

Министерство просвещения Российской Федерации
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования
Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Логопедическая работа по формированию слоговой структуры слова у
старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня**

Выпускная квалификационная работа

Допущено к защите
Зав. кафедрой
логопедии и клиники
дизонтогенеза
канд. пед. наук, доцент
Е. В. Каракулова

Исполнитель:
Рогозинникова Анна Николаевна
Обучающийся ЛГП-1801z группы

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Костюк Анна Владимировна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

СОДЕРЖАНИЕ

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	6
1.1. Закономерности освоения слоговой структуры слова у детей с нормой развития	6
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	26
2.1. Организация, принципы и методика содержания логопедической работы по формированию слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи III уровня	26
2.2. Анализ результатов обследования слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи III уровня	30
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ	41
3.1. Теоретическое обоснование принципы и организация логопедической работы по формированию слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи III уровня	41
3.2. Содержание логопедической работы по формированию слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи III уровня	44
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	62

ВВЕДЕНИЕ

С каждым годом увеличивается число детей, страдающих общим недоразвитием речи (далее – ОНР). Данный вид нарушения представляет собой нарушение формирования всех сторон речи (звуковой, лексико-грамматической, семантической) при различных сложных речевых расстройствах у детей с нормальным интеллектом и полноценным слухом. У большинства из этих детей в той или иной степени присутствует искажение слоговой структуры слова, которые признаны ведущими и стойкими в структуре речевого нарушения.

Практика логопедической работы показывает, что исправление слоговой структуры слова является одной из приоритетных и наиболее сложных задач в работе с воспитанниками с системными нарушениями речи.

Важность данной проблемы подчеркивается еще и тем, что отсутствие или несвоевременное оказание корректирующей помощи дошкольникам в последующем приводит к возникновению в школьном возрасте дисграфии, основанной на нарушениях языкового анализа и синтеза слов, фонематической дислексии.

Искажение слогового состава слова признаны ведущими и стойкими проявлениями нарушениями речи у детей с ОНР. В отечественной литературе представлены разнообразные исследовательские материалы по данной проблеме (З. Е. Агранович, Т. В. Ахутина, Г. В. Бабина, Н. Н. Волкова, А. Н. Гвоздев, Р. Е. Левина, А. К. Маркова, Н. Ю. Сафонкина, Т. А. Ткаченко, Т. А. Фотекова, Н. С. Четверушкина и др.). Авторы подчеркивают необходимость специальной работы по формированию слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с ОНР, что обуславливает преодоление имеющихся нарушений и успешного обучения в учреждениях общего среднего образования.

В связи с этим для полноценного развития фонематических процессов, лексико-грамматической стороны речи, звукового анализа, необходима

работа по формированию слоговой структуры слова, поэтому тема данного исследования является актуальной.

Объектом исследования является состояние устной речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Предмет исследования: содержание логопедической работы по формированию слоговой структуры слова у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель выпускной квалификационной работы: на основе изучения литературы и анализа результатов логопедического обследования детей с общим недоразвитием речи III уровня спланировать содержание логопедической работы по формированию слоговой структуры слова у этих детей.

Задачи исследования:

1. Изучить научно-методическую литературу по проблеме формирования слоговой структуре слова у детей с нормой развития и общим недоразвитием речи III уровня.
2. Провести обследования детей и проанализировать результаты.
3. Подобрать содержание логопедической работы по формированию слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Методы исследования:

- изучение и анализ специальной теоретической и методической литературы по проблеме выпускной квалификационной работы;
- анализ данных, полученных в ходе логопедического обследования.

Экспериментальная база исследования: муниципальное казенное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №5 ГО Староуткинск», пгт. Староуткинск, 9.

Структура: данная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы.

В первой главе мы раскрываем теоретическое обоснование проблемы исследования, становление слоговой структуры слова в онтогенезе. Так же

здесь дается психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. Нами изучены особенности формирования слоговой структуры слова у детей с ОНР III уровня.

Вторая глава посвящена констатирующему эксперименту и анализу его результатов.

В третьей главе представлен анализ научно-методической литературы, принципы, организация и содержание логопедической работы по формированию слоговой структуры слова у дошкольников с ОНР III уровня. Далее идет заключение, список источников и литературы и приложение.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ТЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.

1.1. Закономерности освоения слоговой структуры слова у детей с нормой развития

Одним из основополагающих принципов, лежащих в основе овладения речью детьми, является принцип развития, согласно которому существуют общие закономерности онтогенеза речи в условиях нормального и аномального развития (Л. С. Выготский). Поэтому при изучении процесса формирования слоговой структуры слова у детей с отклонениями речевого развития необходимо учитывать его основные закономерности. В связи с этим постановка проблемы формирования слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи предполагает рассмотрение нормального онтогенеза.

У разных лингвистов и педагогов трактовка термина «слоговая структура слова» имеет свои особенности. Многие авторы разводят понятие «звуко-слоговая структура слова» на понятия «звуковая структура слова» и «слоговая структура слова». Такое разведение исторически восходит к наблюдениям И. А. Сикорского, который условно разделил всех детей на «звуковых» и «слоговых» [8]. Это же явление отмечают в своих работах Н. Х. Швачкин, А. Н. Гвоздев и др. Однако в работах Н. И. Жинкина подчеркивается единство звуковой и слоговой структур [32]. С одной стороны, вне слога не может быть произнесен ни один звук речи и без него не может образоваться ни одна языковая единица. Вместе с тем звуки, синтезируясь в слоговом составе, обеспечивают не только узнавание слов, но и облегчают сцепление самих слогов путем слияния.

Взаимосвязь и взаимопроникновение звукового и слогового состава слова показана и в первом фундаментальном исследовании процесса формирования слоговой структуры слова А. К. Марковой [10]. Таким образом,

в работах ведущих отечественных ученых прослеживается тенденция от раздробленного использования понятий «звуковая структура слова» и «слоговая структура слова» к более общему термину «звуко-слоговая структура слова», которая является одним из наиболее важных показателей полноценного фонетического развития. В настоящее время звуко-слоговая структура слова понимается как характеристика слова с точки зрения количества, последовательности и видов составляющих его звуков и слогов.

Поэтому рассмотрение процесса усвоения звуко-слоговой структуры слова следует рассматривать в двух направлениях: овладение звукопроизношением и ритмико-слоговой структурой слова. Уже в крике ребенка наблюдаются гласноподобные звуки, имеющие носовой оттенок. Ребенок издает и звуки, приближенно напоминающие согласные (г, к, н). Однако все эти звуки носят рефлекторный характер и не рассматриваются исследователями детской речи как предшественники фонем (Т. В. Базжина).

Предшественники фонем появляются на стадии гуления. Первоначально на этой стадии появляются гласноподобные звуки среднезаднего ряда неверхнего подъема, сопровождающиеся консонантными призвуками, т.е. наблюдается некоторая усредненность вокалических элементов (Н. И. Лепская). Среди первых согласноподобных звуков преобладают «промежуточные» звуки, тяготеющие и к консонанту, и к вокали: [w], [j]. Из согласноподобных звуков встречаются полувзвонкие, палатализованные с дополнительной назализацией заднеязычно-увулярные, которые постепенно заменяются заднеязычно-велярными типа [k, g, ŋ]. Переднеязычные звуки на начальной стадии гуления практически не встречаются (В. И. Бельтюков, Е. Н. Винарская, Н. И. Лепская, С. М. Носиков, А. Д. Салахова).

Таким образом, на стадии гуления происходит выделение двух типов звуков - вокалей и консонантов. Ребенок в этот период произносит звуки всех языков мира. В период лепета претерпевают качественные изменения уже имеющиеся у ребенка вокалические элементы. Постепенно гласноподобные

звук освобождается от шумовых компонентов, происходит их дифференциация путем изменения ряда (а -> а), подъема (а -> ж). И в конце периода лепета вокалические элементы переходят в гласные звуки, а у ребенка появляется первая оппозиция: гласный - согласный [7].

Дальнейшее развитие получают и согласно-подобные звуки, которые утрачивают назализованный призвук уже в начальной стадии лепета. Происходит дифференциация звуков по типу носовой - ротовой ([т] - [р]). Помимо смычных звуков появляются щелевые [ф], [с], затем ребенок начинает произносить звуки разного места образования, реализуя их в максимально контрастных слогах (В. И. Бельтюков, А. Д. Салахова, О. Н. Усанова и др.). В этот же период начинается формирование артикуляторных противопоставлений по признакам щелевые - смычные, глухие - звонкие и к концу лепета - твердые - мягкие. Звуки лепета постепенно приобретают акустико-артикуляторную определенность и приближаются к фонетическому строю родного языка. На стадии овладения словесной речью начинает формироваться звукопроизношение.

Исследования В. И. Бельтюкова и А. Д. Салаховой показали, что последовательность появления групп звуков одна и та же в лепете и в словесной речи. После двух лет происходит период накопления слов, которое в свою очередь ведет к необходимости их различения в процессе общения. Поэтому звуки в речи начинают приобретать функциональную значимость, которая связана с последовательным овладением системой противопоставлений, используемых в фонетической системе языка. Первыми в словесной речи появляются твердые губные [м], [в], [п], зубно-язычный [в] и заднеязычные звуки [к], [г]. Из мягких звуков первым появляется среднеязычный [и]. В дальнейшем наблюдается следующая тенденция: сначала дети произносят мягкие варианты фонем звуков, затем - твердые. При этом взрывные звуки опережают появление фрикативных. Из фрикативных звуков первыми появляются звуки нижнего подъема - свистящие, затем верхнего - шипящие. В последнюю очередь дети овладевают смычно-щелевой

и дрожащей артикуляцией (В. И. Бельтюков).

Формирование звукопроизношения в норме заканчивается к 4-5 годам. Овладение ритмико-слоговой структурой слова. Началом овладения слоговой структурой слова принято считать конец стадии гуления, когда у ребенка формируется устойчивый слог. В период лепета у ребенка появляется тенденция к редупликации однородных слогов, что приводит к развитию лепетной цепи. Длина такой цепи в 7-8 мес. (период расцвета лепета) составляет от 3 до 5 слогов.

Характерной чертой организации лепетных цепочек является открытость слога: [кака]. Лепетные цепочки образуются многократным повторением однородных по звуковому составу и по структуре слогов. С возрастом такие цепочки становятся все более разнообразными, происходит «разуподобление» слогов.

По наблюдениям С. М. Носикова «разуподоблению чаще всего подвергается последний от конца слогаподобный элемент ..., если разуподобляется структура слогаподобных элементов, то в них чаще всего обнаруживаются одинаковые согласноподобные, чем гласноподобные» [7]. К году сокращается количество лепетных сегментов до двух-трех, что составляет среднее количество слогов в русской речи. Лепетные цепи приобретают характер «целостных псевдослов».

В период овладения словесной речью ребенок сначала произносит слово, состоящее из 1 слога (бо - больно). Затем ребенок начинает произносить первые двухсложные слова, представляющие собой повторение одного и того же слога (бобо - больно).

К 1,3 годам начинается усложнение произнесения слов, т.е. появляются слова из двух разных слогов. А. К. Маркова выявила два направления усложнения произносимого слова это переход от односложных слов к многосложным и переход от слова с одинаковыми слогами к словам с разными слогами [5].

В период овладения синтаксической стороной речи продолжается

развитие слоговой структуры слова. А. К. Маркова установила связь между формированием предложения и развитием слоговой структуры. Ребенок начинает раньше произносить предложения из трех и более слогов, чем трехсложные слова. Появление предложений из четырех и более слогов предшествует возникновению четырехсложных слов. До этого многосложные слова сокращаются. Процесс усвоения слоговой структуры предложения идет очень интенсивно в 2-2,5 года, после 2,5 лет сокращение слогового состава крайне редкое явление. Однако, по наблюдениям А. К. Марковой, не все многосложные слова проходят через стадию сокращенного произношения.

Целый ряд слов, появляющийся на определенном этапе речевого развития, ребенок сразу произносит в полном слоговом составе. Эти данные говорят о «высокой степени обобщения двигательных и слуховых умений и навыков ребенка с нормальным речевым развитием и быстрым переносе приобретаемых навыков с одних слов на другие» [16]. Появление такого рода обобщений свидетельствует о том, что звуковая сторона собственной речи становится предметом сознания ребенка, что активная познавательная деятельность является характерной чертой для формирования слоговой структуры слова.

