

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

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Использование игровых технологий при формировании
фонематических процессов у старших дошкольников с дизартрией**

Выпускная квалификационная работа

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

Исполнитель:
Черепанова Ирина Александровна
Обучающийся ЛГП-1931з гр.

подпись

дата

подпись

Руководитель:
Каракулова Елена Викторовна,
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии и клиники дизонтогенеза

подпись

Екатеринбург 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ	7
1.1. Закономерности развития фонематических процессов у детей в норме, роль игровых технологий в развитии речи детей.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с дизартрией	13
1.3. Характеристика состояния фонематических процессов у старших дошкольников с дизартрией.....	18
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	22
2.1. Основные принципы, организация и методика логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста.....	22
2.2. Анализ результатов логопедического обследования старших дошкольников с дизартрией	26
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ С ПОМОЩЬЮ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	40
3.1. Основные принципы, цели, задачи, этапы и методики логопедической работы по формированию фонематических процессов у старших дошкольников с дизартрией с помощью игровых технологий	40
3.2. Содержание логопедической работы по формированию фонематических процессов у старших дошкольников с дизартрией с помощью игровых технологий.....	45

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	59
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	61

ВВЕДЕНИЕ

Усвоение родного языка происходит в определенной последовательности. Е. Ф. Архипова пишет, что ребенок рождается с готовыми к функционированию органами артикуляции, однако требуется длительный подготовительный период, прежде чем он сможет правильно говорить [4, с. 105].

Е. Ф. Архипова, Р. Е. Левина, М. Ф. Фомичева указывают, что грамотное произношение зависит от способности ребенка к анализу и синтезу речевых звуков, то есть от определенного уровня развития фонематического слуха, обеспечивающего восприятие фонем данного языка. Фонематическое восприятие звуков речи происходит в ходе взаимодействия поступающих в кору головного мозга слуховых и кинестетических раздражений, которые впоследствии дифференцируются и становятся возможным выделение отдельных фонем. При этом большую роль играют первичные формы аналитико-синтетической деятельности, благодаря которым ребенок обобщает признаки одних фонем и отличает их от других [2, 28, 48].

В своих исследованиях Е. Ф. Архипова отмечает, что восприятие речи основывается на анализе и синтезе элементов звукового потока, а осуществляется совместной работой слухового и кинестетического анализаторов [4, с. 90].

М. Ф. Фомичева утверждает, что фонематические процессы имеют большое значение для овладения навыками чтения и письма. Готовность к обучению грамоте заключается в достаточном уровне развития аналитико-синтетической деятельности дошкольника, то есть в умении анализа, сравнения, синтеза и обобщения языкового материала [48, с. 29].

Р. Е. Левина пишет, что развитие устной речи и всех ее сторон является основной предпосылкой к успешному усвоению учебных предметов. Прежде чем овладеть письмом и чтением, дети должны научиться проговаривать

слово, анализировать в нем звуковой и слоговой состав, объединять звуки и слоги в слова. Для детей с нарушениями речи этот процесс требует длительных специальных упражнений [28, с. 74].

Формирование фонематических процессов в старшем дошкольном возрасте является одной из актуальных задач речевого развития детей. Л. В. Лопатина и Н. В. Серебрякова указывают, что у старших дошкольников с дизартрией этот процесс особенно затруднён, так как помимо нарушения фонематических процессов у них отмечается недоразвитие структурных компонентов речевой системы и нарушения моторного праксиса, что приводит к общему недоразвитию речи [29, с. 8].

Коррекция фонематических процессов у старших дошкольников с дизартрией – процесс сложный и достаточно длительный, поэтому разнообразить его можно с помощью игровых технологий, специально создаваемых или приспособленных для целей дошкольного обучения.

Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью создания коррекционного процесса для старших дошкольников с дизартрией, который будет включать современные игровые технологии.

В логопедии аспектами формирования фонематических процессов у старших дошкольников занимались Р. М. Боскис, Л. С. Выготский, А. Н. Гвоздев, Г. А. Каше, А. Н. Корнев, Р. Е. Левина, Н. А. Никшина, Н. Х. Швачкин, Д. Б. Эльконин и другие.

М. Ф. Фомичёва отмечает, что изучение фонематических процессов способствует пониманию закономерностей их постепенного формирования у детей и облегчает подготовку старших дошкольников к обучению грамоте: помогает уточнить представления о звуковом составе языка, способствует приобретению навыков фонематического анализа слов, мысленного расчленения на основные элементы – фонемы [48, с. 31].

Всё вышесказанное позволяет считать эту проблему актуальной, а проведённое педагогическое исследование практически значимым.

Актуальность проблемы и ее практическая значимость определили

цель, объект и предмет исследования.

Цель исследования – теоретически и экспериментально обосновать содержание логопедической работы по формированию фонематических процессов у старших дошкольников с дизартрией посредством использования игровых технологий.

Объект исследования – состояние моторики и фонетико-фонематической стороны речи у старших дошкольников с дизартрией.

Предмет исследования – содержание логопедической работы по формированию фонематических процессов у старших дошкольников с дизартрией, посредством использования игровых технологий.

Задачи, которые необходимо реализовать для достижения поставленной цели:

1. Проанализировать литературу по проблеме исследования фонематических процессов у детей в норме и у старших дошкольников с дизартрией.
2. Подготовить и провести констатирующий эксперимент у старших дошкольников с дизартрией и проанализировать полученные результаты.
3. Подобрать содержание логопедической работы по формированию фонематических процессов у старших дошкольников с дизартрией с применением игровых технологий.

Методы исследования, используемые в ходе работы, для решения поставленных задач: теоретические и эмпирические.

Теоретические методы исследования: анализ и обобщение научно – методической литературы, анализ полученных данных, проектирование логопедической работы.

Эмпирические методы исследования: педагогический эксперимент.

Исследование проводилось в МБДОУ № 86 города Екатеринбурга в период с 5 сентября по 16 октября 2022 года.

Структура исследовательской работы включает: введение, три главы, заключение, список источников и литературы, приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

1.1. Закономерности развития фонематических процессов у детей в норме, роль игровых технологий в развитии речи детей

Изучением фонематических процессов занимались такие российские ученые, как Л. С. Выготский, А. Н. Гвоздев, А. Н. Корнев, Р. Е. Левина, Н. Х. Швачкин, Д. Б. Эльконин и другие. Они указывают, что в онтогенезе становление фонематических процессов у детей происходит постепенно.

М. Ф. Фомичёва отмечает, что в процессе речевого развития фонематический слух начинает формироваться очень рано [48, с. 29].

В. И. Селиверстов определяет фонематический слух как способность человека анализировать и синтезировать звуки речи на слух [38, с. 373].

Е. Ф. Архипова отмечает, что фонематический слух – это тонкий, систематизированный слух, который позволяет различать и распознавать фонемы родного языка. Это часть физиологического слуха, направленная на соотнесение и сравнение слышимых звуков с их эталонами. Фонематический слух контролирует непрерывный поток слогов [4, с. 134].

М. Ф. Фомичёва указывает, что фонематический слух у нормально развивающихся детей начинает формироваться, примерно, со второй недели.

С шести месячного возраста дети, подражая взрослым, копируют артикуляцию губ, повторяют кинестетические движения, произносят отдельные фонемы, слоги, имитируют тон, темп, ритм, мелодию и интонацию речи.

К двум годам дети различают слова родного языка, отличающиеся всего одной фонемой. Таким образом, формируется фонематический слух.

К трём годам фонематическое восприятие детей улучшается настолько, что они начинают дифференцировать гласные и согласные, мягкие и

твердые, звонкие, шипящие и свистящие звуки.

С трёх с половиной до семи лет у детей развивается навык слухового контроля над собственным произношением и умение корректировать его в знакомых словах [48, с. 29].

М. Ф. Фомичёва отмечает, что к четырём годам дети должны хорошо различать все звуки, то есть в этом возрасте должно быть сформировано фонематическое восприятие. К этому же времени у детей в норме заканчивается формирование правильного воспроизведения звуков [48, с. 29].

Т. Б. Филичева пишет о том, что в возрасте 5-6 лет дети уже имеют достаточно высокий уровень фонематического развития: они правильно произносят звуки родного языка, у них формируются тонкие и дифференцированные звуковые образы слов и отдельных звуков – все это составляет основу для овладения звуковым анализом и синтезом и является важным условием для овладения письмом и чтением в школьный период [45, с. 1].

Р. И. Лалаева считает, что фонематическое восприятие – это процесс распознавания и различения как отдельных фонем, так и фонематических рядов, слов [27, с. 65].

Е. Ф. Архипова указывает, что фонематическое восприятие – это умственные действия по различению фонем и определению звукового состава слова [4, с. 134].

Такие авторы как А. Н. Корнев, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина пишут о том, что фонематическое восприятие в процессе онтогенеза проходит определенные этапы своего развития [26, 27, 28]:

первый – дофонетический или дофонематический, где полностью отсутствует дифференциация звуков речи, понимание речи и активные речевые возможности;

второй – начальный этап овладения восприятием фонем, где различаются акустически наиболее контрастные фонемы и не дифференцируются близкие;

третий – этот этап является завершающим в дифференциации фонем, где дети начинают слышать звуки в соответствии с их фонематическими особенностями, имеющимися в речи у окружающих;

на четвертом этапе речь достигает достаточной правильности, но имеет нестойкий характер, сенсорные эталоны фонематического восприятия нестабильны, появляется готовность к элементарному анализу и синтезу, в восприятии детей преобладают образы необходимого звучания фонемы;

на пятом этапе дети способны осуществлять тонкую дифференциацию фонем и анализ звуков: слышат их, различают и правильно употребляют в своей речи.

Первые три этапа фонематического восприятия формируются в раннем возрасте, последние два этапа – в старшем дошкольном возрасте [26, 27, 28].

В своих исследованиях Н. Х. Швачкин описал подробную схему онтогенеза фонематического восприятия речевых звуков. С его точки зрения, сначала происходит различение гласных, затем происходит различение наличия согласных, после этого происходит различение между самими согласными.

Исходя из этого, им были выделены две стадии фонематического развития: стадия дифференциации гласных и стадия дифференциации согласных.

Стадия различения согласных является первой ступенью фонематического развития детской речи и образует первый фонематический ряд этого развития. Он разделен на три последовательных этапа:

первый – различение [а] и не [а].

второй – различение [и] - [у], [э] - [о], сюда же входит различение [и] - [о], [э] - [у].

третий – различение [и] - [э], [у] - [о].

Стадия различения согласных является сложной и многоступенчатой. В общей схеме фонематического развития различение наличия согласных является второй ступенью и образует второй фонематический ряд.

Третья ступень фонематического развития речи – разделение согласных на сонорные и шумные. Эта ступень разделяется на два ряда: один из них входит в третий фонематический ряд речевого развития детей и заключается в различении звонких и артикулируемых шумных звуков; второй – заключается в различении сонорных и неартикулируемых шумных, появляется позднее других ступеней различения и образует шестой фонематический ряд, который условно входит в пятую ступень фонематического развития речи.

После дифференциации сонорных и шумных звуков происходит дифференциация твердых и мягких согласных – это является четвертой ступенью фонематического развития речи и образует четвертый фонематический ряд.

Затем происходит различие между самими сонорными и шумными. Они образуют две последние ступени фонематического развития речи.

Различение сонорных между собой осуществляется на пятой ступени фонематического развития и образует пятый фонематический ряд. Он разделяется на три последовательных этапа:

первый – различение назальных и плавных, плюс [й];

второй – различение назальных;

третий – различение плавных звуков.

Различие между плавными и [й] происходит очень поздно и образует последний двенадцатый фонематический ряд, который условно входит в шестую ступень фонематического развития речи.

Различение шумных происходит на шестой ступени фонематического развития и образует следующие ряды: седьмой фонематический ряд – различение губных и язычных ([б] - [д], [б] - [г], [в] - [з], [ф] - [х]); восьмой фонематический ряд – различение взрывных и придувных ([б] - [в], [д] - [з], [к] - [х], [д] - [ж]); девятый фонематический ряд – различение переднеязычных и заднеязычных ([д] - [г], [с] - [х], [ш] - [х]); десятый фонематический ряд – различение глухих и звонких согласных ([п] - [б], [т] -

[д] и т. д.); одиннадцатый фонематический ряд – различие шипящих и свистящих ([с] - [з], [ш] - [ж]); двенадцатый фонематический ряд – различение плавных звуков и [й] ([р] - [й], [л] - [й]) [50, с. 31].

Н. И. Дьякова пишет, что для развития фонематического восприятия в возрасте 4-5 лет детям важно сознательно и произвольно выделять отдельные звуки в словах и сравнивать их в речи [19, с. 3].

Р. И. Лалаева указывает, что термин фонематический анализ определяет как элементарные, так и сложные формы звукового анализа [27, с. 77].

М. Ф. Фомичева пишет, что звуковой анализ – это операция мысленного разделения на составные элементы (фонемы) различных звуковых комплексов: слогов и слов.

Элементарная форма звукового анализа появляется у дошкольников спонтанно и заключается в выделении звука на фоне слова. К более сложной форме относится выделение первого и последнего звука из слова и определение его места в начале, в середине или в конце слова. Ещё сложнее для детей – определить последовательность звуков в слове, их количество, место по отношению к другим звукам, а именно после какого звука, перед каким звуком. Эта форма звукового анализа появляется только в процессе специального обучения в образовательном учреждении [48, с. 31].

А. Н. Корнев отмечает, что в норме сенсорные и языковые эталоны фонем формируются у детей на основе взаимодействия слышимых образцов, слухового восприятия собственной речи и кинестетических ощущений, получаемых при артикуляции. Фонематические представления являются результатом межанализаторной интеграции слуховых и кинестетических образов [26, с. 12].

М. М. Алексеева пишет, что умственные действия по анализу, в основе которых лежит выделение конкретной фонемы, происходит при взаимодействии слуховых и кинестетических сигналов, поступающих в головной мозг, где они дифференцируются и преобразуются в отдельные

фонемы. В ходе аналитической и синтетической деятельности, дети обобщают признаки одних фонем и отличают их друг от друга [1, с. 215].

Т. Б. Филичева рекомендует развивать фонематические процессы в игровой форме на фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятиях [43, с. 41].

Е. Ф. Рау утверждает, что игра более чем какая-либо другая форма активности отвечает потребностям дошкольника. Она является лучшим средством для стимулирования ребёнка к речевой активности. В процессе логопедических занятий с детьми игра приобретает особое значение: она служит инструментом, содействующим привитию детям новых положительных речевых навыков, поэтому в основе всех логопедических занятий должно лежать игровое начало, которое было положено в основу игровых технологий, способствующих развитию речи старших дошкольников [37, с. 83].

З. У. Колокольникова указывает, что игровые технологии – это система разработанных и отработанных практикой способов, приёмов, процедур и алгоритмов игровой деятельности, позволяющих решать ряд педагогических задач [25, с. 25].

Педагогическая ценность игровой технологии заключается в том, что она является сильнейшим мотивационным фактором, где ребёнок руководствуется личностными установками и мотивами.

Таким образом, формирование фонематических процессов имеет определённые закономерности, обусловленные возрастом детей. В онтогенезе способность различать речевые звуки появляется у них раньше, чем производить какое-либо речевое действие с ними по словесной инструкции. Формировать фонематические процессы в дошкольном учреждении помогают игровые технологии на фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятиях.

Игра имеет важную роль в развитии речевой активности детей на

логопедических занятиях.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с дизартрией

Многие авторы отмечают, что наиболее распространенным нарушением речи у детей дошкольного возраста является дизартрия.

О. В. Правдина определяет дизартрию как тяжелое и сложное нарушение звуковой стороны речи [36, с. 83].

Л. И. Белякова раскрывает дизартрию как нарушение фонетической стороны речи (звукового произношения и просодики), вызванное нарушением иннервации органов речевого аппарата, обусловленное органическим поражением центральной нервной системы и ее проводящих путей [7, с. 48].

Е. Ф. Архипова и Е. В. Винарская указывают на то, что дизартрические нарушения речи наблюдаются при различных очаговых поражениях головного мозга (коры левого и правого полушарий, проводящих путей центральной нервной системы, подкорковых ганглиев, диэнцефальной области, моста, продолговатого и спинного мозга) [4, 11].

При дизартрии нарушения произношения заключаются в нечеткой, нечленораздельной артикуляции звуков, с наличием как полных, так и частичных замен (литеральные парафазии, а также нарушения плавности, темпа и громкости речи) [36, с. 84].

О. В. Правдина определяет следующие формы дизартрии: бульбарная, псевдобульбарная, подкорковая, кинестетическая постцентральной корковой, кинестетическая премоторная корковая.

Бульбарная дизартрия характеризуется повреждением головного мозга, односторонним или двусторонним повреждением периферических двигательных нервов (тройничного, лицевого, языкоглоточного, блуждающего и подъязычного).

При этом виде дизартрии наблюдается частичный вялый правосторонний или левосторонний паралич мышц языка, губ, мягкого неба, глотки, гортани, дыхательных мышц. В соответствующих группах мышц наблюдаются нарушения произвольных и произвольных движений. Может произойти атрофия или атония этих мышц. Нижнечелюстной и глоточный рефлекс снижены или отсутствуют. В соответствии с избирательным распределением вялых парезов, нередко избирательные расстройства артикуляции [36, с. 84].

Наиболее распространенной формой детской дизартрии является псевдобульбарная. Условно различают 3 степени: легкая, умеренная и тяжёлая [43, с. 77].

Легкая степень псевдобульбарной дизартрии характеризуется отсутствием грубых нарушений моторики артикуляционного аппарата. Трудности артикуляции заключаются в медленных, недостаточно точных движениях языка, губ. Произношение у этих детей нарушается из-за недостаточно четкой артикуляционной моторики, речь несколько замедлена, а при произнесении звуков характерна расплывчатость, сложные звуки часто заменяются артикуляционно более простыми.

Средняя степень псевдобульбарной дизартрии возникает в результате более обширных односторонних поражений, локализованных в нижней постцентральной коре. В результате поражения центральной нервной системы наблюдается недостаток кинетического праксиса, характерно отсутствие лицевого гнозиса, что особенно выражено в артикуляционном аппарате, отсюда значительное замедление речи, потеря ее плавности. При этом типе дизартрии лицо ребенка амимично, движения лицевых мышц почти полностью отсутствуют, повышено слюноотделение. Выявлены нарушения процессов жевания и глотания. Речь значительно нарушена, часто плохо понимается окружающими.

Тяжелая псевдобульбарная дизартрия характеризуется тяжелыми нарушениями речи вплоть до анартрии (отсутствия речи). Лицо ребенка с

анартрией амимично и напоминает маску. Нижняя челюсть не удерживается в нормальном положении и свисает вниз, в результате чего рот постоянно полуоткрыт. Язык почти полностью неподвижен, находится на дне полости рта. Движения губ резко ограничены по своему объему. Процессы глотания и жевания значительно нарушаются. Речь при тяжелой псевдобульбарной дизартрии почти нечленораздельная, напряженная. Наблюдается явный недостаток кинетического динамического праксиса.

Подкорковая дизартрия характеризуется различными поражениями подкорковых ядер и их нервных связей, указывает О. В. Правдина. Наблюдаются экстрапирамидные расстройства мышечного тонуса в виде гипертонии, гипотонии или дистонии. При этом типе дизартрии нарушаются темп, ритм и мелодика речи [36, с. 86].

Кинестетическая постцентральная кортикальная дизартрия характеризуется односторонним поражением постцентральных нижних отделов полей доминирующего левого полушария коры головного мозга (кинестетическая апраксия). Наблюдается распад артикуляционных действий на составные элементы с замедлением и напряжённостью отдельных движений. Имеются трудности с переключением с одного элемента на другой, персеверации [36, с. 87].

Дети с дизартрией по своей психолого-педагогической характеристике условно могут быть разделены на несколько групп, в зависимости от их общего психофизического развития. При этом взаимосвязи между тяжестью дефекта и выраженностью отклонений может не быть. В дошкольные учреждения чаще попадают дети со стёртой формой дизартрии [13, 43].

При нарушениях эмоционально-волевой сферы у детей старшего дошкольного возраста снижается социальная адаптация и работоспособность.

Эмоционально-волевые нарушения проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости и истощения нервной системы. Несмотря на свой возраст, многие из них обладают примитивной эмоциональной реакцией. Они двигательны беспокойны, склонны к раздражительности,

перепадам настроения, суетливы, часто проявляют грубость и непослушание, склонны к истерическим реакциям. Двигательная тревожность возрастает с усталостью.

Некоторые дети старшего дошкольного возраста робки, заторможены в новой обстановке, избегают трудностей, плохо адаптируются к изменениям обстановки.

Эмоциональная лексика формируется с нарушениями и с большим отставанием. Усвоение эмоционального словаря протекает специфично, так как дети затрудняются различать и называть свои эмоции и эмоции других людей, что приводит к неумению дифференцировать их даже в дошкольном возрасте.

Такие авторы как А. Р. Лурия, Е. М. Мастюкова отмечают у детей с дизартрией не только расстройства эмоционально-волевой сферы, но и нарушения внимания, памяти, задержанное формирование пространственно-временных представлений, оптико-пространственного гнозиса, фонематических процессов, конструктивного праксиса [30, 32].

Внимание характеризуется сниженным уровнем устойчивости и переключаемости из-за недостаточной подвижности основных нервных процессов в коре головного мозга. Старшие дошкольники с дизартрией не могут долго концентрировать его, правильно распределять и удерживать на определенном объекте.

Выявлены отклонения в речеслуховой и зрительной памяти. Слабость процесса запоминания слов у детей связана с трудностями в развитии условных рефлексов, нарушениями фонематического слуха, возникающими в результате недоразвития звукового произношения.

В связи с ухудшением внимания и памяти у детей с дизартрией может наблюдаться ослабление умственной деятельности, обусловленное астенизацией [7, с. 142].

Е. Н. Мастюкова пишет, что дети этой категории испытывают трудности при выполнении заданий на обобщение объектов методом

классификации, при определении последовательности в серии сюжетных картинок, при установлении причинно-следственных связей и ориентации во времени, при группировке объектов и фигур по форме, цвету и размеру [32, с. 160].

М. Ф. Фомичева указывает, что при стертой дизартрии выраженных параличей и парезов не наблюдается, но моторика детей со стертой дизартрией отличается от общей – неловкостью в навыках самообслуживания, недостаточной координированностью основных видов движений (ходьба, бег, прыжки и так далее). Имеются трудности в координированных движениях мелкой моторики пальцев рук и ног (ограниченность, неполнота в объеме, неточность).

У таких детей труднее воспитываются культурно-гигиенические навыки, требующие точных движений. Дети со стертыми формами дизартрии не хотят сами застегивать пуговицы, зашнуровывать обувь, закатывать рукава.

Несмотря на старший дошкольный возраст, дети кажутся неуклюжими, потому что не могут четко и точно выполнять двигательные упражнения, им нелегко менять характер движений в соответствии с ударным тактом, трудно выполнять прыжки и удерживать равновесие на одной ноге.

Дошкольники с дизартрией имеют нарушения речевого развития, дефекты воспроизведения звука – ведущие в структуре дефекта речи. Они влекут за собой нарушения фонетического и фонематического строя речи. Это так называемое фонетико-фонематическое расстройство речи, при котором наряду с нарушением фонетической стороны речи наблюдается также недоразвитие фонематических процессов.

При дизартрии четкость кинестетических ощущений часто нарушается, и ребенок не воспринимает состояние мышц речевого аппарата или неправильных артикуляционных укладов, замедляя развитие функциональных систем, связанных с речевой функцией [44, с. 106].

Таким образом, старшие дошкольники с дизартрией по своим

психолого-педагогическим характеристикам представляют собой неоднозначную группу. Одной из основных причин расстройства речи у этих детей является дизартрия, которая обусловлена органическим поражением центральной нервной системы. В психолого-педагогическом статусе старших дошкольников с дизартрией, в результате нарушений речевого развития, страдает формирование всех высших психических функций.

1.3. Характеристика состояния фонематических процессов у старших дошкольников с дизартрией

Изучением данной проблемы занимались такие исследователи как Е. Ф. Архипова, О. В. Правдина, Т. Б. Филичева, М. Ф. Фомичева и другие.

Становление фонематических процессов у старших дошкольников с дизартрией протекает длительно и сложно. Для точного усвоения звуковой стороны речи необходима сформированность перцептивного и фонематического восприятия. Старшие дошкольники с дизартрией должны не только иметь подготовленный артикуляционный аппарат, но и должны слышать и различать правильно и неправильно произносимые звуки в целом [29, с. 7].

М. Ф. Фомичева указывает, что недоразвитие фонематических процессов отрицательно влияет на формирование всей фонетической стороны речи и слоговой структуры слов [48, с. 31].

Е. Ф. Архипова, пишет о том, что доречевой период является подготовительным к речевой деятельности, когда ребенок практикуется в артикуляции отдельных звуков и слоговых сочетаний, где при этом происходит координация слуховых и речемоторных образов, вырабатываются интонационные структуры родного языка, формируются предпосылки для развития фонематического слуха, без которого невозможно произнесение даже самого простого слова [4, с. 108].

М. Ф. Фомичева отмечает, что в структуре речевого дефекта у старших

дошкольников с дизартрией степень недоразвития фонематических процессов может быть разной:

первичный уровень – фонематическое восприятие нарушено первично, поэтому предпосылки для овладения звуковым анализом и уровень действий звукового анализа сформированы недостаточно;

вторичный уровень – фонематическое восприятие нарушено вторично, поэтому наблюдаются нарушения речевых кинестезий из-за анатомических и двигательных дефектов органов речи, а также нарушено нормальное слухопроизносительное взаимодействие, которое является важнейшим механизмом развития произношения [48, с.31].

Степень недоразвития фонематических процессов зависит от степени тяжести дизартрии.

Л. В. Лопатина пишет о том, что при первичном нарушении фонематического восприятия предпосылки для овладения звуковым анализом и уровень сформированности действия звукового анализа ниже, чем при вторичном.

Она же отмечает, что низкий уровень фонематического восприятия наиболее четко выражен в следующем:

- нечеткое различение на слух фонем в своей и чужой речи (прежде всего глухих – звонких, свистящих – шипящих, твердых – мягких, шипящих – свистящих – аффрикат и т. д.);
- неподготовленность к элементарным формам звукового анализа и синтеза;
- трудности в анализе звукового состава речи [29, с. 8].

Е. Ф. Архипова указывает, что у детей со стёртой дизартрией из-за наличия гипертонуса, гипотонуса, девиации, гиперкинезов, гиперсаливации в артикуляционном аппарате нарушается моторный праксис. Эта двигательная недостаточность оказывает неблагоприятное воздействие на формирование фонематического слуха, который необходим в учебном процессе для формирования мыслительных операций, составляющих основу

фонематического восприятия. По этой причине не формируются фонематические представления – навыки и умения проводить фонематический анализ в умственном плане [4, с. 147].

М. Ф. Фомичева пишет, что нарушение восприятия и произношения фонем при формировании речевой деятельности у детей с дизартрией, определяется как фонетико-фонематическое недоразвитие речи [48, с. 31].

Е. Ф. Архипова указывает, что нарушение правильной артикуляции во время речи, а также нечленораздельная речь в целом, у детей со стертой дизартрией, не позволяют сформироваться четкому слуховому восприятию поэтому дети практически не контролируют воспроизведение своего звука. Нарушения кинестетического контроля и слуховой дифференциации являются причиной стойких нарушений фонетической и просодической стороны речи [4, с. 148].

Характеризуя сформированность фонематических процессов у старших дошкольников с дизартрией, Е. Ф. Архипова пишет, что у детей старшего дошкольного возраста трудности начинаются на этапе дифференциации неречевых звуков, которая указывает на состояние слухового внимания и является предпосылкой для формирования фонематического слуха [4, с. 149].

Она же отмечает, что знакомые звуки, часто встречающиеся в повседневной жизни или в дошкольном учреждении, различаются детьми лучше, чем звуки, воспринимаемые впервые. Также у старших дошкольников с дизартрией возникают сложности в восприятии и воспроизведении ритмических рядов, имеются ошибки в определении количества ударов и в передаче ритмического рисунка. У многих резко выделяется двигательная неловкость в воспроизведении ритма. У детей со стертой дизартрией имеются нарушения при различении идентичных звукокомплексов и слов, близких по звуковому составу, которые проявляются в разной степени выраженности, так как они не замечают свои ошибки и не исправляют их самостоятельно. Им сложно выполнять подбор и различение слов, сходных по звуковому составу, они испытывают большие трудности в различении

слов и фонем, где им необходимо отличить гласные от ряда других гласных звуков или дифференцировать слоги с оппозиционными согласными: звонкий – глухой, твердый – мягкий. У старших дошкольников с дизартрией имеются трудности не только при различении звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными особенностями, но и при различении более контрастных звуков. Также выявляются типичные нарушения при воспроизведении цепочки слогов на основе сохранившихся звуков, в уподоблении второго слога первому, в перестановках слогов в цепочке из слогов [4, с. 150].

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Таким образом, нарушения фонематических процессов отрицательно влияют на формирование произносительной стороны речи. Характеристика сформированности фонематических процессов у старших дошкольников с дизартрией зависит от степени тяжести дизартрии.

Подводя итог, можно предположить, что в онтогенезе становление фонематических процессов происходит постепенно и имеет определённые закономерности. Различать речевые звуки дети начинают раньше, чем выполнять с ними какие-либо действия.

Наиболее распространенным нарушением речи у детей дошкольного возраста является дизартрия, которая имеет различные формы и степени тяжести. Дизартрия оказывает влияние на воспроизведение звуков, которые влекут за собой нарушения фонетического и фонематического строя речи, так называемое фонетико-фонематическое расстройство речи, при котором наблюдается недоразвитие фонематических процессов: фонематического слуха, навыков фонематического анализа и синтеза, фонематических представлений.

В структуре речевого дефекта у старших дошкольников с дизартрией степень недоразвития фонематических процессов может быть разной, так как обусловлена степенью тяжести дизартрии.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Основные принципы, организация и методика логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста

Анализ литературы таких авторов как Е. Ф. Архипова, Л. И. Белякова, Л. А. Брюховских, Е. Н. Винарская, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Л. В. Лопатина, Е. М. Мастюкова, М. А. Поваляева, Т. Б. Филичева, М. Ф. Фомичева, Г. В. Чиркина показал, что вторичным речевым нарушением в лёгкой степени псевдобульбарной дизартрии является недоразвитие фонематических процессов, исходя из этого, обследование детей должно проводиться в комплексе с обследованием состояния артикуляционной моторики, звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи.

Организация констатирующего эксперимента старших дошкольников с дизартрией строилась с опорой на принципы анализа речевой патологии Р. Е. Левиной.

Онтогенетический принцип предполагает необходимость учёта развития различных компонентов речевой системы в онтогенезе. Использование данного принципа в логопедическом обследовании помогает определить сохранные и нарушенные стороны речевой деятельности детей.

Принцип развития предполагает эволюционно-динамический анализ возникновения дефекта, позволяющий оценить не только непосредственные результаты первичного дефекта, но и его отсроченное влияние на формирование речевых и познавательных функций (ЗБР).

Анализ речевого дефекта, оценка истоков его возникновения и прогнозирование его последствий, помогают учесть особенности и закономерности, предпосылки и условия речевого развития на конкретном возрастном этапе.

Принцип системности опирается на положение, где речь представляет сложную систему, структурные компоненты, которой находятся в постоянном взаимодействии друг с другом, поэтому логопедическое обследование должно включать все стороны речевой системы.

Использование принципа дает возможность вовремя обнаружить нарушения в речи ребёнка, которые в разной степени касаются речевой деятельности и правильно определить направления логопедической работы.

Принцип анализа речевых нарушений применяется во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка.

Все психические процессы у детей: восприятие, память, внимание, воображение, мышление, целенаправленное поведение – развиваются с прямым участием речи дифференцировано и специфично [2, с. 31].

У детей с нарушениями речи замедляется темп их интеллектуального развития. Исходя из этого, логопедическое обследование помогает обнаружить связи речевых нарушений между расстройствами в психической деятельности и позволяет эффективно воздействовать на психические процессы, которые способствуют коррекции речевого недостатка [2, с. 35].

Логопедическое обследование старших дошкольников с дизартрией строилось на диагностической методике Н. М. Трубниковой, которая представляет собой комплекс апробированных мероприятий, направленных на выявление нарушений фонематических процессов у старших дошкольников путем всестороннего и полного изучения её компонентов.

Цель логопедического обследования – выявить сохранные и нарушенные стороны состояния моторики, фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников с дизартрией.

Задачи логопедического обследования:

1. Отобрать детей старшего дошкольного возраста с диагнозом ОНР III уровня и лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии.
2. Подобрать методику обследования фонематических процессов.

3. Провести логопедическое обследование и выполнить анализ полученных результатов исследования детей старшего дошкольного возраста в количественном и качественном соотношении.

При организации изучения состояния моторики и фонетико-фонематической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня и лёгкой степенью псевдобульбарной дизартрии были использованы:

- методическое пособие Н. М. Трубниковой «Структура и содержание речевой карты»;
- альбом для логопеда О. Б. Иншаковой.

Дошкольники, принявшие участие в логопедической диагностике, непосредственно обучаются по адаптированной основной образовательной программе «От рождения до школы» Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. Исходя из этого, можно предположить, что у детей сохранен интеллект, поэтому обследовать их необходимо по методике Н. М. Трубниковой.

Для выявления нарушений моторики и фонетико-фонематической стороны речи было организовано и проведено комплексное экспериментальное исследование.

Логопедическая диагностика у старших дошкольников проводилась в период с 5 сентября по 16 октября 2022 года в МБДОУ – детский сад комбинированного вида № 86, где они посещали логопедическую группу по направлению ПМПК, имея заключение с рекомендациями по организации учебного процесса. Детям на момент обследования было пять с половиной лет. Всего с дошкольниками было проведено 10 индивидуальных встреч в одном из помещений ДОУ, продолжительностью 20 минут. Обследование проводилось в первой половине дня и включало следующие направления:

- изучение документации детей старшего дошкольного возраста (медицинской, психолого-педагогической: анамнез, психолого-педагогические характеристики, медико-педагогические заключения);

- обследование моторной сферы (общей, мелкой и артикуляционной моторики);
- обследование звукопроизношения;
- обследование просодической стороны речи;
- обследование фонематических процессов (фонематического слуха, фонематического восприятия, обследование звукового анализа и синтеза слов);
- обследование словаря;
- обследование грамматического строя речи;
- обследование связной речи.

Полученные данные заносились в индивидуальные комплексные диагностические карты речевого развития детей и в дальнейшем подвергались количественному и качественному анализу.

Для проведения количественного анализа была выбрана четырёх балльная система оценивания с едиными критериями для всех заданий:

4 балла - задание выполнено правильно (самостоятельно);

3 балла – задание выполнено с 1-2 ошибками;

2 балла – задание выполнено с 3 и более ошибками;

1 балл – задание выполнено неправильно, даже при организации дополнительной помощи.

Таким образом, логопедическое обследование детей следует начинать с отбора методических пособий и подробного изучения анамнестических данных детей. На основе выбранной методики необходимо строить организацию, ставить цель и задачи, определять принципы, на которые будет опираться логопедическое обследование старших дошкольников с дизартрией. Анализ полученных результатов исследования в количественном и качественном соотношении позволяет визуально увидеть сохранные и нарушенные стороны фонематических процессов, артикуляционной моторики, звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи, а также определить степень их выраженности.

2.2. Анализ результатов логопедического обследования старших дошкольников с дизартрией

Обследование старших дошкольников строилось с учетом специфики речевых и неречевых расстройств. Процесс обследования моторных навыков, звукопроизношения, фонематических процессов и лексико-грамматического строя устной речи старших дошкольников с дизартрией был начат с детального анализа имеющейся медицинской, психолого-педагогической документации по речевому и психофизиологическому развитию и обоснования причин, препятствующих их нормальному развитию.

Логопедическое обследование моторных навыков, звукопроизношения, фонематических процессов и лексико-грамматического строя устной речи представлено в Приложении 1. Оно проводилось по авторской методике Н. М. Трубниковой с использованием наглядного материала О. Б. Иншаковой «Альбом для логопеда» и содержало следующие направления.

Изучение анамнестических данных включало раннее психомоторное и речевое развитие, сведения от специалистов (психиатр, невролог, сурдолог, отоларинголог, окулист, ортопед, ортодонт, педиатр, терапевт).

В процессе логопедического обследования не удалось провести углубленное изучение медицинской и психолого-педагогической документации, чтобы выявить особенности развития старших дошкольников в пренатальном, натальном и постнатальном периоде, так как доступ к личной информации был ограничен либо не достаточен.

У детей с дизартрией первичным расстройством является нарушение моторики (общей, мелкой, артикуляционной), поэтому необходимо углубленное *обследование состояния двигательной сферы* с целью выявления речевых и неречевых отклонений, связанных с неврологией, и определения их уровня в структуре речевого дефекта.

Обследование общей моторики включало исследование двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля при выполнении

двигательных проб, изучение статической и динамической координации движений, исследование пространственной ориентации, изучение темпа и ритмического чувства.

Исследование двигательной памяти показало, что она слабее всех у Льва, так как ему необходимы были дополнительные подсказки при повторении как четырёх движений для рук (руки вперед, в стороны, на пояс, опустить), так и при выполнении пробы на повторение движения за исключением одного, заранее обусловленного – «запретного» движения.

При анализе проб на статическую и динамическую координацию движений было отмечено их напряженное выполнение в сложной неврологической позе, с раскачиванием из стороны в сторону, балансированием руками, сходами с места, наклоном корпуса вперед у всех детей – это показывает наличие неврологической симптоматики и свидетельствует о возможном повреждении проводящих путей черепно-мозговых нервов.

Исследование пространственной организации показало, что она частично нарушена у всех детей, так как к словесной инструкции им необходимы были дополнительные подсказки.

Кроме того, у старших дошкольников не развито чувство ритма, так как возникли трудности с простукиванием ритмического рисунка.

Количественные и качественные результаты обследования общей моторики у старших дошкольников с дизартрией представлены в Приложении 2 (см. табл. 1).

Обследование произвольной моторики пальцев рук включало организацию исследования статической и динамической координации движений.

Все предложенные задания по показу были выполнены детьми лучше, чем по словесной инструкции. Характеризуя состояние произвольной моторики пальцев рук, отмечено напряжение, неточность выполнения и ошибки при воспроизведении проб у всех детей. Кирилл помогал свободной

рукой, где необходимо было положить вторые пальцы на третьи и наоборот. Артём З., Катя и Кирилл поочередно разгибали указательные пальцы и мизинцы в пробе «рожки». Попеременно соединить все пальцы руки с большим пальцем одновременно обеими руками качественно получилось только у Артёма Р.

Всё перечисленное показывает наличие неврологической симптоматики у старших дошкольников, которая свидетельствует о повреждении центральной нервной системы, в частности проводящих путей черепно-мозговых нервов.

Количественные и качественные результаты обследования произвольной моторики пальцев рук у старших дошкольников с дизартрией представлены в Приложении 2 (см. табл. 2).

Изучение мимической моторики включало исследование объема и качества движений мышц лба, глаз, щек; возможности произвольного формирования определенных мимических поз и символического праксиса.

Анализ результатов показал, что объем и качество движений мышц лба и глаз частично нарушены у всех детей.

При выполнении проб на исследование объема и качества движения мышц лба наблюдались содружественные движения у Артёма З., Кати, Кирилла и Льва.

У Артёма З., Артёма Р., Кати, Кирилла при нахмурировании бровей кожа лба была неподвижна – это свидетельствует о повреждении мышцы, сморщивающей лоб, которая прикреплена к коже бровей и сводит её к срединной линии, образуя вертикальные складки у переносицы.

Выполнить все пробы на исследование объема и качества движения мышц глаз удалось Артёму З. и Артёму Р. У Кати и Кирилла при подмигивании и поочередном закрывании глаз, закрывались оба глаза. Лев не мог закрыть правый глаз, поэтому помогал рукой.

Из предложенных мимических проб, все дети качественно продемонстрировали только радость. При выполнении остальных

мимических проб мимика была слабо выражена у Артёма Р., Кати и Кирилла; у Артёма З. и Льва наблюдались содружественные движения.

Нарушения движений мышц лба, глаз и наличие содружественных движений указывают на неврологические симптомы, а также свидетельствуют о повреждении лицевого нерва и веточки тройничного нерва.

Символический праксис по образцу старшие дошкольники воспроизводили точнее, чем по речевой инструкции.

Количественные и качественные результаты обследования мимической моторики у старших дошкольников с дизартрией представлены в Приложении 2 (см. табл. 3).

Методика *обследования моторики артикуляционного аппарата* содержала изучение двигательных функций губ, челюсти, языка и мягкого неба, а также динамическую организацию губ, языка и нижней челюсти.

Полученные данные показали, что двигательные функции губ, челюсти, языка частично нарушены у всех детей.

При исследовании двигательной функции губ самыми сложными оказались пробы, где необходимо было поднять верхнюю губу вверх так, чтобы были видны верхние зубы, опустить нижнюю губу вниз так, чтобы были видны нижние зубы; одновременно поднять верхнюю губу вверх и опустить нижнюю губу вниз. Эти задания не смогли выполнить все дети.

Исследование двигательной функции челюсти показало, что выполнить движение нижней челюстью вправо – влево могут не все дети. Вперед челюсть не выдвинул ни один ребёнок.

При исследовании двигательных функций языка самым сложным оказалось показать язык «иголочкой» Артёму З., Артёму Р., Льву. Сделать «чашечку» не удалось Артёму З., Артёму Р. Проба «горочка» не получилась у Артёма З. и Кати.

Наблюдались содружественные движения глаз у Кати, при движении кончика языка из правого угла рта в левый. Присутствовали гиперкинезы у

Кирилла, когда ему необходимо было положить широкий язык на нижнюю губу, а также у Кати при выполнении пробы «иголочка» – всё это указывает на наличие неврологической симптоматики.

Количественные и качественные результаты обследования моторики артикуляционного аппарата у старших дошкольников с дизартрией представлены в Приложении 2 (см. табл. 4).

При исследовании *динамической организации движений артикуляционного аппарата* (губ, языка и нижней челюсти), наблюдался замедленный темп выполнения проб у Артёма З., Артёма Р., Кати и Кирилла. Основываясь на данных, полученных при обследовании моторики артикуляционного аппарата, можно предположить наличие повреждения проводящих путей тройничного нерва.

Количественные и качественные результаты обследования динамической организации движений артикуляционного аппарата у старших дошкольников с дизартрией представлены в Приложении 2 (см. табл. 5).

Обследование звукопроизношения содержало организацию исследования: свистящих ([с], [с'], [з], [з'], [ц]), шипящих ([ш], [ж], [щ], [ч]), сонорных ([л], [л'], [р], [р'], [ј], [м], [н]), заднеязычных ([к], [к'], [г], [г'], [х], [х']), звонких ([в], [б], [д]), глухих ([п]), гласных ([а], [у], [о], [ы], [и]), где особое внимание уделялось тому, как дети произносят звуки в различных фонетических условиях: изолированно, в слогах, в словах, в своей собственной речи. Задания состояли из многократного повторения исследуемого звука с целью уменьшения артикуляционного переключения с одного звука на другой. Для исследования произношения звуков использовались предметные и сюжетные картинки, на которых изучаемый звук стоит в начале, в середине и в конце слова.

Анализ результатов обследования звукопроизношения показал полиморфные нарушения звукопроизношения у Артёма Р., Кати и Кирилла. Мономорфные нарушения – у Артёма З. и Льва. Нарушения шипящих – у Артёма З., Артёма Р. и Кирилла. Нарушения сонорных групп звуков – у Кати

и Кирилла.

При обследовании выявлен антропофонический дефект звукопроизношения – губной, боковой и межзубный сигматизм шипящих звуков [ш], [ж], горловой ротацизм звуков [р], [р'], межзубный ламбдацизм звуков [л], [л'], также обнаружен фонологический дефект звукопроизношения в виде пропусков сонорных звуков ([л], [л'], [р], [р']), замены звуков у Кати ([л] ↔ [в]), Артёма Р. ([р] ↔ [л], [р'] ↔ [л']).

Типичные расстройства характерны для детей с ОНР III уровня и дизартрией.

Количественные и качественные результаты обследования звукопроизношения у старших дошкольников с дизартрией представлены в Приложении 2 (см. табл. 8).

Обследование просодической стороны речи включало исследования мелодико-интонационной стороны речи: силы голоса, тембра, модуляции и употребления основных видов интонации.

Анализ результатов показал, что способность различать силу и тембр голоса сохранна, способность изменять силу и тембр своего голоса нарушена; способность различать повышение и понижение основного тона голоса сохранна; модулировать, понижать и повышать основной тон голоса самостоятельно получается недостаточно у всех детей – это указывает на недостаточную иннервацию речевого аппарата.

Количественные и качественные результаты обследования мелодико-интонационной стороны речи у старших дошкольников с дизартрией представлены в Приложении 2 (см. табл. 6).

Обследование темпо-ритмической стороны речи включало исследования темпа и ритма.

Исходя из полученных данных, способность воспроизводить ритмический рисунок по слуховой и зрительной опоре нарушена у Артёма З., Артёма Р., Кати, произношение слогов (типа СГ, СГС) частично воспроизвёл Лев.

Количественные и качественные результаты обследования темпоритмической стороны речи у старших дошкольников с дизартрией представлены в Приложении 2 (см. табл. 7).

Полученные данные, *обследования неречевого и речевого дыхания* свидетельствуют о том, что объем речевого дыхания в норме, достаточен для произнесения фразы у всех детей.

Обследование слоговой структуры слова показало, что у детей нет нарушений слоговой структуры слова – это свидетельствует о том, что у них псевдобульбарная дизартрия.

Обследование фонематического слуха содержало задания на узнавание фонем; на различение фонем, сходных по акустическим и артикуляционным признакам, на материале звуков, слогов, слов – паронимов.

Анализ результатов показал, что фонематический слух развит недостаточно, имеются трудности в распознавании фонем среди других слогов и слов у всех детей.

При повторении слогового ряда со звонкими и глухими звуками происходили замены звонких глухими и глухих звонкими; правильно повторил Артём Р., Лев – с одной ошибкой.

При повторении слогового ряда с шипящими и свистящими происходили замены шипящих свистящими и свистящих шипящими; правильно повторил Артём Р., Катя – с одной ошибкой.

Повторение слогового сонорного ряда не доступно Артёму Р., потому что у него нарушено воспроизведение звука [р] ([р], [р'] замена на [л], [л']). Характер нарушения произношения звуков позволяет предположить, что он смешивает фонемы р и л. Артём З., Катя и Кирилл повторили без ошибок.

Различение фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам на материале слов – паронимов слабее всех у Кати, предположительно, из-за незнакомых слов.

Количественные и качественные результаты обследования фонематического слуха у старших дошкольников с дизартрией представлены

в Приложении 2 (см. табл. 9).

Обследование фонематического восприятия, звуко-слогового анализа и синтеза включало организацию исследования умений выделять гласные и согласные звуки, звуко-слоговой анализ и синтез слов.

Выделение гласных звуков в начале слова доступно всем детям. В середине и в конце слова не смогли выделить гласные звуки – Артём З., Катя и Кирилл.

Умение выделять согласные звуки в конце слова не доступно Артёму З., Артёму Р., Кириллу и Льву. Не смогли выделить согласные звуки в начале слова Артём Р. и Лев.

Определение количества и последовательности звуков в слове оказалось недоступно всем детям.

Определить место звука в слове (узор, рыба, корова) не смогла Катя.

Определение количества слогов в слове не доступно Кате и Кириллу.

Придумать слова, состоящие из определённого количества звуков и слогов, не смогли все дети.

С пробами звуко-слогового синтеза не справились все дети.

Количественные и качественные результаты обследования фонематического восприятия у старших дошкольников с дизартрией представлены в Приложении 2 (см. табл. 10).

Обследование пассивного и активного словаря содержало изучение номинативного, предикативного, адъективного словаря, употребление наречий и системной лексики с использованием речевого и наглядного материала О. Б. Иншаковой «Альбом для логопеда».

Методика обследования словаря включала в себя: обследование слов, обозначающих предметы высокой и низкой частоты употребления, названия слов детёнышей домашних и диких животных, названия слов малознакомых предметов, названия слов по описанию, названия семантически близких слов, названия обобщающих понятий, названия действий, названия относительных и качественных прилагательных, названия наречий (образа действия,

времени и места), названия слов с противоположным значением, названия синонимов и однокоренных слов.

При исследовании номинативного словаря предъявлялись задания на обследование слов высокой и низкой частоты употребления, где детям необходимо было показать и назвать знакомые и малознакомые предметы по предъявляемым лексическим темам, показать и назвать домашних и диких животных, подобрать и назвать предметы по описанию, назвать семантически близкие слова, понять и назвать обобщающие понятия, дополнить тематический ряд.

Анализ полученных данных на знание слов высокой частоты употребления показал, что дети больше показывают, чем называют предметов, обозначающих части тела, игрушки, посуду, одежду, обувь, овощи, фрукты, мебель, домашних и диких животных, транспорт, еду, инструменты. Разница между предъявляемыми и называемыми предметами в этом блоке чаще составляла одно или два слова.

Полученные данные на знание слов низкой частоты употребления показали, что дети хуже показывают и называют деревья, цветы, спортивный инвентарь, ягоды, птиц, грибы, рыб, музыкальные инструменты и настольные игры. Разница между предъявляемыми и называемыми предметами в этом блоке составляла от одного до шести слов.

Обследование названий детёнышей домашних и диких животных показало низкие результаты у Артёма Р.

Все малознакомые предметы называли Кирилл и Катя.

Понимание и название обобщающих понятий, показало, что дети показывают предъявляемый картинный материал лучше, чем дают им общие названия. Артёму Р. сложным оказалось дополнение тематического ряда.

Анализ исследования предикативного словаря показал, что дети смешивают семантически близкие действия – это свидетельствует о его недостаточном развитии.

При исследовании адъективного словаря оказалось, что знания

относительных и качественных прилагательных не достаточны у всех детей, но словарь Артёма Р. оказался меньше, чем у остальных.

Обследование употребления наречий показало, что дошкольники не совсем понимают смысл временных наречий (вчера – сегодня – завтра) и наречий места (право – лево).

В ходе исследования оказалось невозможным проверить использование системной лексики у Артёма Р., так как ребенок отказывался выполнять задания даже в последующие дни. Подбор синонимов и однокоренных слов к словам оказался не доступен всем детям.

Проанализировав результаты, можно сделать вывод о том, что пассивный словарь превышает активный; номинативный, предикативный, адъективный словари развиты недостаточно; частично затруднено употребление наречий времени и места; объём системной лексики не достаточен для возрастной нормы.

Количественные и качественные результаты обследования пассивного и активного словаря у старших дошкольников с дизартрией представлены в Приложении 2 (см. табл. 11).

Обследование грамматического строя включало организацию исследования понимания и употребления грамматических форм: детям необходимо было исправить, продолжить или выбрать правильное предложение, изменить предложенные слова или образовать новые.

Анализ полученных данных показал, что у всех детей возникли затруднения в понимании предлогов «около», «перед».

На интуитивном уровне сформировано понимание инверсионных конструкций у всех детей, а также понимание падежных окончаний – у Артёма З., Кати и Льва.

Обследование употребления грамматических форм показало, что имеются нарушения при словоизменении и словообразовании у всех детей:

при преобразовании грамматических форм существительного единственного числа во множественное число («ухо» – «ухи»); сложности

при употреблении предлогов из-за, из-под;

при словообразовании уменьшительной формы существительных ошибки в виде аграмматизмов были допущены у всех детей; при образовании прилагательных от существительных, допущена типичная ошибка в слове «меховой», с ударением на первом слоге.

Из предложенных двух простых слов образовать одно сложное слово смог Кирилл («сенокосилка»).

Словообразование с помощью приставок выполнил Артём З.

Таким образом, понимание и употребление грамматических форм недостаточно у всех детей.

Количественные и качественные результаты обследования понимания и употребления грамматических форм у старших дошкольников с дизартрией представлены в Приложении 2 (см. табл. 12, 13).

Обследование связной речи включало составление предложений по сюжетной картинке из серии сюжетных картинок, по опорным словам, по отдельным словам, пересказ знакомого и незнакомого текста после прослушивания, составление рассказа по серии картинок, а также рассказ из собственного опыта.

Изучение обследования связной речи проводилось для выявления уровня сформированности навыка составления предложений и рассказов.

Анализ полученных данных показал, что связная речь у старших дошкольников развита недостаточно, но основную мысль все дети передают правильно, как при составлении предложений, так и при изложении или сочинении рассказов (Дети пошли в лес за ягодами.).

У детей в предложениях и рассказах имеется логический смысл, уместное использование слов в описании признаков и деталей. Присутствует бедность использования языковых средств выразительности, страдает семантическая наполняемость, связность, последовательность изложения рассказа («Моя любимая игрушка – Моржик. Бабушка её мне подарила. Вот. Я с ней сплю, играю и её люблю очень.»).

Количественные и качественные результаты обследования связной речи у старших дошкольников с дизартрией представлены в Приложении 2 (см. табл. 14).

Таким образом, результаты обследования симптоматики неречевых процессов показали, что имеются нарушения в общей, мелкой, мимической и артикуляционной моторике у всех детей. Нарушения координации и темпоритмического чувства выявлены у всех детей. Это свидетельствует о том, что у всех старших дошкольников присутствует дизартрия.

Напряжённость при выполнении упражнений и ошибки выявлены у всех детей из-за повреждения ЦНС, а именно, черепно-мозговых нервов.

Нарушения ритмического чувства проявляются при выполнении ритмических рисунков в общей моторике у всех детей, подтверждая проявления дизартрии.

Нарушения объёма и качества движений мышц лба имеются у всех детей из-за повреждения лицевого нерва, а именно, веточки тройничного нерва.

Данная неречевая симптоматика, выявленная у всех детей, свидетельствует о лёгкой степени псевдобульбарной дизартрии.

В речевой симптоматике недоразвитие *фонетического компонента речи* проявляется в том, что у трёх дошкольников полиморфное нарушение звукопроизношения, у двоих – мономорфное нарушение звукопроизношения. Все дошкольники имеют антропофонический дефект: у троих детей он выражен различными видами сигматизма и ламбдацизмом, а также ротацизмом – у двоих детей. Фонологический дефект присутствует у двоих детей в виде замены звуков.

Нарушения просодической стороны речи выявлены у всех детей.

Нарушение фонематической стороны речи проявляется при узнавании и различении фонем, близких по акустическим и артикуляционным признакам у всех дошкольников, из-за недостаточно развитого фонематического слуха.

Нарушен звуко-слоговой анализ и синтез у всех детей, из-за не сформированного фонематического восприятия.

Недоразвитие лексической стороны речи проявляется в том, что у всех детей словарный запас не соответствует возрасту.

Нарушения грамматической стороны речи выражено морфологическим аграмматизмом у всех детей.

Нарушение связной речи имеется у всех детей, так как рассказы дошкольников состоят из простых предложений, но содержат основную мысль.

Данная речевая симптоматика, выявленная у всех детей, подтверждает нарушение всех компонентов речи и свидетельствует об общем недоразвитии речи. Наличие аграмматизмов у всех детей при относительно связной речи – признак третьего уровня недоразвития речи.

Уровень сформированности артикуляционной моторики, звукопроизношения, фонематических процессов и лексико-грамматического строя у старших дошкольников с дизартрией можно проследить на Рис. 1.

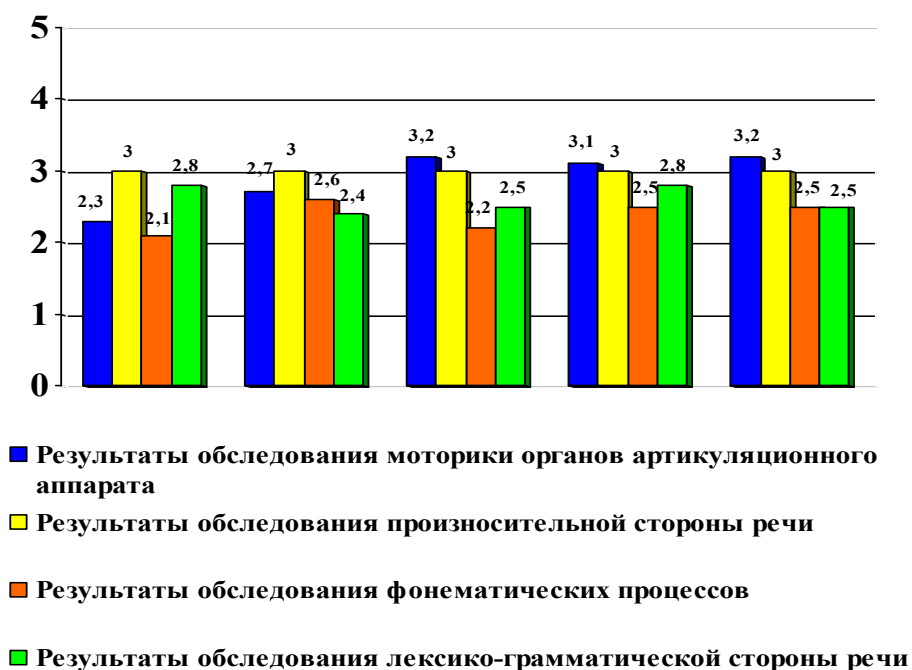


Рис. 1. Уровень сформированности артикуляционной моторики и устной речи у старших дошкольников с дизартрией

Выявленные нарушения характерны для детей с ОНР III уровня и лёгкой степени псевдобульбарной дизартрии, на основании этих результатов определено, что у пятерых дошкольников ОНР III уровня и лёгкая степень псевдобульбарной дизартрии.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Таким образом, логопедическое обследование старших дошкольников с дизартрией строилось с опорой на принципы анализа речевой патологии Р. Е. Левиной (онтогенетический принцип, принцип развития, принцип системности, принцип анализа речевых нарушений).

Логопедическое обследование старших дошкольников с дизартрией проходило по методическим рекомендациям Н. М. Трубниковой, которые представляют собой комплекс апробированных мероприятий, направленных на выявление нарушений речи у старших дошкольников путем всестороннего и полного изучения анамнестических данных развития личности детей, моторной сферы, фонетического компонента, фонематических процессов, словарного запаса, грамматического строя речи и связного высказывания.

Полученные данные подверглись количественному и качественному анализу. Анализ результатов обследования моторной сферы, звукопроизношения, фонематических процессов и лексико-грамматического строя у старших дошкольников показал типичные нарушения, характерные для детей с *ОНР III уровня и псевдобульбарной дизартрией в лёгкой степени*.

Полученные данные выявленных нарушений моторики, звукопроизношения и фонематических процессов у старших дошкольников свидетельствуют о присутствии расстройств неврологического характера, препятствующих нормальному развитию детей старшего дошкольного возраста.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ С ПОМОЩЬЮ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

3.1. Основные принципы, цели, задачи, этапы и методики логопедической работы по формированию фонематических процессов у старших дошкольников с дизартрией с помощью игровых технологий

Анализ литературы и данные констатирующего эксперимента показали, что у обследованных старших дошкольников с дизартрией имеются нарушения моторики, звукопроизношения, фонематических процессов, которые могут влиять на лексико-грамматическую сторону речи.

Эти данные были подтверждены результатом констатирующего исследования, в которых приняли участие пятеро детей с ОНР III уровня и дизартрией.

При обследовании дошкольников были выявлены следующие нарушения:

- 1) в общей моторике (замедленный темп; потеря равновесия, поиск опоры, шаги в стороны или опускание рук при выполнении позы Ромберга; некачественное выполнение приседаний на носках, наклон корпуса вперёд);
- 2) в моторике пальцев рук (замедленный темп, напряжённость, помощь противоположной рукой при выполнении пробы «рожки», затруднения в переключаемости с кулака на ребро и с ребра на ладонь»);
- 3) в мимической моторике (мимика сглаженная, кожа лба неподвижна);
- 4) в артикуляционной моторике (замедленный темп выполнения проб, затруднения при выполнении «чашечки» и «иголочки», сложности при движении нижней челюстью);
- 5) дефекты звукопроизношения (нарушены две группы звуков: шипящие и сонорные); фонологический дефект ([р]↔[л], [р']↔[л']; [л]↔[в]);

антропофонический дефект (губной, боковой и межзубный сигматизм шипящих звуков [ш], [ж]; межзубный ламбдаизм [л], [л']; [р], [р']; горловой ротацизм [р], [р']; пропуски [л], [л'], [р]);

б) в просодической стороне речи:

а) нарушена мелодико-интонационная сторона речи (недостаточно получается изменять силу и тембр своего голоса, самостоятельно модулировать, понижать и повышать основной тон своего голоса), что свидетельствует о недостаточной иннервации речевого аппарата;

б) нарушена темпо-ритмическая сторона речи (не могут различить темп речи и произнести фразу в разном темпе; не способны сопоставить ритмы и определить одинаковый он или разный, не могут воспроизвести ритмический рисунок по слуховой и зрительной опоре, а также – при произношении слогов);

7) нарушения фонематического слуха (не всегда хлопали или поднимали руку, если слышали заданный звук среди слогов и слов, поэтому можно предположить, что у детей сложности в узнавании фонем среди слогов и слов).

Эти данные свидетельствуют о разнообразии нарушений при лёгкой степени псевдобульбарной дизартрии, представленные М. А. Поваляевой [35, с. 87].

Цель логопедической работы – коррекция нарушений фонематических процессов у обследованных детей старшего дошкольного возраста, имеющих дизартрию, с использованием игровых технологий.

Коррекционно-развивающая работа с детьми старшего дошкольного возраста представляет собой игровую деятельность, где игровой метод является ведущим.

Игровые технологии являются лучшим средством побуждения и стимулирования детей к учебной деятельности.

З. У. Колокольникова указывает, что игровая технология имеет чётко поставленную обучающую цель и соответствующие ей педагогические

результаты, которые могут быть обоснованы, выделены в чистом виде и иметь учебно-познавательную направленность.

Игровые технологии целесообразно использовать со всей группой детей (фронтально), с подгруппой и индивидуально.

Реализация игровых технологий происходит по основным направлениям: дидактическая цель ставится перед дошкольниками в форме игровой задачи, учебная деятельность подчиняется правилам игры, учебный материал используется в качестве её средства, в учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую – успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

Специфику игровой технологии в значительной степени определяет игровая среда: различают игры с предметами и без предметов, настольные, комнатные, уличные, на местности, компьютерные, с техническими средствами обучения, а также с различными средствами передвижения. Подбор материала для игр должен определяться задачами логопедической работы. Содержание, игровые правила и действия необходимо постепенно усложнять [25, с. 25].

Игровые технологии в дошкольном периоде формируют готовность к обучению [51, с. 57].

Данные констатирующего эксперимента доказали, что у обследованных детей нарушены все стороны речевой системы. Исходя из этого, логопедическая работа будет включать следующие направления:

- 1) развитие общей моторики;
- 2) развитие произвольной моторики пальцев рук;
- 3) развитие артикуляционной моторики;
- 4) развитие мимической мускулатуры;
- 5) постановка, автоматизация, дифференциация звуков;
- 6) совершенствование просодической стороны речи;
- 7) развитие фонематических процессов;

8) развитие и совершенствование лексико-грамматической стороны речи;

9) развитие связной речи.

Планирование логопедической работы будет строиться на общепедагогических и специально педагогических принципах.

Общедидактические принципы:

- принцип научности предполагает, что содержание образования, реализуемое как в учебное, так и во внеучебное время, носит научный характер;

- принцип системности предполагает не только последовательное изложение учебного материала, но и в тесной его взаимосвязи;

- принцип последовательности предполагает последовательное изложение учебного материала;

- принцип доступности – предоставление диагностического материала в соответствии с индивидуальным уровнем развития детей;

- принцип наглядности – использование стимульного материала (реальные объекты, графические изображения и т.д.).

Специальные педагогические принципы:

- принцип комплексного воздействия предполагает взаимосвязь специалистов медицинского и педагогического блока, а также родителей;

- этиопатогенетический принцип, учитывает нарушение произносительной стороны речи – дефекты моторной реализации, просодических расстройств, нарушений фонематического слуха;

- принцип коммуникативной направленности предполагает развитие речевой коммуникации, дошкольной и социальной адаптации, развитие мотивации, преодоление речевого нарушения;

- принцип системности психофизиологии предполагает взаимосвязь общей мелкой и артикуляционной моторики, а также комплексное воздействие на моторную сферу детей с целью стимуляции созревания ЦНС;

- принцип взаимосвязи речи с другими психическими процессами предполагает взаимосвязь речи с неречевыми психическими познавательными процессами;
- принцип использования сохранных психических процессов и сохранных анализаторных систем как опоры при обучении предполагает выявление не только нарушенных, но и сохранных функций;
- принцип деятельностного подхода предполагает учёт ведущего вида деятельности (не как тренировка, а как целостная осмысленная деятельность, где дети делают всё самостоятельно);
- принцип поэтапного формирования речевой деятельности и коррекции нарушения речи предполагает постепенное (в соответствии с онтогенезом) усложнение форм речи;
- принцип дифференцированного подхода предполагает индивидуальный подход с учётом возраста и уровня речевого развития ребёнка, а также с учётом структуры дефекта и уровня анатомического строения (например, артикуляционного аппарата);
- принцип учета индивидуальных психофизиологических особенностей предполагает предоставление дидактического материала в соответствии с индивидуальными особенностями (при слабом зрении увеличенные и наиболее контрастные изображения и т.д.);
- принцип учета структуры речевого дефекта предполагает объединение детей со сходными дефектами.

В соответствии с методическими рекомендациями Т. Б. Филичевой, планируемая логопедическая работа по формированию правильного звукопроизношения, преодолению нарушений моторики и развитию фонематических процессов будет осуществляться согласно рабочей программе на логопедических занятиях [45, с. 107].

В структуре работы логопеда в старшей группе компенсирующей направленности для детей с общим недоразвитием речи с октября по май (включительно) в первой половине дня планируется проведение двух

фронтальных занятий, двух подгрупповых и трёх индивидуальных занятий в неделю, продолжительностью двадцать минут, с применением игровых технологий.

Исходя из выявленных нарушений, дошкольники будут посещать два лексико-грамматических фронтальных занятия, два подгрупповых занятия по обучению грамоте и три индивидуальных занятия в неделю.

Таким образом, организация логопедической работы детей старшего дошкольного возраста имеет логически выстроенную структуру, цель и задачи.

Планирование коррекционной работы строится на общепедагогических и специально педагогических принципах.

В соответствии с программой логопеда формирование звукопроизношения, преодоление нарушений моторики, фонематических процессов и лексико-грамматического строя речи будет осуществляться на фронтальных, подгрупповых и индивидуальных логопедических занятиях.

3.2. Содержание логопедической работы по формированию фонематических процессов у старших дошкольников с дизартрией с помощью игровых технологий

Логопедическая работа по формированию фонематических процессов у старших дошкольников с дизартрией – процесс, достаточно, длительный и сложный.

На основе методических рекомендаций Е. Ф. Архиповой, Л. Н. Ефименковой, Т. Б. Филичевой, М. Ф. Фомичёвой, Г. В. Чиркиной было подобрано содержание логопедической работы по формированию фонематических процессов у старших дошкольников с дизартрией с помощью игровых технологий.

На отбор содержания логопедической работы также повлияли результаты обследования детей, которые приведены во второй главе.

Логопедическая работа будет проводиться по плану, представленному во второй главе.

1. *Направления логопедической работы по общему моторному развитию.*

1.1. *Обучать статической координации движений* необходимо всех детей с использованием игровой технологии «Звуковая зарядка».

1.2. *Формировать ритмическое чувство* необходимо у всех детей с помощью игровых технологий «Радист», «Осенний дождь».

1.3. *Обучать навыкам пространственной организации по словесной инструкции* необходимо Артёма З., Артёма Р. и Кирилла через игровую технологию «Куда пойдёшь – то и найдёшь».

Обучать навыкам пространственной организации по показу необходимо Артёма Р. и Льва с помощью игровой технологии «Посмотри и повтори».

1.4. *Обучать темпу* необходимо Артёма З., Кирилла и Катю через игровую технологию «Ой! Ворота – ворота».

1.5. *Обучать динамической координации движений* необходимо всех детей с помощью игровой технологии «Лягушата, зайчата и бабочки».

1.6. *Обучать навыкам двигательной памяти* необходимо Льва, Катю, Артёма Р. и Кирилла с помощью игровой технологии «Я покажу, а ты повтори».

Игровые технологии по общему моторному развитию представлены в Приложении 5.

2. *Направления логопедической работы по развитию произвольной моторики пальцев рук.*

2.1. *Обучать навыкам статической координации движений пальцев рук* необходимо всех детей с помощью следующих игровых технологий:

- надавливание указательным и средним пальцем на кнопки музыкальных инструментов или на предметы, издающие звук;
- использование тренажёров – выключателей;

- надавливание на дорожки из пластилина, поролона, песка, манки;
- нанесение отпечатков пальцев на бумагу;
- надавливание на кнопки поп-ита;
- показ бинокля.

Артёму З., Кириллу и Артёму Р. можно предложить эти игровые технологии выполнить с закрытыми глазами.

2.2. Обучать навыкам динамической координации движений пальцев рук необходимо всех детей через игровые технологии, представленные в Приложении 5.

2.3. Обучать навыкам последовательности действий рук Артёма З., Артёма Р., Катю и Льва можно с помощью игровых технологий: «Оладушки», «Кулак – ладошка», «Лягушка».

Игровые технологии по развитию произвольной моторики пальцев рук представлены в Приложении 5.

3. Направления логопедической работы по развитию моторики речевого аппарата.

3.1. Развивать двигательные функции губ.

Анализ исследования двигательной функции губ показал, что самыми сложными для всех детей оказались пробы, где необходимо было поднять верхнюю губу вверх и опустить нижнюю губу вниз.

Вытянуть губы в «хоботок» качественно не получилось у Артёма Р. и Кирилла.

Сделать правильно губы «трубочкой» не смог Кирилл.

3.1.1. Обучать артикуляционной гимнастике для губ всех детей можно с помощью игровых технологий Л. А. Пожиленко: «Сердитый сторож» и «Сердитый бульдог».

Игровые технологии по развитию двигательной функции губ представлены в Приложении 5.

При исследовании двигательной функции челюсти все дети не смогли выдвинуть нижнюю челюсть вперёд. Артём Р. не смог выполнить движения

нижней челюстью влево – вправо.

3.1.2. Обучать активной артикуляционной гимнастике для развития двигательные функции челюсти необходимо всех детей через игровые технологии, представленные в Приложении 5.

Анализ данных обследования двигательных функций языка показал, что пробу «чашечка» не выполнили Артём З., Артём Р., Кирилл и Катя.

Высунуть язык «лопатой» и «иголочкой» не смогли Артём З., Артём Р. и Лев. Это же упражнение не получилось сделать качественно у Кирилла.

Артём З. не выполнил пробу «горочка». У Артёма Р. и Кати при выполнении наблюдалась неврологическая симптоматика.

Лев не смог завести язык за верхние зубы, затем – за нижние, у Артёма Р. и Кати присутствовала неврологическая симптоматика.

Артём З., Артём Р. и Катя некачественно выполнили движение кончиком языка вправо – влево, касаясь губ, а также вперёд – назад.

У Кирилла наблюдались проявления неврологической симптоматики при расположении широкого языка на нижней губе.

3.1.3. Обучать артикуляционной гимнастике для языка необходимо всех детей через игровые технологии, представленные в Приложении 5.

3.2. Обучать речевому дыханию всех детей можно с помощью игровых технологий типа задувание свечи, надувания шариков, разогрева ручек.

3.2.1. Обучать навыку направлять выдыхаемую струю воздуха через рот необходимо всех детей через игровые технологии, представленные в Приложении 5.

3.2.2. Обучать сильному и длительному ротовому выдоху необходимо всех детей через игровые технологии, представленные в Приложении 5.

3.3. Логопедический массаж и самомассаж артикуляционной мускулатуры необходим всем детям с учетом локализации поражения, характера и распределения нарушений мышечного тонуса с применением игровой технологии «Лёгкий ветерок».

4. Направления логопедической работы по развитию мимической

мускулатуры.

4.1. Обучать мимической гимнастике необходимо всех детей.

4.2. Обучать выполнению мимических поз по образцу, по словесной инструкции, по картинке необходимо всех детей.

4.3. Обучать самомассажу необходимо всех детей.

Игровые технологии по развитию мимической мускулатуры представлены в Приложении 5.

5. Направления логопедической работы по формированию правильного звукопроизношения – постановка, автоматизация, дифференциация звуков.

Исходя из результатов обследования, коррекционная работа с детьми запланирована по следующим направлениям:

5.1. Постановка звука [ш] у Артёма З., Артёма Р., Кирилла.

5.2. Постановка звука [ж] у Артёма З., Артёма Р., Кирилла.

5.3. Постановка звука [л] у Кати и Льва.

5.4. Постановка звука [л'] у Кати.

5.5. Постановка звуков [р], [р'] у Кати и Кирилла.

5.6. Автоматизация звука [ш] у Артёма З., Артёма Р., Кирилла.

5.7. Автоматизация звука [ж] у Артёма З., Артёма Р., Кирилла.

5.8. Автоматизация звука [л] у Кати и Льва.

5.9. Автоматизация звука [л'] у Кати.

5.10. Автоматизация [р] у Кати и Кирилла.

5.11. Автоматизация [р'] у Кати и Кирилла.

5.12. Дифференциация [л]-[в] у Кати.

5.13. Дифференциация [р]-[л] у Артёма Р.

5.14. Дифференциация [р']-[л'] у Артёма Р.

Содержание логопедической работы по формированию правильного звукопроизношения представлено в Приложении 5.

6. Направления логопедической работы по совершенствованию просодической стороны речи.

6.1. Направления логопедической работы по совершенствованию

мелодико-интонационной стороны речи.

Развивать силу голоса необходимо всем детям с помощью игровой технологии «Огород».

Развивать тембр голоса необходимо всем детям через игровую технологию «Поздравляю с днем рождения!».

Развивать умение понижать и повышать основной тон голоса необходимо всем детям с помощью игровой технологии «Самолет».

6.2. Направления логопедической работы по совершенствованию темпо-ритмической стороны речи.

Обучать воспроизведению ритмических рисунков в указанном темпе на материале слогов типа СГ, СГС необходимо всех детей с помощью игровой технологии «Подпевалы».

Обучать воспроизведению ритмических рисунков на слуховой опоре необходимо всех детей с помощью игровой технологии «Танцоры».

Обучать воспроизведению ритмических рисунков на зрительной опоре необходимо всех детей через игровую технологию «Барабанщики».

Обучать восприятию ритма Артёма Р. и Катю можно через игровую технологию «Быстро – медленно».

Обучать умению изменять темп речи необходимо всех детей с помощью игровой технологии «Давайте познакомимся!»

Обучать умению различать темп речи необходимо Артёма Р., Катю и Кирилла через игровую технологию «Я не люблю конфеты!».

Игровые технологии по совершенствованию просодической стороны речи представлены в Приложении 5.

7.1. Направления логопедической работы по развитию функций фонематического слуха и навыков звукового анализа.

На этом этапе необходимо учить детей узнавать и различать звуки, близкие по акустическим и артикуляционным признакам. По мере изучения звуков, учить повторять слоговые ряды, выделять исследуемый звук среди других звуков, слогов и слов. Также необходимо всех детей обучать

звуковому анализу и синтезу.

Обучать умению узнавать гласные звуки среди слов необходимо Артёма З., Артёма Р., Льва и Катю через игровую технологию Е. А. Пожиленко «Поймай гласный звук».

Обучать умению повторять слоговые ряды со звонкими – глухими звуками необходимо Артёма З., Катю, Кирилла и Льва, *с шипящими – свистящими звуками* необходимо обучать Кирилла, Льва, Артёма З. и Катю с помощью игровой технологии Е. А. Екжановой «Солисты».

Обучать умению узнавать согласные фонемы среди слов необходимо всех детей через игровую технологию Н. И. Дьяковой «Учимся слышать звуки в словах».

Обучать умению узнавать нарушенные звуки среди слов необходимо всех детей с помощью игровой технологии Е. А. Екжановой «Верно – неверно».

Обучать умению различать правильно и искаженно произнесенного звука в словах необходимо всех детей через игровую технологию Л. В. Лопатиной «Капризный телефон».

Обучать умению дифференцировать фонемы на материале слов – паронимов с твёрдыми и мягкими звуками необходимо всех детей с помощью игровой технологии Г. Г. Голубевой «Незнайка запутался».

Обучать умению узнавать нарушенные звуки среди слогов необходимо всех детей с помощью игровой технологии Е. А. Екжановой «Правильно – неправильно».

Обучать умению узнавать согласные звуки среди слогов необходимо всех дошкольников, кроме Кирилла, через игровую технологию Е. А. Пожиленко «Поймай слог».

Обучать умению различать фонемы на материале звонких – глухих, шипящих – свистящих, соноров, твёрдых – мягких звуков необходимо Артёма З. и Льва с помощью игровой технологии Л. Е. Кыласовой «Будь внимателен».

Обучать умению различать фонемы на материале слов – паронимов со звонкими и глухими звуками необходимо Артёма З. и Катю через игровую технологию Е. А. Екжановой «Колокольчики».

Обучать умению дифференцировать фонемы в словах – паронимах с шипящими – свистящими звуками необходимо Артёма З., Катю и Кирилла, с сонорными звуками необходимо обучать – Артёма З. и Катю через игровую технологию Л. С. Вакуленко «Найди картинку».

Обучать умению узнавать гласные, согласные и нарушенные звуки в звуковом ряду необходимо Льва через игровую технологию Е. А. Пожиленко «Поймай звук».

Обучать умению повторять фонемы в слоговых рядах с сонорными и твёрдыми – мягкими звуками необходимо Льва и Кирилла с помощью игровой технологии Е. А. Екжановой «Повторюша».

Игровые технологии по развитию функций фонематического слуха и навыков звукового анализа представлены в Приложении 5.

7.2. Направления логопедической работы по развитию фонематического восприятия.

Обучать умению определять количество звуков в слове необходимо всех детей с помощью игровой технологии «Посчитаем звуки» О. В. Чистяковой.

Обучать умению определять последовательность звуков в слове необходимо всех детей через игровую технологию Л. В. Лопатиной «Живые звуки».

Обучать умению придумывать слова с определённым количеством звуков необходимо всех детей с помощью игровой технологии Л. В. Лопатиной «Цепочка».

Обучать умению придумывать слова, состоящие из 1, 2, 3 слогов необходимо всех детей с помощью игровой технологии О. В. Чистяковой «Составь слова».

Пробы звуко-слогового синтеза недоступны всем детям.

Обучать звуко-слоговому синтезу необходимо всех детей через игровую технологию Е. И. Шаблыко «Замени звук».

Обучать умению составлять новые слова путём перестановки слогов необходимо всех детей с помощью игровой технологии Л. В. Лопатиной «Перевёртыши».

Обучать умению образовывать новые слова с помощью добавления заданного звука необходимо всех детей через игровую технологию «Добавь звук» Е. А. Екжановой.

Обучать умению образовывать новые слова с помощью добавления заданного слога необходимо всех детей через игровую технологию «Добавь слог» Л. А. Пожиленко.

Обучать умению выделять согласные звуки в конце слов необходимо Артёма З., Катю и Кирилла с помощью игровой технологии Е. А. Екжановой «Назови последний звук».

Обучать умению определять место звука в слове необходимо всех детей с помощью игровой технологии Л. В. Лопатиной «Рыболовы».

Обучать умению выделять гласные звуки в середине и конце слова необходимо Артёма З., Катю и Кирилла через игровую технологию Л. В. Лопатиной «Веселый поезд».

Обучать умению выделять согласные звуки в начале слова необходимо Артёма Р., Льва и Катю с помощью игровой технологии Л. В. Лопатиной «Чудесный мешочек».

Обучать умению определять количество слогов в словах необходимо Катю, Кирилла и Артёма З. через игровую технологию «Найди место».

Игровые технологии по формированию фонематического восприятия представлены в Приложении 5.

8. Направления логопедической работы по развитию и совершенствованию лексико-грамматической стороны речи.

8.1. Направления логопедической работы по развитию и обогащению словаря (номинативного, адъективного, предикативного словаря, а также

словаря наречий, синонимов, антонимов и однокоренных слов).

Формировать системную лексику необходимо всем детям через игровые технологии: «Выбери похожие слова», «Продолжи ряд», «Скажи похожие», «Назови общую часть слов», «Слова неприятели», «Скажи наоборот», «Слова приятели».

При исследовании номинативного словаря выяснилось, что на низком уровне у дошкольников словарь предметов мебели, грибов, названий детёнышей диких и домашних животных. Чуть шире номинативный словарь домашних животных, обуви, цветов, птиц, рыб, головных уборов, деревьев, оружия. Дети неплохо знают спортивный инвентарь, ягоды, музыкальные инструменты и настольные игры. Ещё лучше у дошкольников словарь одежды, диких животных, инструментов, бытовой техники, учебных принадлежностей, профессий. Хороший словарь строительного и специального транспорта, овощей, насекомых, частей лица и тела, фруктов и еды.

На низком уровне понимание и называние обобщающих понятий у Артёма Р. и Артёма З., Катя с этим заданием справилась лучше.

Дополнение тематического ряда оказалось не под силу Артёму Р., Артёму З., Кате была необходима дополнительная помощь.

При исследовании названий малознакомых предметов низкие результаты показал Лев.

Развивать и обогащать номинативный словарь можно через игровые технологии: «Я знаю пять (грибов, частей тела и так далее)», «Загадки», «Найди лишний предмет», «Раздели предметы по группам», «Объедини картинки», «Запомни! Назови».

Анализ данных предикативного словаря показал, что понимание и называние семантически близких действий затруднительно всем детям, кроме Кирилла. Артём З. и Кирилл понимают и называют не все действия, изображённые на картинках.

Развивать и обогащать предикативный словарь помогут игровые

технологии: «Кто что делает?», «Скажи наоборот», «Чем всё закончилось?».

Анализ данных употребления и обозначения наречий места показал, что дети путают понятия право и лево. Артём Р., Кирилл и Лев недостаточно знают наречия времени. Наречия образа действия вызвали затруднения у Кати и Льва.

Развивать и обогащать словарь наречий можно с помощью игровых технологий: «Слева – справа от меня», «Где кто стоит?», «Скажи наоборот», «Закончи предложение».

При исследовании адъективного словаря выяснилось, что обозначение качеств предмета по его назначению Артёму Р. недоступно. Качественные прилагательные, обозначающие качества предметов Катя, Кирилл и Лев знают недостаточно. Артём Р. путает качественные прилагательные, обозначающие цвет и форму предметов.

Развивать и обогащать адъективный словарь можно с помощью игровых технологий: «Чей хвост?», «Что из чего сделано», «Подбери признак», «Какого цвета бывает (яблоко, дом и так далее)?», «Объедини картинки по цвету».

8.2. Направления логопедической работы по развитию лексико-грамматической стороны речи.

На этом этапе планируется развитие понимания и употребления грамматических форм.

Обучать пониманию инверсионных конструкций необходимо всех детей через игровую технологию «Послушай и ответь».

Обучать умению подбирать для предложения слова, наиболее подходящие по смыслу, необходимо Артёма, Кирилла и Льва с помощью игровой технологии «Закончи предложение».

Обучать умению понимать надежные окончания существительных необходимо Катю, Артёма З., Кирилла и Льва с помощью игровой технологии «Подумай, покажи».

Обучать пониманию предлогов необходимо всех детей через игровую

технологии Р. И. Лалаевой «Различи предлоги».

Обучать пониманию предложений необходимо Катю и Кирилла с помощью игровой технологии «Вспомни, назови».

Обучать умению исправлять предложения необходимо Артёма З. и Кирилла через игровую технологию «Исправь предложение».

Обучать умению заканчивать предложение необходимо Артёма З. с помощью игровой технологии «Закончи предложение».

8.3. Направления логопедической работы по развитию словоизменения и словообразования лексико-грамматической стороны речи.

Анализ употребления грамматических форм показал, что имеются нарушения при словоизменении и словообразовании у всех детей.

Обучать умению образовывать сложные слова необходимо всех детей через игровую технологию «Образуй слова».

Обучать умению образовывать существительные уменьшительной формы необходимо всех детей с помощью игровой технологии «Назови ласково».

Обучать умению образовывать прилагательные от существительных необходимо всех детей через игровую технологию «Что из чего сделано?».

Обучать умению образовывать слова с помощью приставок необходимо всех детей, кроме Артёма З., через игровую технологию «Закончи предложение».

Обучать умению преобразовывать грамматические формы существительного единственного числа во множественное число необходимо всех детей с помощью игровой технологии «Один – много».

Обучать умению правильно употреблять предлоги необходимо всех детей через игровую технологию «Прятки».

Обучать умению преобразовывать формы родительного падежа множественного числа необходимо Артёма Р. с помощью игровой технологии «Чего не хватает?».

Игровые технологии по развитию и совершенствованию лексико-

грамматической стороны речи представлены в Приложении 5.

9. Направления логопедической работы по развитию связной речи.

На этом этапе планируется обучать составлению предложений по сюжетной картинке из серии сюжетных картинок, по опорным словам, по отдельным словам, пересказу знакомого и незнакомого текста после прослушивания, составлению рассказа по серии картинок, а также рассказу из собственного опыта.

Обучать умению пересказывать знакомый и незнакомый текст необходимо всех детей с помощью игровой технологии «Запомни, перескажи».

Обучать умению составлять рассказ по серии картинок необходимо всех детей через игровую технологию «Продолжи рассказ по картинкам».

Обучать умению составлять рассказ из собственного опыта необходимо всех детей с помощью игровой технологии «Составь рассказ».

Обучать умению составлять предложения по опорным словам необходимо всех детей через игровую технологию «Составь предложение».

Обучать умению составлять предложения по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок необходимо всех детей через игровую технологию «Что сначала, что потом».

Обучать умению составлять предложения по отдельным словам, расположенным хаотично, необходимо Катю через игровую технологию «Собери слова в предложение».

Игровые технологии по развитию связной речи представлены в Приложении 5.

Итак, содержание логопедической работы для старших дошкольников с дизартрией направлено на коррекцию высших психических функций, фонематических процессов, звукопроизношения, активизацию словаря, навыков словообразования, словоизменения, составления предложений и рассказов.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

Таким образом, логопедическая работа по коррекции нарушений звукопроизношения, моторного праксиса, просодики, фонематических процессов, устной речи у старших дошкольников с дизартрией имела чёткую структуру, опиралась на общепедагогические и специальные принципы и направления, а также включала игровые технологии, имеющие большое значение в обучении детей.

В ходе проведения констатирующего эксперимента были выявлены нарушения и сформированы логопедические заключения, на основе которых была спланирована логопедическая работа по преодолению ОНР III уровня у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Исходя из выявленных нарушений, дошкольники будут посещать фронтальные, подгрупповые и индивидуальные занятия для преодоления антропофонического и фонологического дефекта, а также совершенствования механизмов языкового уровня речевой деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В выпускной квалификационной работе рассматривались теоретические и практические основы проблемы изучения и коррекции нарушений фонематических процессов у старших дошкольников с дизартрией средствами игровых технологий.

В первой главе представлен теоретический анализ по проблеме исследования таких авторов как: Е. Ф. Архипова, О. В. Правдина, М. Ф. Фомичева, Т. Б. Филичева и др. Отражены этапы онтогенеза устной речи, где показаны закономерности становления фонематических процессов у детей в норме. Дана психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с дизартрией. Представлены характерные особенности нарушения фонематических процессов детей, имеющих дизартрию.

Вторая глава посвящена логопедическому обследованию старших дошкольников с дизартрией. При подборе методики логопедического обследования нарушений фонематических процессов, звукопроизношения и устной речи были проанализированы авторские методические разработки: Н. М. Трубниковой, Н. В. Нищевой, Н. С. Жуковой, альбом для логопеда О. Б. Иншаковой и другие источники. На основе выбранной методики, строилась организация, были определены цель и задачи, выбраны принципы Р. Е. Левиной: онтогенетический принцип, принцип развития принцип системности и принцип анализа речевых нарушений.

У дошкольников, принявших участие в экспериментальном исследовании, были изучены: документация (медицинская, психолого-педагогическая), состояние моторной сферы (общей, мелкой и артикуляционной), звукопроизношение, просодическая сторона речи, фонематические процессы (фонематический слух, фонематическое восприятие, звуковой анализ и синтез) и состояние устной речи.

Комплексное логопедическое обследование и анализ полученных результатов фонематических процессов, звукопроизношения и устной речи

позволили выявить у старших дошкольников общее недоразвитие речи III уровня и псевдобульбарную дизартрию в лёгкой степени.

В третьей главе представлена теоретически обоснованная логопедическая работа по коррекции нарушений фонематических процессов, звукопроизношения и устной речи с использованием игровых технологий.

В дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра, поэтому коррекционно-развивающая работа представляет собой организованную игровую технологию, в которой ребёнку с дизартрией легче всего сохранить учебную мотивацию.

Игровая технология является распространенным средством развития устной речи. В играх дети попадают в ситуации, когда они вынуждены использовать приобретённые знания, умения, навыки, в том числе, фонематические процессы и правильное звукопроизношение в новых, непривычных условиях, что особенно сложно для дошкольников с дизартрией.

Логически выстроенная структура организации логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста включала цель, задачи, общепедагогические и специальные педагогические принципы.

Отбор содержания логопедической работы построен с учетом структуры речевого дефекта детей с дизартрией. Игровые технологии подобраны с опорой на перспективный план, поэтому могут быть включены в логопедические занятия с детьми старшего дошкольного возраста, имеющих дизартрию. По результатам диагностического обследования составлены конспекты логопедических занятий с использованием игровых технологий.

Таким образом, проведённое исследование способствовало созданию коррекционного процесса для старших дошкольников с дизартрией средствами игровых технологий.

Исходя из этого, цель выпускной квалификационной работы достигнута, задачи реализованы.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева М. М., Яшина В. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. М., 2000. 400 с.
2. Архипова Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стёртой дизартрии у детей. М., 2008. 254 с.
3. Архипова Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. М., 2007. 224 с.
4. Архипова Е. Ф. Стёртая дизартрия у детей. М., 2007. 345 с.
5. Бельтюков В. И. Об усвоении детьми звуков речи. М., 1996. 91 с.
6. Бельтюков В. Н. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе. М., 1984. 45 с.
7. Белякова Л. И., Волоскова Н. Н. Логопедия. Дизартрия. М., 2009. 287 с.
8. Богомолова А. И. Нарушение произношения у детей. М., 1979. 208 с.
9. Борозинец Н. М., Шеховцова Т. С. Логопедические технологии. Ставрополь, 2008. 224 с.
10. Брюховских Л. А. Дизартрия. Красноярск, 2015. 180 с.
11. Винарская Е. Н. Дизартрия. М., 2006. 141 с.
12. Волкова Л. С., Шаховская С. Н. Логопедия. М., 1998. 680 с.
13. