дизартрией.

Таблица 1

Перспективный план взаимодействия
педагогов дополнительного образования и учителя-логопеда по
коррекции ФФНР у младших школьников с дизартрией

Педагог дополнительного образования	Содержание работы	
	Диагностический этап	Основной этап
Учитель-логопед	Деятельность в соответствии с рабочей программой. Разработка перспективного плана взаимодействия с педагогами дополнительного образования. Подготовка картотеки упражнений с речевым и демонстрационным материалом в соответствии с речевыми нарушениями детей, рекомендаций по их использованию.	Деятельность в соответствии с рабочей программой и перспективными планами работы с детьми. Консультации педагогов по вопросам коррекции ФФНР при дизартрии, пропаганда общих логопедических знаний, посещение занятий кружков с последующим анализом, дополнение картотеки упражнений.
Педагог дополнительного образования (кружок «Знайка»)	Сформированность: ВПФ (внимание, восприятие, мышление, память); развития сукцессивных процессов (последовательного восприятия информации и воспроизведения действий); операций анализа и синтеза.	Упражнения на развитие: мелкой моторики, графических навыков, межполушарного взаимодействия, сравнения, анализа и синтеза, логики на речевом и картинном материале логопеда; формирование произвольных форм деятельности (следование инструкции и условию задачи);

		внимания, восприятия, мышления и памяти; контроль над звукопроизношением в собственной речи детей.
Педагог дополнительного образования (кружок «Компьютерный мир»)	Сформированность: ВПФ (внимание, мышление, память); эмоционально-волевой сферы.	Упражнения на развитие: внимания и памяти (зрительной, слуховой); формирование произвольных форм деятельности и осознанного отношения к занятиям; контроль над звукопроизношением в собственной речи детей.
Инструктор по труду (кружок «Умелые ручки», «Швейное дело»)	Сформированность: ВПФ (внимание, мышление, понимание задания, память); планирование и организация деятельности; развитие тонких движений пальцев рук и кисти; возможность манипулирования предметами деятельности (нитки, игла, ножницы и т.д.).	Упражнения на развитие: навыка планирования, форм самоконтроля в процессе деятельности; зрительного восприятия; мелкой моторики в процессе деятельности; контроль над звукопроизношением в собственной речи детей; использование самомассажа кистей рук.
Педагог дополнительного образования по изобразительной деятельности (кружок «Я рисую»)	Сформированность: ВПФ (внимание, мышление, память); планирование и организация деятельности; развитие тонких движений пальцев рук и кисти.	Упражнения на развитие: мелкой моторики, плавности точности движений кистей рук; навыка планирования своей деятельности, осуществление результирующего самоконтроля; контроль над звукопроизношением в собственной речи детей, использование самомассажа кистей рук.
Инструктор по физвоспитанию	Сформированность моторных навыков: прыжки, лазание, равновесие, координация движений; особенности манипулирования с предметами (поймать мяч, удержать в руках и т.д.).	Упражнения на развитие: координации движений, ориентировки в пространстве, чувства ритма, соотнесение движения с речью в использовании логоритмических упражнений; развитие общей моторики и физиологического дыхания с помощью подвижных игр; упражнения на развитие мышц плечевого пояса, шеи и глотки, их самомассаж.

Таким образом, с учетом перспективного плана программа взаимодействия учителя-логопеда и педагогов дополнительного образования

по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией направлена на:

1. Пропаганду логопедических знаний среди педагогического состава учреждения (в течение всего учебного года).
2. Соотнесение целей и задач коррекционной работы, содержащихся в рабочих программах специалистов (начало учебного года).
3. Обмен диагностическими данными и педагогическими наблюдениями (начало, середина, конец учебного года).
4. Посещение занятий (начало учебного года).
5. Консультации учителя-логопеда и рекомендации по проведению логопедических упражнений (еженедельно в течение всего учебного года).
6. Контроль эффективности программы взаимодействия учителя-логопеда и педагога дополнительного образования (в течение всего учебного года).
7. Составление учителем-логопедом картотеки логопедических упражнений, объединяющих задачи коррекции и развития высших психических функций (в течение всего учебного года).

Исходя из имеющихся диагностических данных логопедического обследования и результатов изучения компетенций педагогов дополнительного образования по вопросам логопедического сопровождения детей младшего школьного возраста с дизартрией мы можем составить примерную картотеку упражнений для использования педагогом на занятиях в рамках дополнительной общеобразовательной (общеразвивающей) программы кружка «Знайка».

1. Для Кости, Вероники, Александры, Богдана упражнения на развитие общей и мелкой моторики, чувства ритма:

- рисование по точкам: соедини точки, чтобы получился завершённый рисунок;

- развитие точности движений пальцев, способности к переключению с одного движения на другое: ребенок, не глядя на свою руку, за педагогом воспроизводит позы пальцев;

- развитие межполушарного взаимодействия: симметричное рисование одновременно обеими руками;

- «Робот»: дети выполняют движения, имитирующие движения робота, текст проговаривают четко и скандированно [4].

Стоит робот на дороге,

У него не гнутся ноги,

Может он махать руками,

Может он моргать глазами,

Может головой кивать,

Раз, два, три, четыре, пять.

2. Упражнения на развитие внимания для Александры и Кости, для коррекции оптико-пространственной дисграфии для Вероники, Александры, Карины и Кости:

- «зашумленные» буквы;

- «Допиши недостающий элемент буквы»;

- «Повтори узор»;

- развитие навыка ориентировки в схеме своего тела: ребенок выполняет по инструкции – подними левую руку, возмись левой рукой за правое ухо, возмись правой рукой за левое ухо, покажи левой рукой правое колено, правой рукой левый глаз;

- лепка букв;

- выстригание и аппликация букв из элементов, их составляющих.

3. Упражнения на развитие памяти и коррекции нарушений письма для всех детей (период автоматизации, дифференциации поставленных звуков):

- для Кости, Вероники, Александры: «Что исчезло» - представлены предметные картинки с изображением (куртка, парта, труба, гора, радуга, забор, рубашка), педагог убирает одну картинку, дети вспоминают, что

исчезло; картинки для Богдана и Карины: курица, цапля, шест, сушки, кольцо, парашютист, шестерка, огурец.

- «Прослушай и запиши»: педагог читает слова, дети записывают их по памяти (концерт, костер, шоссе, милиция, путешествие, вышивка, рыба, пирамида).

4. Упражнения на развитие логики и мышления и коррекции нарушений письма для всех детей (период автоматизации, дифференциации поставленных звуков):

- «Что лишнее»: предметные картинки с изображением – робот, ракета, радио, костер; кефир, перо, ручка, курица.

- «Анаграммы»: ЛАОРГЕБ (берлога), ЛАВКИЁС (василёк), СВАЕН (весна), ООЙРЕВБ (воробей), РДАШААКН (карандаш), ЛСАЦИИ (лисица).

- «Угадай слово»: шарообразный, резиновый, разноцветный (мяч); интересная, волшебная, народная (сказка); трудные, стихотворные, хитроумные (загадки). Задание: прочитай слова, запиши их и ответ в тетрадь.

5. Упражнения для развития навыка словообразования (образование однокоренных слов), подбор синонимов для Вероники:

- подбор однокоренных слов к слову РЫБАК (рыбка, рыбачить, рыбалка, рыбный, рыба), разбор слова РЫБОЛОВ.

- «А ну-ка, сообрази!»: среди слов (худой, умный, глупый, сообразительный) найди слова похожие по смыслу; найди слова, противоположные по смыслу; среди этих слов найди слово, не подходящее по смыслу, подбери к нему синонимы (худой – тощий, неупитанный, сухотелый, щуплый, жилистый).

6. Логоритмические упражнения для использования на физминутках (приложение 6):

- игра «Совушка-сова»;
- упражнение на развитие координации движений «Колоски»;
- ритмическая игра «Лягушки» [8, 19].

Выводы по третьей главе

Работа учителя-логопеда по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией рассматривается не только как действия коррекционной направленности, но и как педагогическое воздействие, во главе которого стоят принципы комплексности, целостности и динамичности. Вместе с тем, педагогу необходимо учитывать специфику воздействия, связанную с конкретным речевым нарушением, индивидуальные и личностные особенности ребенка.

Обнаруженное при диагностике фонетико-фонематическое недоразвитие речи влияет на интерпретацию слышимого звука и его различение. Формирование фонематической дифференциации необходимо для усвоения звуковой стороны речи. Нарушение произношения и восприятия фонем ведут к недоразвития процесса формирования артикуляции слышимых звуков. Формирование процесса наблюдения, сравнения, обобщения среди речевых звуков можно достигнуть путем включения в работу упражнений на развитие речеслухового и речедвигательного анализаторов. Индивидуальные занятия следует чередовать с групповыми с тем, чтобы давать возможность чаще слышать и воспринимать элементы слова, звуки, правильно произнесенные логопедом или товарищами. Включение в работу по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи при дизартрии логоритмических упражнений способствует формированию интонационной выразительности речи, восприятию логического ударения и навыку правильного членения фразы.

Одной из задач учителя-логопеда в работе с детьми младшего школьного возраста является создание условий для формирования нового уровня тонких, дифференцированных движений кисти и пальцев рук. Для этого вводятся упражнения для развития произвольной моторики рук.

Разнообразить диапазон воздействия на нарушение общей и мелкой моторики, развитие фонематических процессов, введение в речь детей поставленных логопедом звуков помогает введение программы взаимодействия учителя-логопеда и педагогов дополнительного образования, реализующих дополнительные общеобразовательные (общеразвивающие) программы. На занятиях могут быть включены упражнения, интегрирующие специфические задачи логопедической коррекции в задачи кружков. Программа сотрудничества педагогов включает в себя перспективный план взаимодействия с определением задач и перечислением развивающих упражнений для диагностического периода и основного этапа работы.

Исследователи отмечают, что использование игровых упражнений в работе с детьми с дизартрией необходимо с тем, чтобы обучение проходило динамично и увлекательно. Следует учитывать, что увеличенные временные границы отдельных заданий и их повышенная сложность могут отрицательно сказаться на эффективности работы. Это связано с низкой способностью концентрации и удержания внимания детей с дизартрией. Поэтому совместная работа учителя-логопеда и педагогов дополнительного образования в коррекции и развитии высших психических функций, речевых нарушений может сократить сроки проведения работы, стать более результативной, качественной.

Таким образом, можно сделать вывод, что коррекция фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией должна быть комплексной, с участием большего числа специалистов и иметь направленность на формирование и развитие:

1. Общей моторики, тонких движений пальцев рук, артикуляционного аппарата.
2. Самоконтроля детей за поставленными звуками и навыком их дифференциации в речи и на письме.
3. Фонематического слуха и восприятия, навыка звуко-слового анализа и синтеза.

Представленные выше упражнения, логоритмические задания, игры могут служить основой логопедической работы по преодолению фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией. Исходя из результатов логопедического обследования детей, разработаны индивидуальные перспективные планы коррекционной работы (приложение 4). Примерные конспекты занятий для обследованных детей представлены в приложении 5. Речевой и картинный материал к упражнениям, предложенным к использованию на занятиях педагогу дополнительного образования в рамках взаимодействия, размещен в приложении 6.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Уровень подготовленности к чтению и письму является основным для успешного обучения детей младшего школьного возраста. Формирование этих навыков зависит от уровня сформированности фонематического слуха, восприятия и правильного звукопроизношения. Благодаря правильному произношению звуков речь ребенка понятна окружающим, а развитые фонематические процессы дают возможность понимать смысл и дифференцировать услышанные слова, сопоставлять их с предметами и действиями в окружающем мире, правильно понимать фразы других людей. От этих умений зависит успех учебной деятельности ребенка.

Целью нашей работы являлось теоретическое изучение и практическое применение методов диагностики фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией, определение основных направлений и содержания логопедической работы с ними, составление программы эффективного взаимодействия учителя-логопеда с педагогом дополнительного образования по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией.

Нами были изучены работы таких авторов, как Е. Ф. Архипова, Л. И. Белякова, А. Н. Гвоздев, Р. Е. Левина, О. В. Правдина, Т. Б. Филичева. В их трудах определены основные этапы развития речи ребенка, в частности, определены закономерности формирования фонетико-фонематической системы речи. Е. М. Мастюкова и М. Ф. Фомичева определили последовательность появления звуковой составляющей речи ребенка в норме развития, а Р. И. Лалаева и Т. Б. Филичева выявили взаимосвязь между качеством произнесения звуков и способностью их различения в речи и на письме. О. Г. Приходько, Е. Ф. Архипова и О. В. Правдина отмечают у детей с дизартрией отклонения от нормального развития в общей и речевой моторике, нарушения просодической стороны и фонетического компонента

их речи, специфичность формирования памяти и мышления, неустойчивость восприятия и внимания.

Учитывая комплексный принцип логопедического воздействия нами были изучены возможности, условия, формы и приемы формирования процесса взаимодействия учителя-логопеда и педагога дополнительного образования в процессе коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников с дизартрией.

В процессе логопедического обследования детей был определен уровень формирования их моторной сферы, фонематических процессов и особенности произношения звуков, грамматической и лексической сторон речи, состояние сформированности чтения и письма.

При анализе данных мы сделали вывод, нарушения произношения присутствуют у всех обследованных детей, фонематический слух и восприятие затруднены в разной степени у каждого из них. Это отражается на сложности проведения детьми звукового анализа и синтеза. На основе анализа результатов проведенного констатирующего эксперимента нами установлено наличие у всех детей фонетико-фонематического недоразвития речи, обусловленного псевдобульбарной дизартрией. Эти нарушения отразились в письменной речи детей, у всех присутствуют специфические повторяющиеся ошибки, у них можно отметить нарушение формирования процесса письма и дисграфию.

Перед тем, как планировать процесс коррекционной работы учителя-логопеда, с целью грамотного и продуктивного проектирования взаимодействия нами было проведено анкетирование педагогов дополнительного образования учреждения, были изучены их компетенции по вопросам логопедического сопровождения детей младшего школьного возраста с дизартрией. Нами был сделан вывод, что взаимодействие нескольких специалистов возможно. При тесном сотрудничестве, программа взаимодействия учителя-логопеда и педагогов дополнительного образования

может интегрировать специфические задачи логопедической коррекции в занятия кружков на протяжении всего учебного года.

Итогом анализа результатов логопедического обследования детей, анкет педагогов дополнительного образования и определения направлений взаимодействия специалистов стала разработка перспективных планов, примерного содержания коррекционной работы учителя-логопеда и перспективного плана его взаимодействия с педагогами дополнительного образования учреждения. При выборе заданий для коррекции нарушений речи у детей нами были использованы методические рекомендации и примерные упражнения О. Г. Приходько, Е. Ф. Архиповой, И. Н. Садовниковой, Н. А. Никашиной, Т. В. Беловой, М. Ю. Картушиной, Л. В. Лопатиной, М. Ф. Фомичевой. Авторы подчеркивают, логопедическое воздействие должно носить комплексный, системный и дифференцированный характер.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что цель и задачи выпускной квалификационной работы выполнены.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андриенко, Е. В. Педагогический профессионализм : монография / Е. В. Андриенко ; Новосиб. гос. пед. ун-т. – Новосибирск : НГПУ, 2011. – 188 с.
2. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие для студентов вузов / Е.Ф. Архипова. – Москва : АСТ : Астрель, 2007. – 320 с.
3. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е.Ф. Архипова. – Москва : АСТ: Астрель, 2008. – 254 с.
4. Белова, Т. В. 200 упражнений для развития общей и мелкой моторики / Т. В. Белова, В. А. Солнцева. – Москва : АСТ, Астрель, 2007. – 96 с.
5. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия : учеб. пособие для вузов / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – Москва : ВЛАДОС, 2009. – 287 с.
6. Большакова, С. Е. Речевые нарушения у взрослых и их преодоление / С. Е. Большакова. – Москва : ЭКСМО-пресс, 2002. – 160 с.
7. Брутова, М. А. Педагогика дополнительного образования : учебное пособие / М. А. Брутова. – Архангельск : Северный (Арктический) федеральный университет, 2014. – 218 с.
8. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г. А. Волкова. – Москва : ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
9. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с.
10. Гвоздев, А. Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений / А. Н. Гвоздев. – Москва : Ком Книга, 2005. – 320 с.
11. Гвоздев, А. Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка / А. Н. Гвоздев. – Санкт-Петербург : Акцидент, 1995. – 64 с.

12. Денисова, О. А. Взаимодействие специалистов ДОУ компенсирующего вида / М. Б. Бойцева, О. А. Денисова, Л. М. Зайцева [и др.] ; под ред. О. А. Денисова. – Москва : ТЦ Сфера , 2012. – 64 с.
13. Дополнительное образование детей. Психолого-педагогическое сопровождение : учеб. пособие для СПО / отв. ред. Л. В. Байбородова. – Москва : Юрайт, 2016. – 413 с.
14. Дурова, Н. В. Формирование фонематического слуха детей / Н. В. Дурова. – Москва : Просвещение, 1996. – 23с.
15. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – Москва : ВЛАДОС, 2019. – 279 с.
16. Жовницкая, О. Н. Фонетико-фонематическое восприятие у младших школьников. / О. Н. Жовницкая. // Начальная школа. – 2001. № 11. – С. 41-46.
17. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – Москва : Издательство Академии педагогических наук, 1958. – 370 с.
18. Журова, Л. Е. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста. / Л. Е. Журова, Д. Б. Эльконин. // Сенсорное воспитание дошкольников. – Москва : Издательство Академии педагогических наук, 1963. – С. 213-227.
19. Картушина, М. Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми 6 – 7 лет. / М. Ю. Картушина. – Москва : ТЦ Сфера, 2006. – 192 с.
20. Ковшиков, В. А. Исправление нарушений различения звуков / В. А. Ковшиков. – Санкт-Петербург : КАРО, 2018. – 128 с.
21. Коноваленко, В. В. Фронтальные логопедические занятия в подготовительной группе для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием. I период. : пособие для логопедов. / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – Москва : ГНОМ и Д, 2000. – 48 с.
22. Коррекционная педагогика. Взаимодействие специалистов. Коллективная монография / под ред. М. А. Поваляевой. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. — 352 с.

23. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
24. Лалаева, Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников : учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Р. И. Лалаева. – Москва : Просвещение, 1983. – 136 с.
25. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1969. – 214 с.
26. Логопедия. Теория и практика / под ред. Т. Б. Филичевой. – изд. 2-е, испр. и доп. – Москва : Эксмо, 2019. – 608 с.
27. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами : учебное пособие / Л. В. Лопатина, Е. А. Логинова. – Санкт-Петербург : Союз, 2005. – 192 с.
28. Мазанова, Е. В. Конспекты занятий с младшими школьниками / Е. В. Мазанова. — Москва : ГНОМ и Д, 2006. — 88 с.
29. Мартынова, Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией // Хрестоматия по логопедии : Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений : В 2 тт. Т1 / Под ред. Волковой Л. С., Селиверстова В. И. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – С. 214 – 218.
30. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – Москва : Просвещение, 1992. – 95 с.
31. Никашина, Н. А. Устранение недостатков произношения и письма у младших школьников // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / под ред. Левиной Р. Е. – Москва : Просвещение, 1965. – С. 46-66.

32. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова [и др.] ; под ред. Т. В. Волосовец. – Москва : Академия, 2002. – 200 с.
33. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Альянс, 2014. – 368 с.
34. Пожиленко, Е. А. Энциклопедия развития ребенка : книга для логопедов, воспитателей, учителей начальных классов и родителей / Е. А. Пожиленко. – Санкт-Петербург : КАРО, 2006. – 640 с.
35. Правдина, О. В. Логопедия : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / О. В. Правдина. – Москва : Просвещение, 1973. – 272 с.
36. Приходько, О. Г. Дизартрические нарушения у детей раннего и дошкольного возраста / О. Г. Приходько // Журнал специального образования. – 2010. – №2. – С. 68-81. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dizartricheskie-narusheniya-rechi-u-detey-rannego-i-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 15.02.2021).
37. Приходько, О. Г. Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста / О. Г. Приходько. – Санкт-Петербург : Каро, 2008. – 82 с.
38. Прищепова, И. В. Выявление дизорфографии у младших школьников / И. В. Прищепова, Р. И. Лалаева. – Санкт-Петербург.: СПбГУПМ, 1999. – 36 с.
39. Российская Федерация. Министерство образования и науки. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Москва : Просвещение, 2019. – 53с.
40. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 256 с.

41. Сластенин, В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – Москва : Академия, 2006. – 480 с.
42. Соколова, Н.А. Педагогика дополнительного образования детей : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Н.А. Соколова. – Челябинск : изд-во Челяб. гос. пед. ун-т, 2010. – 224 с.
43. Смирнов, В. М. Нейрофизиология и высшая нервная деятельность детей и подростков : учеб. пособие для студ. дефектол. фак. высш. пед. учеб. заведений. / В. М. Смирнов. – Москва : Академия, 2003. – 304 с.
44. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты : учебно-методическое пособие / Н. М. Трубникова ; Урал, гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 1998. – 50 с.
45. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 1989. – 224 с.
46. Филичева Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение : учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – Москва : ГНОМ и Д, 2000. – 80с.
47. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного звукопроизношения: практикум по логопедии : учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ / М. Ф. Фомичева. – Москва : Просвещение, 1989. – 239 с. : ил.
48. Хватцев, М. Е. Логопедия : пособие для студентов пед. ин-тов и учителей спец. шк. / М. Е. Хватцев. – Москва : Учпедгиз, 1959. – 476 с.
49. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся / под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежнова. – Москва : ИНТОР, 1998. – 112 с.
50. Smith, K. The acquisition of phonology / K. Smith. – Cambridge, 1973. – 270 p.

51. Franke, U. Artikulationstherapie bei Vorschulkindern : Diagnostik u. Didaktik / U/ Franke. – München, 1996. – 184 s.

52. Miller, W. R., Ervin, S. M. Language development // Child Psychology / Ed. by H. W. Stevenson. – Chicago, 1963. – P. 108 – 143.