Наблюдения и специальные исследования показывают, что прежде, чем ребенок научится безошибочно произносить слова, он проходит длительный путь усовершенствования своего произношения. А. К. Маркова отмечает, что после появления слова в течение некоторого времени (до нескольких месяцев) ребенок многократно возвращается к нему, проговаривает, то удаляясь, то приближаясь к правильному произношению. Первое произнесение слова является началом активных поисков на пути к правильному, более или менее стабильному варианту, который войдет в словарь ребенка. Поэтому закономерно, что у ребенка в процессе овладения слоговой структурой слова встречаются различные ошибки, без которых невозможно полноценное развитие речи. Эти ошибки специально изучали исследователи детской речи с целью выявления закономерностей овладения слоговой структурой,

механизма и причин их нарушений.

Большинство авторов (А. Н. Гвоздев, Р. Е. Левина, А. К. Маркова, Н. Х. Швачкин и мн. др.) выделяют следующие временные нарушения слоговой структуры слова у нормально развивающихся детей: пропуски слогов и звуков в слове, ошибки добавления числа слогов, ошибки сокращения групп согласных, уподобление звуков и слогов, перестановки звуков и слогов в слове. Наиболее распространенным нарушением слоговой структуры слова являются пропуски звуков и слогов в слове ('элизии'). А. Н. Гвоздев объяснял причины элизии сравнительной силой слогов [25]. При произнесении слов, как правило, сохраняется ударный слог. Н. Х. Швачкин видел причину элизии в особенности ребенка воспринимать речь взрослого в определенной ритмической структуре [19]. Н. И. Жинкин находил объяснение этого нарушения в том, что глотка не успевает проделать слоговые модуляции или производит их ослаблено [40]. Г. М. Лямина объясняла причину элизии в неумении приспособлять движения органов речедвигательного аппарата к слышимым образцам [4]. Авторы считают, что это нарушение в норме является временным фактом и преодолевается к концу преддошкольного возраста.

В литературе встречаются описания ошибок добавления числа слогов. Исследуя этот вид нарушения, Н. Х. Швачкин пришел к выводу, что «чрезмерное увеличение энергии взрыва при сцеплении согласных» приводит к образованию «рудиментарного слога», продлевая смычку гласным звуком [34]. А. К. Маркова, анализируя ошибки удлинения слоговой структуры, выявила, что данный вид нарушения связан с сосредоточением внимания ребенка к звуковой стороне слова. «Позвуковое» произнесение стечения согласных приводит к его «раскладыванию»: деники (деньги), дядили (дятлы) и подготавливает слитное произнесение стечения согласных [14].

Сокращения групп согласных зависит и от места в слове. Чаще всего группы согласных сокращаются в середине слова. А. К. Маркова объясняла это наблюдение тем, что при произнесении стечения согласных в середине

слова возможно распределение стечения между двумя соседними слогами (реблюд - верблюд). Трудности в произнесении стечений согласных она связывала с их чрезвычайным фонетическим разнообразием. Сокращения групп согласных в той или иной мере присущи детям на всех этапах речевого развития [25].

В речи нормально развивающихся детей второго и третьего года жизни распространены уподобления слогов и звуков (ассимиляция). Объясняется это нарушение следствием расхождения между накоплением словаря и ограниченным количеством усвоенных звуков. Уподобление слогов является наиболее простым способом заполнения слогового контура. Уподобляют слоги дети «слогового» типа развития (по И. А. Сикорскому), так как они все внимание обращают на произнесение слогового контура, наполняя его доступным звуками, позже овладевают произнесением звукового состава слова. С. Н. Цейтлин говорила о дистантной ассимиляции (уподоблении) звуков, суть которой состоит в воздействии одного звука на другой [12]. В этом случае происходит частичное (по активному органу или способу образования) или полное уподобление одного звука другому в пределах слова (Надя - наня, Паша - папа). Таким образом, в процессе усвоения слоговой структуры слова ребенок проходит длительный и сложный путь развития.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [28].

Несмотря на различную природу дефектов, у детей с ОНР имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности.

Одним из ведущих признаков ОНР является более позднее начало речи: первые слова проявляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. Речь этих детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

Отмечается недостаточная координация пальцев, кисти руки, недоразвитие мелкой моторики. Обнаруживается замедленность, застревание на одной позе.

В большинстве случаев в анамнезе не содержится данных о грубых нарушениях центральной нервной системы, что обеспечивает большую сохранность моторных функций, психических реакций и поведения в целом. Отмечается лишь наличие негрубой родовой травмы, длительные соматические заболевания в раннем детстве. Неблагоприятное воздействие речевой среды, просчеты воспитания, дефицит общения также могут быть отнесены к факторам, тормозящим нормальный ход речевого развития. В этих случаях обращает на себя внимание, прежде всего, обратимая динамика речевой недостаточности.

Несмотря на определенные отклонения от возрастных нормативов (в особенности в сфере фонетики), речь детей обеспечивает ее коммуникативную функцию, а в ряде случаев является достаточно полноценным регулятором

поведения. У них более выражены тенденции к спонтанному развитию, к переносу выработанных речевых навыков в условия свободного общения, что позволяет скомпенсировать речевую недостаточность до поступления в школу.

Р. Е. Левиной (1969) была разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития. Выдвинутый Р. Е. Левиной подход позволил отойти от описания лишь отдельных проявлений речевой недостаточности и представить картину аномального развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние языковых средств и коммуникативных процессов.

На основе поэтапного структурно-динамического изучения аномального речевого развития раскрыты также специфические закономерности, определяющие переход от низкого уровня развития к более высокому.

Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и ее предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона.

Индивидуальный темп продвижения ребенка определяется тяжестью первичного дефекта и его формой.

Наиболее типичные и стойкие проявления ОНР наблюдаются при алалии, дизартрии и реже - при ринолалии и заикании.

Выделяют три уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи [31].

Первый уровень речевого развития. Речевые средства общения крайне ограничены. Активный словарь детей состоит из небольшого количества

нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Широко используются указательные жесты, мимика. Дети пользуются одним и тем же комплексом для обозначения предметов, действий, качеств, интонацией и жестами обозначая разницу значений. Лепетные образования в зависимости от ситуации можно расценить как однословные предложения.

Второй уровень речевого развития. Переход к нему характеризуется возросшей речевой активностью ребенка. Общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя все еще искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов.

Дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно пользование местоимениями, а иногда союзами, простыми предложениями в элементарных значениях. Дети могут ответить на вопросы по картине, связанные с семьей, знакомыми событиями окружающей жизни. Речевая недостаточность отчетливо проявляется во всех компонентах.

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном это свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования, создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным

по значению. Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения [28].

По мнению О. В. Марьясовой, Ю. Ф. Гаркуши, И. Т. Власенко нарушение внимания и памяти проявляются у детей старшего дошкольного возраста с ОНР в следующем: они трудно восстанавливают порядок расположения даже четырех предметов после их перестановки, не замечают неточностей рисунках-шутках; всегда выделяют предметы или слова по заданному признаку.

Еще труднее сосредоточивается и удерживается их внимание на чисто словесном материале вне наглядной ситуации. Поэтому такие дети не могут воспринимать в полном объеме пространственные, неконкретные объяснения педагога, длинные инструкции, продолжительные оценки их деятельности. Низкий уровень произвольного внимания, приводит к несформированности или значительному нарушению у них структуры деятельности.

Результаты исследования памяти дошкольников И. Т. Власенко позволяют заключить, что у данной категории детей заметно снижена слуховая память и продуктивность запоминания. При этом уровень слуховой памяти понижается с понижением уровнем речевого развития. Однако при имеющихся трудностях у детей остаются относительно сохранными возможности смыслового, логического запоминания.

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает некоторые специфические особенности мышления. В. А. Ковшиков, Ю. А. Элькин, исследуя мышление детей данной группы, выявили отставание в развитии наглядно-образной 36 сферы, мыслительных операций, нарушения самоорганизации. Несформированность наглядно-образного мышления при недоразвитии речи в большинстве случаев

по степени выражения связана с тяжестью речевого дефекта по мнению Т. А. Фотекова. Для многих детей с общим недоразвитием речи характерна также ригидность мышления (Л. И. Белякова, Ю. Ф. Гаркуша, О. Н. Усанова, Э. Л. Фигередо).

При исследовании речевого мышления И. Т. Власенко обнаружил особенности, которые по своему психологическому механизму первично связаны с системным недоразвитием речи, а не с нарушением собственно мышления. Установление во внутреннем плане речемыслительной связи слова с предметным образом (например, в случае опосредованного запоминания) у этих детей нарушается из-за недостаточной сформированности механизма внутренней речи в звене хода речевых образований в мыслительные и наоборот.

Обращает на себя внимание невысокий уровень развития игровой деятельности, дошкольников с общим недоразвитием речи: бедность сюжета, процессуальный характер игры, низкая речевая активность, попытки общения этих детей со сверстниками не приводят к успеху. Дети нередко теряют возможность совместной деятельности со сверстниками в игре из-за неправильного звукопроизношения, неумения выразить свою мысль, боязни показаться смешным. Для большинства таких детей характерна крайняя возбудимость, которая связана с различной неврологической симптоматикой, в связи с чем, игры, не контролируемые воспитателем, обретают порой весьма неорганизованные формы.

Часто дети данной категории еще не могут занять себя каким-либо делом, что говорит о несформированности у них навыков совместной деятельности. Если дети выполняют какую-либо общую работу по поручению взрослого, то каждый ребенок стремится сделать все по-своему, не ориентируясь на партнера, не сотрудничая с ним. Подобные факты говорят о слабой ориентации дошкольников с недоразвитием речи на сверстников в ходе совместной деятельности, о низком уровне сформированности их коммуникативных умений и навыков сотрудничества.

К особенностям эмоциональной сферы таких детей можно отнести повышенную лабильность поведенческих реакций, неустойчивый фон настроения, приводящий к повышенному уровню тревожности; неуверенность в себе, собственных силах, которая способствует тому, что дети нуждаются в постоянном признании, похвале, высокой оценке. В то же время у детей можно наблюдать агрессивные реакции, если при осуществлении своих стремлений они встречают препятствия.

Для одних детей с ОНР характерна гиперактивность, проявляющаяся в общем эмоциональном и двигательном беспокойстве, излишней двигательной активности: ребенок производит множество движений ногами, руками, неусидчив. Другие, наоборот, обращают на себя внимание своей заторможенностью, вялостью, пассивностью. Фиксация на речевом дефекте часто порождает у ребенка чувство ущемленности, а это, в свою очередь, делает специфичным его отношение к себе, сверстникам, к оценкам взрослых и детского коллектива.

Таким образом, нарушение речевой деятельности у детей с ОНР носит многоаспектный характер, требующий выработки единой стратегии, методической и организационной преемственности в решении воспитательно-коррекционных задач.

1.3. Особенности формирования слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи

У детей с ОНР 1-2 уровня наблюдается нарушения слоговой структуры слов: сокращение звуков при стечении согласных, пропуски слогов, звуков, замены слогов, добавление слогов, звуков, перестановки, уподобление слогов,

Нарушение слоговой структуры речи структуры слова отрицательно влияет на формирование лексикой и грамматической стороны речи, фонематическое восприятие, на овладение детьми письменной речью. Особенностью этих нарушений является их стойкость. Они встречаются как в

устной речи дошкольников, затрудняя коммуникацию, так и в письменной речи школьников.

В специальной литературе отсутствует стройная система работы над этим дефектом, мало методических разработок по данной теме. В основном предлагаются отстукивание, отхлопыванием слогов в слове и многократное повторение слогов, а затем слов с этими слогами. Однако опыт показывает, что такая работа мало эффективна.

Для осуществления правильной коррекции данного дефекта речи необходимо обратиться к овладению слоговой структурой слова в процессе онтогенеза.

Речь является социально-опосредованной высшей психической функцией человека, развитие которой тесно связано с темпом созревания определенных структур головного мозга, предметно-практической деятельностью и общением. Овладение структурой родного языка осуществляется ребенком за достаточно короткий временной период. К 3-4 годам у ребенка формируется так называемое ядро речи. А. А. Леонтьев (1999) выделяет следующие периоды речевого развития детей раннего возраста:

- доречевой этап, в котором различают период гуления и период лепета - 1 год жизни;
- второй этап - первичного освоения языка, дограмматический - 2 год жизни;
- третий этап - усвоения грамматики - 3 год жизни.

Доречевой период, в котором выделяют этапы младенческого крика, гуления первый этап лепета, связан с филогенетической памятью речевой функциональной системы и осуществляется благодаря врожденным программам центральной нервной системы.

Уже в самых ранних речевых проявлениях у детей наблюдается ритмическая повторность. М. М. Кольцова отмечает, что ритмические взмахивания руками сочетаются у ребенка с выкрикиванием какого-либо звука в ритме этих движений. Лепетная речь представляет архаическую фазу

языка и состоит их ритмического повторения удвоенных слогов типа "та-та", "ма-ма". Она тесно связана с появлением ритмических движений у детей в возрасте 5-6 месяцев. Исследования Кольцовой показали, что если ребенок не имеет возможности совершать ритмические движения руками при произнесении слогов, то он умолкает.

А. Н. Гвоздев и Н. И. Швачкин считают, что овладение фонетической стороной речи, в частности, звуковой структурой слова, происходит под влиянием семантики. И только благодаря семантике звуковые элементы слов становятся предметом усвоения. На начальной стадии формирования речи семантическую нагрузку несут в основном ритм и интонация, а в дальнейшем - звуковой рисунок слова. До 10-месячного возраста дети дают положительную реакцию на основные типы интонаций, но отсутствует реакция на смысловые единицы (Л. В. Златоустова, 1981). Н. В. Швачкин установил последовательность в усвоении детьми звуковой стороны речи: интонации - 4-6 месяцев; ритм - 6-12 месяцев; звуковой состав слова - после года.

Усвоение ритмической организации начальных речевых форм (повторяющихся слогов) способствует тренировке артикуляторного аппарата, развитию артикуляторных движений, образованию линейных отношений, которые со временем перерастают в способность ребенка устанавливать синтагматические связи. В свою очередь, формирующееся чувство ритма способствует восприятию и воспроизведению стихотворных текстов, в которых для дошкольника главным является доминирование ритма над текстом. Ребенку доставляет удовольствие воспроизведение ритмической стороны текста, что находит отражение в детском фольклоре (дразнилках, мирилках, отговорках).

В ходе нормального онтогенеза чувство ритма формируется путем усвоения систем сенсорных ритмических эталонов на основе их двигательного моделирования и дальнейшей интериоризации (свертывание моторных звеньев). Всякое нарушение ритма ведет к сбою и патологии для детей

характерны пропуски и сокращения звуков и слогов в слове, перестановки, добавления, замены одних звуков другими, упрощение стечения согласных в слове, искажения слоговой структуры до неузнаваемости.

Освоение фонетической структуры слова предполагает овладение как линейными единицами (звуками, слогами, морфемами), так и нелинейными - ритмом, ударением, интонацией. Для детей дошкольного возраста характерна неустойчивость темпа речи, склонность к ускорению, аритмичность и наличие итераций и пауз. Это объясняется незрелостью физиологических и психологических механизмов устной речи. Овладение фонетической структурой слова - длительный, относительно автономный, имеющий свои особенности процесс, который состоит, прежде всего, в овладении слоговым размером слов - количеством и последовательностью звуков и слогов в слове.

На усвоение звуковой структуры слова влияют позиции звуков в слове, звуковое окружение, количество звуков в слове, а также его позиция по отношению к ударению.

Выделяются следующие особенности усвоения слоговой структуры слов:

- Первые детские слова носят характер равноударных открытых слогов (СГ), состоящих из повторяющихся гласных и согласных. Эти слова близки к лепетным. Ребенок в раннем возрасте стремится достраивать слово до структуры ГС, которая является универсальной, встречающейся во всех языках мира. Когда ребенок достигает 50-словного барьера, в его речи перестает действовать закон открытого слога.

По мнению А. А. Леонтьева "распадение потока речи на слоговые кванты... означает, что у ребенка сформировался физиологический механизм слогаобразования". У детей появляются псевдо-слова, которые представляют собой замкнутую последовательность слогов, объединенных мелодикой, единством артикуляторного уклада и, как правило, ударением на первом слог.

При нормальном речевом развитии у детей раннего возраста выявляются и другие особенности: они произносят слова с равным ударением на слогах.

По мере усвоения ударности, наблюдается тенденция к переносу ударения на первый слог. Так как в русском языке ударение является подвижным, могут возникать ошибки, обусловленные неправильным употреблением ударения. По данным А. Н. Гвоздева, подготовка слуха к восприятию речи завершается к 1 году 7 месяцам. Трудности овладения слоговым составом слова являются закономерными для детей в возрасте от 1 года 6 месяцев до 3 лет, а к старшему дошкольному возрасту почти все дети могут произносить слова любой сложности.

Данные современной нейропсихологической науки (А. В. Семенович) свидетельствуют о том, что для восприятия и проговаривания лексических единиц различной слоговой сложности большое значение имеет оптико-пространственная ориентация: знание направлений пространства, умение определять местоположение субъекта или объекта в пространстве (относительно себя), оценивать расстояние и расположение объекта. Роль пространственного фактора в речевой деятельности заключается в возможности восприятия и воспроизведения звукослоговых схем слова и в дальнейшей перестройке в нормативную последовательность сегментов.

При нарушенном речевом развитии овладение слоговой структурой слова растягивается на длительное время. Дефект встречается как в устной речи дошкольников, так и в устной и письменной речи школьников. Даже компенсированный дефект вновь обнаруживает себя, как только ребенок сталкивается с новой для себя слого-звуковой или морфологической структурой.

К нарушениям слоговой структуры слова относятся:

Пропуски звуков и слогов (элизия), например "ова" - корова.

Перестановки звуков и слогов (метатезис), например "прадва" - правда, "коно" – окно.

Уподобление звуков и слогов (ассимиляция), «папата» - лопата, «тититики» - кирпичики.

Добавление звуков и слогов – «молототок».

Замена одних звуков другими, «зыбращу» - выброшу.

Упрощение стечения согласных в слове – «вок» - волк.

Искажение структуры слова до неузнаваемости – «овитка» - коровка.

Эти нарушения встречаются у детей с различной патологией: при дизартрии, моторной алалии, общем недоразвитии речи, у детей с задержкой психомоторного развития, у детей с интеллектуальной недостаточностью, у детей с нарушением слуха. Выявление специфических механизмов и симптомов искажения слоговой структуры слов способствует более точной дифференциальной диагностике и, следовательно, более эффективной коррекции речевых расстройств.

У детей с дизартрией проявляются трудности моторного программирования и реализации моторной программы. В результате для них характерны такие нарушения звуковой структуры слова, как: пропуски звуков и слогов, замены одних звуков другими, перестановки и уподобление звуков.

У детей с моторной алалией не формируются знания "о том, каким набором фонем обозначается то или иное слово" (Е.Ф. Собонович) - у ребенка затрудняется перевод смысловой программы в языковую. Для этих детей характерен разнотипный характер нарушений как звуковой, так и слоговой структуры слов в виде искажений, замен, пропусков, перестановки звуков и слогов. Эти искажения носят нестабильный, хаотичный характер и проявляются даже у детей, значительно продвинутых в своем речевом развитии.

У детей с ОНР искажение слогового состава слова чаще встречается у детей I и II уровня.

У детей III уровня развития речи чаще встречаются упрощение групп стечения согласных, искажение слоговой структуры в иноязычных словах, незнакомых, длинных.

По мнению Т. А. Титовой, такого рода нарушения могут являться следствием недостаточной дифференциации процесса торможения в области слухового анализатора и обусловленной им слабости фонематического

анализа. С точки зрения психологических механизмов речи, это свидетельствует о нарушении программирования и контроля при порождении речи.

Почти все дети с ОНР испытывают значительные трудности при восприятии и воспроизведении ритмических структур различной сложности, что проявляется в моторной неловкости, некоординированности движений рук и ног - с одной стороны, и в трудностях воспроизведения ритмов - с другой. У большинства детей наблюдается нарушения оптико-пространственной ориентации. Искажение слоговой структуры отрицательно влияет на формирование лексики, грамматики, на формирование письменной речи, затрудняет коммуникации.

Теоретические и экспериментальные данные в области онтогенеза речевого развития свидетельствуют о том, что для нормального восприятия и произношения лексических единиц требуется определенный уровень сформированности ряда неречевых процессов, а именно: оптико-пространственной ориентации, восприятия и воспроизведения ритмических действий, возможностей построения двигательных серий. Нарушение указанных процессов патологическим образом проецируется на функционирование механизмов вероятного прогнозирования, упреждающего синтеза, посегментарного анализа языковых единиц, что сказывается на восприятии и произнесении слов различных структур.

Вывод по первой главе

Коррекционная работа должна создать основные системы, на которых будет базироваться последующее обучение: системы пространственного представления, восприятия и производства звуков, зрительного восприятия, программирования и контроля, управления кинестетическими и кинетическими процессами.

Учитывая взаимосвязь между овладением звуко-слоговой структурой слова и развитием ритмических способностей (двигательных, пространственно-временных, музыкальных) логопедическая работа должна

включать задания по их формированию. Необходимо привлечение внимания ребенка к слоговому, артикуляционному, фонетическому и морфологическому составу слова, что происходит через систему игр и упражнений.

ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Организация, принципы и методика содержания логопедической работы по формированию слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи III уровня

Констатирующий этап исследования был целенаправлен на изучение характерных особенностей по формированию слоговой структуры слова у детей дошкольников старшего возраста с диагнозом ОНР III уровня.

В ходе проведения эксперимента были применены принципы логопедического воздействия. Рассмотрим подробнее общедидактические и специфические принципы коррекционной педагогики.

Общедидактические принципы:

Принцип научности предполагает раскрытие причинно- следственных связей явлений, процессов, событий, использование в средствах обучения научных знаний, которые соответствуют уровню развития современной науки.

Принцип систематичности и последовательности: данный принцип направлен на соблюдение правил преемственности в изучении определенных тем и учебных дисциплин, обеспечения логических связей между усвоением способов действий и знаний, между формами и методами обучения.

Принцип доступности: методы и средства обучения следует подбирать в соответствии уровню интеллектуального, эмоционального и физического развития обучающегося.

Принцип наглядности: основан на использовании различных наглядных средств в процессе изучения и усвоения обучающимися знаний и формирования у них различных умений и навыков. Цель принципа заключается в обогащении учащегося чувственным познавательным опытом.

Принцип индивидуального подхода: адаптация (приспособление) образовательного процесса к содержанию и уровню знаний, умений и навыков

каждого обучающегося, либо к характерным для него особенностям процесса усвоения, устойчивым особенностям его личности.

Специфические принципы:

Этиопатогенетический принцип: при работе с речевыми нарушениями следует учитывать комплекс этиологических факторов, влияющих на их возникновение. Это внешние, внутренние, биологические и социально-психологические факторы.

Принцип системного подхода: предполагает учет, характер и структуру речевого дефекта в логопедической работе, определения ведущего нарушения, выявление соотношения первичных и вторичных нарушений.

Принцип комплексности: предполагает комплексное воздействие на выявленный дефект развития, т.е. воздействие на весь синдром в целом.

Принцип дифференцированного подхода: дифференцированный подход применяется на основе учета этиологии, механизмов, симптоматики нарушения, учитывает структуру речевого дефекта, а также возрастные и индивидуальные особенности учащегося. В процессе коррекции речевого нарушения учитываются общие и специфические закономерности развития детей.

Принцип поэтапности: коррекционная работа представляет собой организованный и целенаправленный процесс, в котором выделяют определенные этапы. Каждый этап характеризуется своими целями, задачами, методами и приемами коррекции. Последовательно формируются предпосылки для перехода от одного этапа к другому.

Принцип развития: основывается на развитии личности в целом, в процессе коррекционно-логопедического воздействия.

Онтогенетический принцип: характеризуется работой, основывающейся на закономерностях и последовательности формирования речевых функций.

Принцип учёта личностных особенностей: принцип основывается на учете личностных особенностей учащихся с различными речевыми нарушениями, так как при различных нарушениях в симптоматике отмечаются

особенности формирования личности, которые могут носить как первичный, так и вторичный характер.

Принцип деятельностного подхода: коррекция нарушений речи проводится с учетом ведущей деятельности учащегося. У детей дошкольного возраста коррекция осуществляется в процессе игровой деятельности.

Принцип использования обходного пути: принцип включает в себя использование и создание новых функциональных систем на базе сохранных звеньев. При формировании новых функций используются различные афферентации и сохранные анализаторы.

Принцип формирования речевых навыков в условиях естественного речевого общения: принцип основывается на закреплении правильных речевых навыков и новых знаний в условиях естественного речевого общения с взрослыми и сверстниками.

Экспериментальной базой для проведения данной исследовательской работы выступало: Муниципальное казенное образовательное учреждение – МКДОУ «Детский сад №5 ГО Староуткинск».

В процессе экспериментальной деятельности на условиях отбора нами были выбраны 5 детей в возрасте от 5 до 7 лет, воспитанники старшей логопедической группы данного дошкольного заведения. Отбор был осуществлен в соответствии с протоколами ПМПК и заключениями логопедических комиссий: в эксперименте приняли участие дошкольники с общим недоразвитием речи III уровня, с моторной алалией.

Нами была изучена предоставленная документация, а также проведена ознакомительная беседа с учителем-логопедом, являющимся воспитателем в данной группе, с целью получения общих данных о воспитанниках, принимающих участие в диагностике.

В ходе рассматриваемого эксперимента, проводились: обследование и анализ уровня развития общей, мелкой и артикуляционной моторики; обследование текущего состояния звукопроизношения, фонематического слуха и восприятия, изучение показателей звукового анализа у

воспитанников с ОНР III уровня.

Целью констатирующего эксперимента стало выявление особенностей формирования и определение уровня слоговой структуры слова детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Для проведения констатирующего эксперимента были поставлены следующие *задачи*:

1. Изучить и определить методы исследования навыков слоговой структуры слова, подобрать методику исследования для детей с общим недоразвитием речи III уровня.

2. Проанализировать результаты проведенного эксперимента и разработать содержание логопедической работы для преодоления нарушений формирования слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Этапы исследования:

1. Сбор анамнестических данных и всестороннее обследование детей, данные заносились в карты обследования, представлены в приложении 1.

2. Исследование моторной сферы, звукопроизношения, фонематических процессов у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

3. Обработка полученных данные, анализ качественных и количественных показателей детей экспериментальной группы.

В ходе организации констатирующего эксперимента внимание акцентировалось на изучении особенностей сформированности слоговой структуры слова у детей 5-6 с общим недоразвитием речи третьего уровня.

Организация исследования включала в себя следующие направления:

- обследование состояния общей моторики;
- обследование произвольной моторики пальцев рук;
- обследование мимической моторики.

- обследование строения артикуляционного аппарата;
- обследование моторики артикуляционного аппарата;
- обследование динамической организации движений артикуляционного аппарата;
- обследование фонетической стороны речи;
- обследование слоговой структуры слова.
- обследование фонематического слуха.
- обследование фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза.

Выбор методических организаций и приемов осуществлялись на основе методических пособий: Н. М. Трубникова «Структура и содержание речевой карты». Для проведения исследования также применялась методика Н. М. Трубниковой, целью которой является всестороннее логопедическое обследование ребенка.

2.2. Анализ результатов обследования слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи III уровня

На основании протоколов ПМПК у пятерых детей в заключении отмечен диагноз ОНР III уровня, моторная алалия.

Моторная активность детей старшего дошкольного возраста при наличии моторной алалии считается основополагающей в процессе постановки произношения звуков. Это факт неизбежно влияет на развитие и содержание слоговой структуры слова. Исходя из этого для наибольшей результативности проводимого эксперимента, наиболее тщательно у выбранных детей было исследован уровень сформированности следующих общих и речевых навыков: состояние общей моторики, мелкой моторики, артикуляционной моторики, звукопроизношения, формированию слоговой структуры слова.

Общая моторная сфера обследовалась по трем направлениям:

- статистическая координация движений;
- динамическая координация движений;
- чувство ритма.

Для оценки полученных результатов обследования в количественном эквиваленте была использована балловая шкала:

- Если ребёнок допускает ошибки в трех и более пробах, то он получает 1 балл.
- Если ребёнок допускает один – два недочета при выполнении проб, то он получает 2 балла.
- Если ребёнок выполняет пробы, наблюдается своевременная переключаемость, то он получает 3 балла.

В процессе оценивания статической координации были выявлены следующие видимые проблемные моменты: сложности, возникающие при необходимости длительно удерживать позы, замедленное включение в заданную позу, нарушение баланса и правильной последовательности в комплексе выполняемых движений, наличие ярко выраженных изменений в тоне мышечной массы.

В ходе изучения динамической координации движения обращалось внимание на следующие параметры: количество попыток необходимых для успешного выполнения заданий, понимание последовательности чередования шага и хлопка, уверенность ребенка при выполнении предложенных заданий.

Недочетом являлась ситуация, при которой ребенок не мог выполнить задание после двух предпринятых попыток, не выполнял упражнение с чередованием шага и хлопка, произвольно раскачивался.

Ошибками в процессе повторения ритмического рисунка являлось воспроизведение заданного ритма в измененном темпе: в более ускоренном или замедленном отличающемся от принятого за образец, несоответствие количества элементов определенному в ритмическом рисунке.

Таким образом принимая во внимание результаты, которые были выявлены в процессе исследовательской работы мы получили возможность

всесторонне проанализировать показатели развития, и сделали заключение о том, что трудности возникли практически у всех дошкольников на протяжении всех этапов диагностики.

Ознакомиться с результатами рассматриваемого обследования можно в таблице № 1, приложение 2.

Исходя из вышеизложенного, можно прийти к выводу, что почти у всех обследованных детей с ОНР 3 уровня можно диагностировать общую моторную неловкость. Также стоит отметить наличие у всех детей сложностей при смене движений и серьезное нарушение чувства ритма.

Ни один ребенок не смог безошибочно выполнить предложенные в процессе работы задания. У четырех детей: Арины, Вани, Коли, Сони, что составляет 80% от общего числа исследуемых, наблюдались сложности при удержании равновесия, дети предпринимали попытки найти опору, были трудности при предложении закрыть глаза. Выполнение упражнений, связанных с динамической координацией движений также вызвало определённые проблемы.

У четверых дошкольников (80%): Арины, Вани, Коли, Сони при обследовании статической точности движения выявлено непроизвольное покачивание телом. В процессе диагностической деятельности направленной на исследование динамической координации движений была отмечена балансировка туловищем и руками при выполнении приседаний. Анализ пространственной ориентировки обнаружил, что дети допускают ошибки при выборе ведущей руки, но после указания им на это быстро принимают верное решение.

Обследование позволило сделать вывод, 100% состав детей, принимающих участие в исследовании, не смог осилить упражнение на выполнение темпо-ритмического узора.

Надо отметить, что в наибольшей степени нашли свое проявление нарушения на статическую и динамическую точность движений, в виде хаотичного размахивания руками и туловищем.

Анализируя данные, мы видим, что высокий балл не набрал ни один

ребенок.

Средний балл набрал один (20%) ребенок: Вика. У нее наблюдалась сложность при выполнении темпо-ритмических проб. Не соблюдала количества элементов в ритмическом рисунке.

Четыре ребенка (80%), Арина, Ваня, Коля, Соня, в результате диагностики получили низкий балл в связи с тем, что при выполнении проб у них были выявлены следующие недостатки: движения имеют слабую координацию, нарушение баланса и последовательности при выполнении комплекса движений, общая двигательная неловкость, не умение соблюдать ритмический рисунок.

Анализ результатов исследования уровня развития мелкой моторики.

Для обследования состояния мелкой моторики дошкольников было выбрано по три задания на статическую пробу, динамическую пробу, а также 3 задания для выполнения обеими руками. Предложенные упражнения представлены в приложении 1.

Для оценки результатов проведенного обследования использовалась трехбалльная шкала:

– Если ребёнок ошибается в более, чем в трёх пробах включительно, он получает 1 балл.

– Если ребёнок допускает один – два недочета при проведении проб, то это соответствует 2 баллам.

– Если ребёнок успешно выполняет все. пробы, вовремя переключается между заданиями, то ему присваиваются 3 балла.

Итоговые данные по результатам диагностики сформированности функций мелкой моторики представлены в таблице № 2, приложении 2.

Проанализировав полученные данные, можно сделать вывод, что у 80% детей наблюдаются различные нарушения мелкой моторики пальцев. Следует заметить, что наиболее сложными оказались задания, которые необходимо было выполнить двумя руками.

В процессе выполнения проб на статическую координацию, самой

трудной для выполнения дошкольниками оказалась проба 3. Только у одного ребенка (у Вики) получилось выполнить ее с первой попытки. Остальные дети допустили различные виды ошибок: нарушение точности выполняемых движений, снижение темпа движений.

При ходе выполнения упражнений на динамическую пробу у двоих детей (40%): Арины и Коли, наблюдались следующие недочеты: сложности при переключении поз, неумение попеременно сомкнуть пальцы в кольцо, а также по команде сжать и разжать пальцы рук. Остальные дети (60%) увереннее и успешнее выполняли задания, однако и у них наблюдались некоторые недочеты.

Наиболее сложными в выполнении оказались для детей старшего дошкольного возраста упражнения на выполнение проб двумя руками. Высший балл смог получить всего один ребенок Вика, что составляет 20% испытуемых. У оставшихся детей (80%) определенные сложности вызывали такие упражнения, как: попеременно соединить пальцы в кольцо, одновременно показывать пальцами цифры 2 и 3, сделать «рожки».

Анализ результатов обследования состояния артикуляционной моторики.

Для исследовательской деятельности в области артикуляционной моторики были отобраны упражнения на: проверку двигательных функции губ, языка и челюсти. Предложенные задания продемонстрированы в приложении 1. Результаты обследования содержатся в таблице № 3, приложении 2.

Для получения количественной оценки результатов применена трехбалльная шкала:

– Если ребёнок ошибается в более, чем в трёх пробах включительно, он получает 1 балл.

– Если ребёнок допускает один – два недочета при проведении проб, то это соответствует 2 баллам.

– Если ребёнок успешно выполняет все. пробы, вовремя переключается между заданиями, то ему присваиваются 3 балла.

Ошибками при выполнении проб считалось: недостаточный, или сниженный объём телодвижений, замедленные и неточные повторы движений; синкенизия, тремор, саливация, гиперкинезы, отклонения языка в сторону; поиск артикуляции, трудности при переходе с одной артикуляционной позы на другую.

Результаты проведенной нами диагностики свидетельствуют о том, что у всех пятерых детей (100%) были обнаружены нарушения при обследовании уровня развития артикуляционной моторики.

Сложными для детей оказались пробы на двигательную функцию челюсти и языка, ни один ребенок не набрал максимальный балл.

С заданиями на двигательную функцию губ, практически без затруднений справились трое детей (60%): Вика, Коля, Соня, у одного ребенка (20%): Арины, при выполнении заданий наблюдался сниженный объём движений губ, неточность движений, напряжение мышц, саливация.

Проведя анализ пробы на исследование двигательной функции языка, мы смогли установить, что четверо детей (80%) испытывали большие сложности при выполнении задания. Тщательное наблюдение за процессом позволило отметить наличие тремора, повышенного тонуса, отклонения кончика языка в стороны, движения воспроизводились несогласованные и неточные.

Проанализировав пробы на статистическую координацию челюсти, мы выявили, что наиболее сложно учащимися выполнялись задания на переключение движений в упражнении и удержание поз, встречались ошибки в пониженном объёме движений, трудности переключения, выборе артикуляционной позы. 80 % детей показали средний результат, у 20 % детей результат оказался низким, всего 1 балл.

При изучении уровня артикуляционной моторики, чаще всего встречались следующие ошибки: не точное выполнение заданных поз и сложности при переключении с одной на другую, ограниченный объём и низкое качество движений, изменения в мышечном тонусе, синкенизия,

саливация.

Дошкольники хорошо справились выполнением многих проб, стоит отметить хорошую скорость и лучшую координацию движения. Однако, были некоторые упражнения, в процессе выполнения которых были допущены неточности. Также стоит отметить наличие несущественных нарушений тонуса мышц, слабость и нечеткость движений, выполнение заданий с замедлением темпа. При выполнении артикуляционной гимнастики у детей замечены определенные сложности при выполнении деятельности, направленной на изучение уровня артикуляционной моторики, наблюдалась эмоциональная усталость, а при смене одной позы на другую наблюдались ошибочные замены движений и повышенный мышечный тонус артикуляционной мускулатуры.

По результатам обследования в области моторной сферы у детей с ОНР 3 уровня при легкой степени дизартрии, можно сделать вывод, что у рассматриваемой выборке детей существуют нарушения двигательной деятельности, наблюдается общая неловкость движений, трудно дается переключение с одной двигательной активности на другую в пробах на уровень развития мелкой моторики и в речевой моторике.

Проводя обследование звукопроизношения, мы принимали во внимание и гласные, и согласные звуки. Наибольшее количество нарушений отмечалось в произношении шипящих и свистящих согласных, соноров и аффрикатов, чаще нарушения были полиморфного характера.

Наблюдалась случаи фонологических дефектов, дети пытались заменять звуки, было замечено недифференцированное произношение звуков. У всего коллектива детей, принимающих участие в исследовании, была обнаружена своеобразная «смазанность» звуков, особенно это было заметно в свободной речи. Отмечены нарушения различной степени тяжести в просодической организации речи. Следует заметить, что нами наблюдалась слабая маловыразительная речь у детей, а также тихий, монотонный голос и повышение скорости речи у большинства дошкольников.

Результаты исследовательской деятельности состояния звукопроизношения.

Обследование звукопроизношения было проведено с использованием методики Н. М. Трубниковой, данные для ознакомления представлены в таблице 4, приложении 2.

В процессе обследования уровня звукопроизношения использовались специально подобранные картинки. В них звук, подвергающийся диагностике, располагался в различных положениях: в начале, в середине или в конце слова, в прямых и обратных слогах, во взаимосвязи с согласными звуками. Результаты имели количественную и качественную систему оценивания.

Количественная система состояла из трех баллов:

– Если у ребенка отсутствовали дефекты звукопроизношения, или мономорфное нарушение звукопроизношения, поставленные звуки находятся в стадии автоматизации то он получает 3 балла.

– Если у ребенка полиморфное (мономорфное) нарушение звукопроизношения (2 группы звуков), то он получает 2 балла.

– Если у ребенка нарушено произношение двух и более звуков из разных фонетических групп, то он получает 1 балл.

Для получения более качественной оценки было проведено изучение полиморфного или мономорфного характера дефектного звукопроизношения у ребенка.

Полученные данные представлены в таблице № 4, приложении 2.

Проведя анализ полученных при обследовании звукопроизношения результатов, мы пришли к заключению, что у всех обследуемых детей (100%) наблюдаются различные нарушения звукопроизношения. Также стоит обратить внимание на то, что произношение гласных звуков у всех детей соответствует возрастным нормам.

У всех детей (100%) наблюдаются нарушения в группе сонорных звуков: [л], [л'], [р], [р'], У детей: Вани, Коли, Сони, наблюдаются замены и смешения звуков [с] - [ш], [с] - [з], [з] - [с], [с'] - [з'], [ц] - [с]. Фонетическая

группа шипящих звуков сформирована в норме у трех детей (60%): Соня, Ваня, Вика у остальных детей (40%) наблюдаются искажения и смешения звуков.

При обследовании группы свистящих звуков детям были предложены следующие слова: собака, усы, нос, так при произнесении этих слов Коля заменял звук [с] на искаженное произношение звука [ш] и получались слова: шобака, уши, нош, а Ваня заменял звук [с] на мягкий звук [с']. Так же происходило и со звуком [з] в словах: зубы, коза, зонт, Ваня заменил его на искаженный звук [ж].

При проведении обследования звукопроизношения шипящих звуков были отмечены замены и искажения. Например, Арина и Коля неправильно произносили звук [ш] в словах: шапка, кошка, душ, путем замены звука [ш] на [с], произнося слова: сапка, коска и дус. Подобная ситуация у Арины происходила и со звуком [ж] в словах: жук, ножи, ежи.

Обследование сонорных звуков показало, что у всех детей (100%) наблюдаются нарушения в произношении. Обследуя сонорный звук [р] у Арины, Вани, Вики данный звук отсутствует в речи, поэтому данные слова звучали как: едиска, огуец и фонай. произносились с искажением. При обследовании сонорного звука [л] искажения наблюдались у трех детей, что составило 60% всех детей.

Замена разных групп звуков является фонематическим дефектом и способствует к нарушениям формирования слоговой структуры слова.

Результаты обследования слоговой структуры слова.

Предложенные задания представлены в приложении 1.

При проведении данного обследования часть методики была выполнена успешно. У двух детей (40 %): Вани, Коли был пропуск слогов: молоток – «моток», телефон – «тефон», самолет – «салет», самовар – «савар», светофор – «свефор», рубашка – «башка».

У трех детей (60%) Сони, Коли, Арины были нарушения последовательности слогов в слове. У Сони и Коли наблюдалась перестановка

слогов в слове: помидор – «миподор», дерево – «деворе», песок – «сопек». У Арины была перестановка звуков соседних слогов: бегемот – «гебемот».

Два ребенка (40%): Арина, Ваня заменили четырехсложную структуру слов на трехсложную: пуговица – «пувица», черепаха – «чепаха», гусеница – «гусеца», черепаха – «чепаха», кукуруза – «куруза».

Результаты обследования пассивного и активного словаря.

Предложенные задания представлены в приложении 1.

При обследовании пассивного и активного словаря у детей возникли трудности при обозначении качеств предмета по его назначению.

Четверо детей (80%): Арина, Ваня, Коля, Вика не назвали предметы по лексическим темам (обувь, овощи, цветы, ягоды). При обследовании слов-названий детенышей диких и домашних животных два ребенка (40%): Арина, Коля не назвали по два животного (жеребенок, волчонок). Остальные дети с заданием справились.

При обследовании названий малознакомых предметов ни один ребенок (100%) не показал и не назвал слово – манжет. У четырех детей было по три ошибки из шести. При подборе слов с противоположным значением дети немного путались (чистый-чумазый). Коля не мог подобрать антоним к слову «широкий». Возникли затруднения при подборке синонимов (ненависть, тайна, громкий, сильный).

Делая вывод данного обследования, можно сказать, что пассивный словарь у детей в норме, отмечается нарушение активного и номинативного словаря.

Результаты обследования грамматического строя.

Предложенные задания представлены в приложении 1.

При обследовании понимания грамматических форм нарушений не выявлено, кроме упражнения при выборе слов, подходящих по смыслу текста.

При обследовании употребления грамматических форм были обнаружены нарушения в упражнениях на преобразование единственного числа имен существительных во множественное, образование прилагательных

от существительных, словообразование с помощью приставок. Дети имеют нарушение понимания причинно-следственной связи. Нарушено понимание инверсионных конструкций (не все дети могли определить действие, которое было совершено раньше).

Обследуя детей с ОНР, мы увидели значительные отличия в развитии артикуляционной моторики, в уровне сформированности звукопроизношения, а также в слоговой структуре слов.

Недостаточная сформированность слоговой структуры слова, стала одной из основных причин, препятствующих овладению нормальному речевому развитию у детей с ОНР.

Выводы по второй главе:

Изучение состояния неречевых и речевых процессов, позволило уточнить структуру речевого дефекта и клиническое заключение. В ходе эксперимента были рассмотрены следующие параметры: моторная сфера: общая, мелкая, артикуляционная моторика, звукопроизношение, слоговую структуру слова, что позволило выявить особенности формирования и нарушения развития данных сфер. Для диагностики и обследования были подобраны методики и пробы, что позволило нам оценить результат эксперимента качественно и количественно.

В ходе констатирующего эксперимента отмечается взаимосвязь между моторикой, звукопроизношением и слоговой структуры слова. При нарушениях звукопроизношения в 80% случаев дети имеют недостаточно сформированные фонематические слух и слоговой структуры слова. Чаще всего причиной нарушений слоговой структуры слова является нарушенное звукопроизношение.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента показали нарушения моторной сферы, звукопроизношения, слоговой структуре слова.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

3.1. Теоретическое обоснование принципов и организация логопедической работы по формированию слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи III уровня

Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня, по наблюдениям Р. Е. Левиной, имеют те или иные характерные недостатки речевого оформления: неточное употребление и неточное знание многих обиходных слов; в активном словаре преобладают глаголы и существительные; слова, обозначающие качества, признаки предметов используют не часто; простые предлоги используют с ошибками, сложные не наблюдаются в речи; на низком уровне владеют способами словообразования; в своей речи чаще пользуются простыми предложениями; слабо оперируют грамматическими формами; часто наблюдаются недостатки звуко-произношения [3].

Наряду с такими недостатками, как звукопроизношения, обнаруживаются нарушения звукослоговой структуры слова, что ведет к трудностям в овладении звуковым анализом и синтезом. Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова отмечают, что диагностическим показателем речи детей данного уровня является нарушение слоговой структуры, дети видоизменяют в разных вариациях слоговой состав слова.

По данным Р.Е. Левиной, дети общего недоразвития речи третьего уровня пользуются полной слоговой структурой слов, лишь в качестве остаточного явления отличаются перестановки звуков, слогов и слов.

Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова и Т. Б. Филочева также обращают внимание на то, что искажения звукослоговой структуры слова у детей на третьем уровне отмечаются в иноязычных словах, незнакомых и сложных —

длинных и со стечением согласных, например «художественный». По мнению исследователей, этот дефект может постепенно исчезнуть, по мере развития речи, но постоянно будет возвращаться, при встрече ребенка с новой звуко-слоговой структурой слова [1].

Т. А. Титова отмечает, в случаях речевой патологии процесс овладения звуко-слоговой структурой слова растягивается на определенное время и характеризуется определенной спецификой, качественным своеобразием. В случае речевой патологии возрастные нарушения к трем годам не исчезают из детской речи, а, наоборот, приобретают ярко выраженный, стойкий характер.

Кроме того, по мнению Т. А. Титовой, нарушение звуко-слоговой структуры слов сохраняется у детей с патологией речевого развития на протяжении многих лет, обнаруживаясь всякий раз, как только ребенок сталкивается с новой звуко-слоговой и морфологической структурой слова (например, «регулировщик»). В дошкольном возрасте дети часто специально избегают употребления в спонтанной речи наиболее труднопроизносимых для них слов, пытаясь тем самым скрыть свой дефект от окружающих [4].

По мнению Т.А. Титовой, очень редко у детей с общим недоразвитием речи встречаются затруднения в использовании ударения, так как в онтогенезе раньше появляется понимание и усвоение интонационно-мелодической стороны речи, а затем ритмико-мелодической. Дети с общим недоразвитием речи при восприятии и воспроизведении ритмических структур различной сложности испытывают различные трудности, что проявляется, с одной стороны, в моторной неловкости, не координированности движений рук и ног, туловища и в трудностях воспроизведения ритмов (количество, соотношение слабых и сильных ударов и т.д.) с другой стороны.

Таким образом, формирование слоговой структуры слова должна быть системной, с соблюдением всех этапов коррекционной работы и должна соответствовать принципам логопедической работы.

Коррекционная работа основывается на ключевых принципах логопедии. Принципы, которые лежат в основе логопедической работы

опираются на взгляды Л. С. Выготского, Р. Е. Левиной, П. Я. Гальперина и других. Для разработки содержания логопедической работы учитывались следующие принципы:

- *Принцип системности.* Речь – это функционально сложная система, она включает в себя взаимосвязанные структурные составляющие. Следовательно, отбор речевого материала осуществляется таким образом, чтобы помочь детям сформировать лексические, морфологические и синтаксические обобщения.

- *Принцип развития.* Данный принцип основывается на выявлении актуального уровня развития человека и предполагает, что в процессе логопедической работы следует опираться на ближайший уровень развития ребенка, к которому следует стремиться.

- *Патогенетический принцип.* Главный механизм нарушения фонематической стороны языка - это не сформированность фонематических противопоставлений, преодоление данного нарушения является одной из задач коррекционной, логопедической работы по формированию у ребенка фонематических противопоставлений.

- *Онтогенетический принцип.* Выстраивая коррекционно-образовательный процесс, следует учитывать последовательность появления функций речи и виды деятельности ребенка в онтогенезе. Формирование фонематического восприятия, опирается на процессы, которые появляются раньше его в онтогенезе.

- *Принцип опоры на сохранные функции или принцип обходного пути.* Этот принцип опирается на использование сохранных функций (зрительного, кинестетического и слухового контроля) на первоначальных этапах работы, что ведет к формированию новой функциональной системы в обход пострадавшей функции.

- *Принцип поэтапного формирования умственных действий.* Сначала, необходимо формировать материальные действия, которые впоследствии

постепенно переходят в умственные, претерпевая постепенное обобщение, сокращение и свертывание.

- *Принцип комплексного лечебно-педагогического подхода к преодолению речевых нарушений.* Воздействие на психофизическое состояние ребенка осуществляется различными специалистами (логопедом, врачами, психологами, педагогами, воспитателями) и семьями, в различных условиях и различными средствами. [19]

Система образовательных, развивающих и коррекционных задач осуществляется на индивидуальных и фронтальных занятиях, направленных на развитие слоговой структуре слова, фонематического восприятия, связной речи и грамматического строя, моторной сферы. Нарушение речи ребенка и его индивидуальные особенности позволяют определить уровень сложности комплекса артикуляционной гимнастики, упражнений на постановку, автоматизацию и дифференциацию звуков, развития слоговой структуры слова и других сторон речевого развития.

3.2. Содержание логопедической работы по формированию слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи

III уровня

В ходе проведения констатирующего эксперимента было выявлено, что дошкольники с ОНР 3 уровня, нуждаются в специализированной помощи по формированию слоговой структуре слова.

Логопедическая работа с дошкольниками строилась с учетом включения различных по степени сложности форм нарушений слоговой структуры слова и последовательностью овладения ими в онтогенезе.

Коррекционная работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов складывается из развития речеслухового восприятия и речедвигательных навыков.

Этапы коррекционной работы по формированию слоговой структуры

слова:

- *подготовительный этап* (работа проводится на невербальном и вербальном материале; цель данного этапа подготовить ребенка к усвоению ритмической структуры слов родного языка);

- *коррекционный этап* (работа ведется на вербальном материале; цель этого этапа непосредственная коррекция дефектов слоговой структуры слов у конкретного ребенка-логопата).

Подготовительный этап.

На данном этапе ребенку предлагаются упражнения, сначала с использованием невербального материала, а затем с вербальным.

Работа на невербальном материале:

1. Игры и упражнения на развитие концентрации слухового внимания, слухового гнозиса (узнавание предмета по характерному для него звуку) и слуховой памяти на материале неречевых звуков (Где позвонили? Узнай музыкальный инструмент по звуку. Сколько раз ударили в барабан?).

2. Работа над ритмом (сначала над простым, затем над сложным). Детям предлагаются различные способы воспроизведения ритма: отхлопывание в ладоши, отстукивание мячом об пол, использование музыкальных инструментов барабана, бубна, металлофона.

Виды заданий:

Выполнить определенное количество ритмичных хлопков в ладоши, которое определяет количество точек на кубике или на карточке. Развивает в ребенке умение соотносить количество предметов и количество хлопков.

Посчитать количество хлопков и показать карточку с верной цифрой (ритм задания постепенно усложняется).

Сравнение ритмов: !-!!; !!-!!-!;

Узнавание ритмов и соотнесение их с определенным ритмическим рисунком, записанным символами;

Воспроизведение определенного ритма по образцу логопеда, по заданному рисунку;

Задания с использованием удара для выделения части ритмического рисунка: !!!; !!!!!;

Воспроизведение долгих звуков (дудка, губная гармошка символ «-») и коротких (барабан, бубен символ «+»).

3. Формирование общей координации движений под ритмическую музыку: маршировка, легкий бег, ходьба.

Примечание. Данные виды работ можно проводить и на музыкальных занятиях, и на логоритмике.

4. Упражнения на развитие динамического праксиса рук: выполнение движений (левой, правой рукой, двумя руками) по образцу, по словесной инструкции или под счет: кулак ребро, кулак ребро ладонь.

5. Упражнения на развитие реципрокной координации рук: выполнение движений одновременно обеими руками (кулак левой руки ребро правой руки и т.д.).

6. Графические упражнения на переключение (продолжи строчку): 0-0-0...; +=+=...

Примечание. Виды работ и способы предъявления задания выбираются с учетом возраста, интеллектуального и речевого развития ребенка.

Работа на вербальном материале:

1. Игры и упражнения, направленные на формирование таких пространственно-временных представлений, как начало, середина, конец; перед, за, после; первый, последний. Данные понятия важны при усвоении ребенком последовательности звуко-слогового ряда, звукозаполняемости слов простой и сложной слоговой структуры.

В целях пропедевтики ознакомления детей со звуко-слоговым рядом создаются дидактические игровые ситуации с использованием, например, русской народной сказки «Репка». В ходе беседы с ребенком в его пассивном и активном словаре уточняются и закрепляются понятия: первый последний, начало середина конец, между за перед после (Кто тянул репку первым? Кто стоял между дедкой и внучкой? Кто стоял за бабкой? И т.д.).

На этом этапе работы дети также обучаются различать громкую (разговорную) и шепотную речь, учатся прислушиваться к речи взрослого, четко выполнять инструкции, предъявленные шепотом. В процессе работы с младшими дошкольниками можно проводить игровые занятия на развитие подражательности (Сделай так, как я: выполнение движений по образцу взрослого), игры, сопровождающиеся речью (Руки в стороны в кулачок, разжимай и на бочок), простые упражнения на формирование динамического праксиса рук (Покажи ладошки, спрячь ладошки: руки сжать в кулачки, разжать).

Дошкольникам предлагаются задания, которые предполагают использование музыкальных инструментов, например, упражнение «Подуди в дудку». Если ребенок хорошо ориентируется в понятиях «один» и «много», задание можно разнообразить:

– Подуди в дудку много раз.

– Подуди в дудку один раз.

Все перечисленные виды упражнений постепенно подготавливают ребенка к усвоению ритмической структуры родного языка.

Формирование звукопроизношения на данном этапе не является самостоятельной задачей: оно тесно связано с усвоением слов разной слоговой структуры.

Дети обучаются неосознанному членению слов на слоги, послоговому проговариванию слова. Воспроизведение слова сопровождается отхлопыванием с соблюдением ритма. Проговариваются прямые одинаковые слоги (да-да, да-да), слоги с разными звуками (ма-па, па-ма), закрытые и обратные слоги (пап-ап).

Коррекционный этап.

Коррекционная работа проводится на вербальном материале и состоит из нескольких уровней. Особое значение на каждом уровне отводится «включению в работу» помимо речевого анализатора также слухового, зрительного и тактильного.

Уровень гласных звуков.

Детям предлагаются следующие задания:

- Произнести звук А столько раз, сколько точек на кубике;
- Произнести звук О столько раз, сколько раз логопед хлопнул в ладоши;
- Пропевание серий звуков с четкой артикуляцией, повторение звуков за логопедом, чтение букв, запись буквенного ряда (слуховой и зрительный диктанты): А У И О; АУ ИА ОА; АУИ ИАУ; АУА УАУ; АУИА ИУАО;

Те же задания с выделением ударного звука: АУА, АУА, АУА;

Узнавание серии звуков по беззвучной артикуляции и произнесение их с голосом;

Логопед отстукивает ритм, а ребенок должен в соответствии с этим ритмом произнести гласные звуки следующим образом: А-АА; АА-А; ААА; ААА; ААА.

Уровень слогов.

Данные виды работ целесообразно проводить на этапе автоматизации и дифференциации отрабатываемых логопедом звуков. Задания могут быть следующие:

- Составление всех возможных слогов из предложенных букв («Кто больше?»);
- Нанизывание колец на стержни с одновременным произнесением цепочки слогов (на каждое кольцо один слог);
- Упражнение с пальцами «Пальчики здороваются» (на каждое соприкосновение пальцев руки с большим пальцем этой же руки произносится один слог);
- Сосчитать, сколько слогов логопед произнес (слоги прямые, обратные, со стечением согласных);
- Назвать ударный слог в цепочке услышанных слогов;
- Чтение цепочек слогов: са-со-су-сы; сы-са-со-су;
- Отстукивание слоговых цепочек путем соприкосновения большого и среднего или большого и указательного пальцев ведущей руки, причем

одинаковые слоги отстукиваются теми же пальцами: са-со-со, со-са-со;

- Чтение или повторение за логопедом серии слогов:

а-са, а-со, а-су, а-сы;

и-са, и-со, и-су, и-сы;

у-со, у-со, у-су, у-сы;

о-са, о-со, о-су, о-сы;

- Запоминание и повторение цепочки слогов: са-со-со; со-са-са; са-со-са;
со-са-со; са-са-со; со-со-са;

- Повторение за логопедом, чтение серии слогов со стечением согласных: ста-сто-сту-сты;

о-ста, а-сто, а-сту, а-сты;

и-ста, и-сто, и-сту, и-сты;

о-ста, о-сто, о-сту, о-сты;

у-ста, у-сто, у-сту, у-сты.

Уровень слова.

При отработке слов различной слоговой структуры надо учитывать следующее:

- структура осваиваемых слов расширяется и усложняется за счет уже имеющихся в речи ребенка конструкций;

- формирование слоговой структуры слов ведется на основе определенных схем слов, которые закрепляются как изолированно, так и в составе фразы;

- в наиболее тяжелых случаях работу следует начинать с вызывания или закрепления имеющихся в речи ребенка слов-звукоподражаний. (Особое внимание нужно уделять повторению звукоподражаний, что создает определенные возможности для усвоения слогового ряда, например: ав-ав, мяу-мяу.)

- переход к двусложным словам осуществляется с помощью уже усвоенных простых слоговых конструкций: детям предлагаются двусложные слова типа СГ+СГ с одинаковыми повторяющимися слогами (мама, баба).

На начальном этапе основной задачей логопедического воздействия является накопление элементарного экспрессивного словаря путем вызывания у детей подражательной речевой деятельности в форме любых звуковых проявлений, а также расширение объема понимаемой речи.

На этом этапе используются слова с простой слоговой структурой, не включающие артикуляцию сложных звуков, и главной целью является уточнение контура слова (его длины).

Работу над слоговой структурой и звукопроизношением можно проводить параллельно: овладение слоговой структурой идет на материале освоенных ребенком звуков, а в отработанную структуру вводятся новые, еще не освоенные звуки.

Главное не упустить осмысление ребенком значения усваиваемого слова.

Работа над формированием структуры слов подкрепляется наглядностью, в том числе индивидуальным раздаточным материалом. Она сопровождается обучением детей правильному образованию отдельных грамматических форм слов, например: мама мамина (образование притяжательных прилагательных); Вова Вовочка (образование слов с помощью уменьшителей двусложные слова со стечением согласных в середине слова (банка);

- двусложные слова с закрытым слогом и стечением согласных (чайник);

- трехсложные слова с закрытым слогом (теремок);

- трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом (автобус);

- трехсложные слова с двумя стечениями согласных (матрешка);

- односложные слова со стечением согласных в начале и в конце слова (флаг, винт);

двусложные слова с двумя стечениями согласных (звезда);

четырёхсложные слова из открытых слогов (кукуруза).

Виды игр и упражнений, для отработки слов с различными типами

слоговой структуры:

Фонематический и слоговой анализ слов.

1. Игра «Телеграф»: «передать» слово, отстучав его ритмическую структуру (количество слогов).

2. Игра с мячом: ударить мячом об пол столько раз, сколько слогов в слове; удары сопровождаются четким произнесением слогов.

3. Деление слов на слоги, произнесение слогов с одновременным выполнением механического действия (нанизывание колец на стержни); сравнить слова: где кольцо больше, то слово и длиннее.

4. Разбор слова с количественным и качественным анализом его звуко-слогового состава.

5. Разбор слова по схеме: сколько слогов в слове, какой слог первый, последний, какой слог стоит перед заданным слогом, после заданного слога, между заданными слогами.

6. «Разрезные картинки»: разрезать картинки на столько равных частей, сколько слогов в слове, подписать, назвать каждый слог.

7. «Рассели животных по домам»: одноэтажный дом кот, двухэтажный лиса (каждый слог записать на отдельный «этаж» дома).

Фонематический и слоговой синтез слов.

1. Дополнить данные слоги одинаковым слогом ША: МА+, КА+

2. Разгадать ребусы: КОФ. ЛАС. КОС.

3. Из кубиков «построить» слово, соединив кубики стрелками: ЛЕТ САМО.

4. Из двух слов образовать одно: лед, колоть (ледокол).

5. Логопед медленно произносит слово по слогам: со-ба-ка, а ребенок произносит это слово целиком.

6. «Разрезные картинки». Ребенку дается задание сложить картинку, которая разрезана на столько частей, сколько слогов в слове. Ребенку объясняют, что если сложить картинку неправильно, то слоги поменяются местами и слово потеряет смысл.

Смешанные упражнения на анализ и синтез слов.

1. Поменять слоги местами, составить слово: рады дыра, сосна насос.
2. Образовать новое слово из первых слогов двух слов: чайник + капуста = чайка малина + машина = мама.
3. Один ребенок произносит слово медленно по слогам: пу-го-ви-ца, а другой произносит это слово целиком.
4. Определить, какой слог пропущен: ко-...-ва; са-...-лет.

Фонематические представления.

1. Разложить картинки под схемы слов: (дуб) (сосна) (береза) (кот) (коза) (корова).
2. Построить «дома», «поселить» туда любые слова (на каждый «этаж» вписывать один слог):

РАК ЗИ ВО

МА РО

ТА

3. Придумать родственные слова, к слову снег (снеговик, снежок, снежинка, снежный) задание аналогичное предыдущему.

В ходе отработки слов различной слоговой структуры не обходимо обращать внимание на смыслообразующую роль фонем и семантику слов.

Отработка слоговой структуры слов на материале чистоговорок, законченных предложений, стихов и других текстов.

Например:

Логопед: Гуси! Гуси!

Ребенок: Га-га-га!

Логопед: Есть хотите?

Ребенок: Да-да-да!

Если ребенок запоминает стихотворную форму из двух строчек, можно расширить объем запоминания до 4-6 строк. Логопед подбирает литературный материал, исходя из задач данного этапа коррекционной работы. Параллельно ведется работа по уточнению звукопроизношения или автоматизации

поставленных звуков на материале разучиваемых стихов, потешек, прибауток.

Речевой материал для заучивания на начальном этапе коррекционной работы

Потешки, прибаутки, стихи:

1. Та-ра-ра! Та-ра-ра!

Ушли кони со двора!

2. Дон-дон! Дон-дон!

Загорелся кошкин дом!

3. Би-би-би, гудит машина.

Не поеду без бензина!

4. Ква-ква-ква, кричит лягушка.

Ку-ку-ку, кричит кукушка.

5. Ахи-ахи-ахи-ох!

Маша сеяла горох!

6. Наши уточки с утра:

Кря-кря-кря-кря!

Наши гуси у пруда:

Га-га-га-га!

А индюк среди двора:

Бал-бал, балда-балда!

Наши гуленьки вверху:

Гру-гру!

Наши курочки в окно:

Ко-ко-ко!

А как Петя-петушок

Раным-рано поутру

Нам споет: ку-ка-ре-ку!

7. Ай, гу-гу-гу-гу-гу-гу!

Не кружись на лугу!

На лугу-то лужица,

Головушка закружится!

Упражнения, направленные на развитие подражательности и формирование координации речи с движениями:

1. Тук-тук-тук-ток! Бей покрепче, молоток! (Дети имитируют удары молотком.)

2. Мы ручками похлопаем: хлоп-хлоп-хлоп.

Мы ножками потопаем: топ-топ-топ.

Качаем головой: так-так-так.

Мы руки поднимаем.

Мы руки опускаем.

Мы руки подаем и бегаем кругом.

(Дети выполняют соответствующие движения.)

3. Кукла, куколка, бай-бай!

Спи спокойно, засыпай!

(Дети имитируют укачивание куклы.)

4. Мяу-мяу, кот пищит.

У него живот болит.

(Дети поглаживают животики.)

5. Чух-чух-чух! Чух-чух-чух!

Мчится поезд во весь дух!

(Дети встают друг за другом и имитируют движения поезда.)

6. Маленькие ножки шли по дорожке: топ-топ-топ. (Дети топают ногами.)

7. Прыг-скок! Прыг-скок! Вот мой флажок!

(Дети подпрыгивают, а потом «достают» из-за спины «флажок».)

Подвижные и хороводные игры:

1. Игра «Поезд».

Вагончики зеленые бегут, бегут, бегут.

А круглые колесики все тук, да тук, да тук. (Дети встают друг за другом и имитируют движение поезда.)

2. Игра «Цыплята» (хоровод).

Вышла курочка гулять, свежей травки пощипать.

А за ней ребятки желтые цыплятки.

«Ко-ко-ко, ко-ко-ко! Не ходите далеко!

Лапками гребите, зернышки ищите!»

3. Подвижная игра «Лиса и гуси».

Гуси, гуси, я вас съем!

Подожди, лиса, не кушай!

Нашу песенку послушай:

Га-га-га! Га-га-га!

Надоело слушать вас!

Всех я съем сейчас! («Гуси» разбегаются, «лиса» ловит.)

4. Игра «Куры и петух».

Петух: Выходите, курочки, собирайте крошки.

Много здесь есть мушек на моей дорожке.

(Куры крыльями махали: ко-ко-ко!

Куры клювами стучали: ко-ко-ко!)

Кошка: Выйду, выйду на дорожку, мяу, мяу!

Там, где куры ищут крошки, мяу-мяу!

В зависимости от этапа коррекционной работы детям можно предложить следующие упражнения.

1. Заучивание чистоговорок с различными типами слогов и повторяющимся слоговым рядом (нарушение произношения этих звуков наиболее распространено).

Ш

Ша-ша-ша-ша наша Маша хороша.

Шо-шо-шо-шо говорим мы хорошо.

Шу-шу-шу-шу помогите малышу.

Ши-ши-ши-ши на поляне малыши.

Аш-аш-аш дайте карандаш,

Ош-ош-ош у меня нож.
Уш-уш-уш теплый душ.
Иш-иш-иш у меня малыш,
Ашка-ашка летит букашка,
Ошка-ошка на окошке кошка,
Ушка-ушка лягушка-квакушка,
Ишка-ишка маленькая мышка.

Ж

Жа-жа-жа мы видели ежа.
Жи-жи-жи бегут ежи.
Жу-жу-жу помощи ежу.
Жо-жо-жо я еду на «Пежо».

Ч

Ча-ча-ча дай мне калача,
Чо-чо-чо ох, как горячо!
Чу-чу-чу я гулять хочу,
Чи-чи-чи красные кирпичи,
Ач-ач-ач пришел врач,
Оч-оч-оч скоро ночь
Уч-уч-уч у меня ключ
Ич-ич-ич красный кирпич.
Ачка-ачка у меня тачка,
Учка-учка у меня ручка,
Ичка-ичка у меня птичка.
Очка-очка у меня бочка.

Щ

Ща-ща-ща ходит заяка без плаща.
Щу-щу-щу я тебя ищу.
ЩИ-щи-щи мы ели щи.
Ще-ще-ще я в плаще.

Ащ-ащ-ащ у меня плащ.
Ощ-ощ-ощ вырос хвощ.
Ущ-ущ-ущ вырос плющ.
Ещ-ещ-ещ в кастрюле лещ.

С

Са-са-са вот летит оса.
Су-су-су не боюсь осу.
Сы-сы-сы нет осы.
Со-со-со у Сони колесо.
Ас-ас-ас я пью квас.
Ос-ос-ос у собаки нос.
Ис-ис-ис я ем рис.
Ус-ус-ус я ем мусс.
Аска-аска у Сони маска.
Иска-иска у Сони миска.
Оска-оска у Сони соска.
Уска-уска у Сони блузка.

З

За-за-за вот идет коза.
Зы-зы-зы нет козы.
Зу-зу-зу не боюсь козу.

Ц

Ца-ца-ца вот идет овца.
Цо-цо-цо мы вымыли лицо.
Цу-цу-цу не боюсь овцу.
Цы-цы-цы нет овцы.
Ец-ец-ец мы ели огурец.

Л

Ла-ла-ла лопата и пила.
Ло-ло-ло в лодке весло.

Лу-лу-лу купили пилу.
Лы-лы-лы новые столы.
Ал-ал-ал темный подвал.
Ол-ол-ол вымыли пол.
Ул-ул-ул ломаный стул.
Ил-ил-ил я полы помыл.
Алка-алка у меня палка.
Олка-олка у меня иголка.
Илка-илка у меня вилка.

Р

Ра-ра-ра высокая гора.
Ро-ро-ро новое перо.
Ры-ры-ры летят комары.
Ру-ру-ру начинаем мы игру.
Ар-ар-ар летит комар.
Ор-ор-ор у меня топор.
Ур-ур-ур не гоняй кур.
Ир-ир-ир мы за мир.
Арка-арка у меня марка.
Орка-орка крутая горка.
Ирка-ирка у меня дырка.
Урка-урка кошка Мурка.

Детям предлагается хлопать на каждый слог или определенный звук (в зависимости от задачи).

2. Придумывание чистоговорки на заданный слог: Са-са-са ...
3. Заучивание речевок, выполнение движений в процессе речи.
4. Чтение простых стихов, чистоговорок, предложений, текстов сопряженно со взрослым.
5. Пропевание распевок с четкой ритмической структурой под музыкальное сопровождение: Ко-ко-ко, ко-ко-ко не ходите далеко.

Скороговорки, рекомендуемые для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Б, БЬ, П, ПЬ

Бык тупогуб, тупогубенький бычок.

У быка бела губа была тупа.

Все бобры добры для своих бобрят.

Рыбы в проруби пруд пруди.

Т, Ть, Д, Дь

На дворе трава, на траве дрова.

От топота копыт пыль по полю летит.

Рододендроны из дендрария.

Ткет ткач ткани на платки Тане.

К, Кь, Г, Гь

Краб крабу сделал грабли.

Подал грабли крабу краб:

«Сено граблями, краб, грабь».

У елки иголки колки.

Кукушка кукушонку купила капюшон.

Надел кукушонок капюшон.

Как в капюшоне он смешон!

Сшит колпак, да не по-колпаковски.

В, Вь, Ф, Фь

Фараонов фаворит

На сапфир сменял нефрит.

Водовоз вез воду из водопровода.

Верзила Вавила весело ворочал вилами.

Л, ЛЬ, М, Мь, Н, Нь

Маланья-болтунья молоко болтала,

выбалтывала, да не выболтала.

Мимозы Мила маме купила.

Раз солгал навек лгуном стал.

Л, ЛЬ, Р, РЬ

Карл у Клары украл кораллы,

А Клара у Карла украла кларнет.

Два дровосека, два дроворуба,

Два дровокола говорили про Ларьку,

Про Варьку, про Ларькину жену.

Лара у Вали играет на рояле.

Тридцать три корабля лавировали,

Лавировали, да не вылавировали.

С, СЬ, З, ЗЬ

У Сени и Сани в сетях сом с усами.

По семеро в сани уселись сами.

Везет Сенька Саньку с Сонькой на санках.

Санки скок, Сеньку с ног, Саньку в бок, Соньку в лоб, все в сугроб.

Из кузова в кузов

Шла перегрузка арбузов.

В грозу, в грязи, от груза арбузов

Развалился кузов.

С, СЬ, Ш, Ж

Шли сорок мышей, нашли сорок грошей.

Две мыши поплоше нашли по два гроша.

У ежа ежата, у ужа ужата.

Шла Саша по шоссе и сосала сушку.

Что посеешь, то и пожнешь.

Вывод по третьей главе:

Изучив и проанализировав методическую литературу по теме данной работы, мы подобрали комплекс разнообразных игровых упражнений, которые способны помочь ребёнку справиться со сложностями в произношении слов разной звуко-слоговой сложности.

В подготовительной группе детского сада в процессе обучения навыку чтения по слогам всё внимание детей фокусируется на чётком произношении слов по слогам, формируются слуховые и моторные дифференцировки всех звуков, в составе предлагаемых для чтения слов. У детей старшего дошкольного возраста значительно расширяется словарный запас, возникает уточнение значения неизвестных слов (в контексте с другими словами).

Необходимо обучить дошкольника умению определять в слове каждый звук.

Овладение навыком правильного произношения слов, развитие слушания как специфической речевой функции являются необходимым и важным фактором развития полноценной речи, которая обязательно нужна каждому дошкольнику для эффективной подготовки к обучению в школе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Нарушение слоговой структуры слов имеет значительную сложность для логопедической работы. Так, недостаточная степень коррекции данного вида речевой патологии в дошкольном возрасте приводит к возникновению у школьников дисграфии на почве нарушения языкового анализа и синтеза слов и фонематической дислексии, а также способствует формированию так называемых вторичных психических наслоений, которые связаны с болезненными переживаниями этих явлений, о чем говорит нам повседневная логопедическая практика.

Определено, что в условиях нарушения речевого развития важным для логопедической теории и практики является вопрос об искажениях слоговой структуры слов у дошкольников. Как отмечается в педагогической литературе, дети с аномалиями речевого развития характеризуется разными проявлениями нарушений слоговой структуры слова, в частности заменами, пропусками и перестановками, повторениями звуков и слогов, упрощениями групп согласных и т.д. При этом искажения слоговой структуры слова оказывает отрицательное влияние на формирование лексики, грамматического строя речи, фонематического развития ребенка и на овладение в будущем письменной речью. Особенность таких нарушений проявляется в их большой распространенности среди детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Проведение исследования показало, что дошкольники с ОНР III уровня имеют множество нарушений в слоговой структуре слов. Они часто переставляли местами слоги, сокращали или добавляли количество слогов. Но наряду с нарушениями слоговой структуры у детей с общим недоразвитием речи наблюдалось нарушение звукового состава слова, то есть замены, пропуски и перестановки звуков (как в начале, конце, так и в середине слова), сокращение групп согласных, а также неправильное произнесение слова из-за искаженного произнесения ребенком звуков.

Отмечено, чем длиннее слово, чем сложнее его структура, тем больше ошибок возникает у детей с ОНР, причем воспроизведение многосложных слов оказалось для дошкольников практически невыполнимым.

Таким образом, выявленные уровни развития и выраженность имеющихся дефектов слоговой структуры слова у дошкольников с ОНР III уровня определили необходимость проведения логопедической работы, направленной на коррекцию нарушений. Работу необходимо проводить в два этапа – подготовительный и коррекционный. На подготовительном этапе главной целью становится отработка звукоподражания посредством неречевого и речевого материала.

Собственной коррекционный этап заключается в подборе и упражнениях и игр, направленных на развитие и формирование слоговой структуры слов у дошкольников. При выборе направления и содержания логопедической работы необходимо учитывать особенности детей с общим недоразвитием речи.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акименко В. М. Исправление звукопроизношения у детей. Ростов н/Д. 2008. 110 с.
2. Амосова Ж. А., Захарова Е. М., Кинипришвили Н. Т. Театрализованная деятельность как средство формирования правильного звукопроизношения у старших дошкольников // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии : сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф., 09 июля 2014 г / отв. ред. О. Н. Широков. Чебоксары, 2014. С. 146-148.
3. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей. М., 2014. 254 с.
4. Аскарлова Г. Б., Ступина А. Г., Филипенко Е. В. Роль дидактических игр в коррекции произносительной стороны речи при дислалии // Modern Science. 2021. № 8. С. 72-76. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46493748> (дата обращения: 10.08.2021).
5. Баранов А. А. Состояние здоровья детей в Российской Федерации // Педиатрия. 2012. № 3 (91). С. 9-14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/-sostoyanie-zdorovya-detey-v-rossiyskoj-federatsii> (дата обращения: 30.10.2020).
6. Бельтюков В. И. Пути исследования механизма развития речи // Дефектология. 2014. № 3. С. 24-32.
7. Бородич А. М. Методика развития речи детей : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1981. 255 с.
8. Борозинец Н. М., Шеховцова Т. С. Логопедические технологии : учеб. пособие для вузов. Ставрополь. 2014. 255 с.
9. Бутусова Н. Н. Развитие речи детей при коррекции звукопроизношения : учеб.-метод. пособие. СПб., 2018. 301 с.
10. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения. М., 1987. 400 с.

11. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии : кн. для логопеда. М., 1987. 159 с.
12. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики : учеб.-метод. пособие. СПб., 2013. 133 с.
13. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учеб. пособие. М. ; Воронеж. 2016. 233 с.
14. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.. 2009. 668 с.
15. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.. 2007. 472 с.
16. Гвоздев А. Н. Онтогенез звукопроизношения // Образовательная социальная сеть : [сайт]. URL: <https://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskienuki/library/-2012/07/08/7-ontogenez-detskoj-rechi-vozrastnye-osobennosti> (дата обращения: 22.10.2020).
17. Данилова Е. А. Исследование особенностей звукопроизношения у дошкольников со стертой дизартрией и дислалией // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-osobennostey-zvukoproiznosheniya-u-doshkolnikov-so-stertoy-dizartriej-i-dislaliej> (дата обращения: 20.09.2020).
18. Деменина Т. А. Анализ педагогических диагностических методик по выявлению нарушений звукопроизношения // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2014. Т. 3, № 2. С. 77-85. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23048393> (дата обращения: 10.06.2020).
19. Дислалии : учеб. пособие / под ред. Л. С. Волковой, В. И. Селиверстова. М.. 1997. 111 с.
20. Дудьев В. П. Психомоторика : слов.-справ. М.. 2009. 366 с.
21. Жидкова Л. И., Капицына. Г. А., Емельянова Н. В. Коррекция произношения звуков раннего онтогенеза у детей дошкольного возраста в условиях логопункта ДОУ. СПб., 2017. 272 с.

22. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичева Т. Б. Преодоление общего недоразвития речи у детей : кн. для логопедов : учеб. пособие. Екатеринбург, 2011. 316 с.
23. Игнатъев А. Е. Опыт работы логопеда с детьми с тяжелыми нарушениями речи: (на примере моторной алалии) // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2014. № 1 (1). С. 270-272. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24931793> (дата обращения: 12.08.2020).
24. Классификация и диагностика речевых нарушений / И. В. Кальянов [и др.]. М., 2012. 162 с.
25. Конституция Российской Федерации : офиц. текст. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (дата обращения: 10.04.2020).
26. Королькова В. А., Савчук И. С. Этапы коррекционной работы по устранению нарушений звукопроизношения при функциональной дислалии у дошкольников // International scientific review. 2020. № LXVI. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-korreksionnoy-raboty-po-ustraneniyu-narusheniy-zvukoproiznosheniya-pri-funktsionalnoy-dislalii-u-doshkolnikov> (дата обращения: 01.11.2020).
27. Коррекция артикуляторно-фонематической и акустико-фонематической дислалии // Allbest : [сайт]. URL: https://otherreferats.allbest.ru/-pedagogics/00343234_0.html (дата обращения: 20.11.2020).
28. Лалаева Р. И., Серебрякова Н. В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников : (формирование лексики и грамMAT. строя). СПб., 1999. 158 с.
29. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студентов пед. вузов : в 5 кн. / под ред. Л. С. Волковой. М., 2003. Кн. 1, ч. 1. 224 с.
30. Логопедия. Методическое наследие : пособие для логопедов и студентов пед. вузов : в 5 кн. / под ред. Л. С. Волковой. М., 2003. Кн. 3. 312 с.

31. Лямина Г. М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособие для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. М., 1999. С. 40-43.

32. Машкова Н. П. Формирование у дошкольников правильного звукопроизношения с использованием условных знаков-символов // Логопед. 2010. № 1. С. 15-21.

33. Об образовании в Российской Федерации : федер. закон № 273-ФЗ : [принят Гос. Думой 21 дек. 2012 г. : одобрен Советом Федераций 26 дек. 2012 г.]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 06.07.2020).

34. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие для студентов учреждений сред. проф. образования / М. Ф. Фомичева [и др.] ; под ред. Т. В. Волосовец. М., 2000. 200 с..

35. Основы логопедической работы с детьми : учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей нач. кл., студентов пед. училищ / Г. В. Чиркина [и др.] ; под общ. ред. Г. В. Чиркиной. М., 2012. 240 с.

36. Особенности речевого развития в раннем возрасте у детей с последствиями перинатальной патологии нервной системы. Ранняя диагностика речевых нарушений и их коррекция / Н. Н. Володин [и др.] // Вопросы практической педиатрии. 2007. Т. 2, № 2. С. 30-45. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=9552987> (дата обращения: 24.08.2020).

37. Павлова Л. Н., Теречева М. Н. Дидактический материал для коррекции нарушений звукопроизношения: гласные и свистящие : метод. пособие. СПб., 2004. 236 с.

38. Парамонова Л. Г. Нарушение звукопроизношения у детей : метод. пособие. СПб., 2012. 266 с.

39. Патология речи : учеб. пособие для студентов вузов / А. И. Ахметзянова
Ахметзянова
[и др.] ; под ред. А. И. Ахметзяновой. Казань, 2012. 167 с. URL:
<https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21215988> (дата обращения: 10.06.2020).
40. Педагогический опыт: теория, методика, практика : материалы IX междунар. науч.-практ. конф., 14 окт. 2016 г. / отв. ред. О. Н. Широков. Чебоксары, 2016. 368 с.
41. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов н/Д, 2010. 448 с.
42. Поливара З. В. Дифференциальная диагностика речевых дисфункций у детей дошкольного возраста : монография. Тюмень, 2017. 112 с.
43. Подарочки : дидакт. игра / сост. Е. А. Яблонская. Барнаул, 2014. 60 с.
44. Понятийно-терминологический словарь логопеда / под общ. ред. В. И. Селиверстова. М., 2007. 400 с.
45. Правдина О. В. Логопедия : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1983. 212 с.
46. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева [и др.] ; под ред. Л. В. Лопатиной. СПб., 2014. 386 с.
47. Психология развития : словарь / под ред. А. Л. Венгера. М., 2005. 1760 с.
48. Ранняя диагностика нарушений развития речи. Особенности речевого развития у детей с патологией нервной системы : метод. рекомендации / под ред. Н. Н. Володина, В. М. Шкловского. М., 2015. 35 с.
49. Речевое развитие младших школьников : сб. науч. ст. / под общ. ред. Н. С. Рождественского. М., 1980. 222 с.
50. Светлова И. Е. Домашний логопед . программа развития правил звукопроизношения. М., 2018. 256 с.
51. Система логопедической работы по формированию произносительной стороны речи у детей с артикуляторно-фонематической

дислалией // Логопедический портал. URL: <http://logoportal.ru/statya-17067.html><http://-logoportal.ru/statya-17067.html> (дата обращения: 23.10.2020).

52. Схема логопедического обследования ребенка с общим недоразвитием

речи : (от 4 до 7 лет) / сост. Н. В. Серебрякова, Л. С. Соломахина. СПб., 2015. 576 с.

53. Туманова Т. В. Исправление звукопроизношения у детей : дидакт. материал : учеб.-метод. пособие для логопедов, воспитателей и родителей. М., 1999. 96 с.

54. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. М., 2011. 237 с.

55. Федосова О. Ю., Нестерова Т. В. Принципы логопедической работы по коррекции звукопроизношения у детей // Самарский научный вестник. 2014.

№ 1 (6). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21709020> (дата обращения: 10.07.2020).

56. Филичева Т. Б., Соболева В. Развитие речи дошкольника : метод. пособие. Екатеринбург, 2015. 122 с.

57. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения : практикум по логопедии : учеб. пособие. М., 1989. 239 с.

58. Хватцев М. Е. Логопедия : кн. для преподавателей и студентов : в 2 кн. М., 2010. Кн. 2. 293 с.

59. Цыренов В. Ц. Основы специальной педагогики и психологии : учеб. пособие. Улан-Удэ, 2011. 168 с.

60. Шашкина Г. Р., Зернова Л. П., Зимина И. А. Логопедическая работа с дошкольниками : учебник. М., 2013. 238 с.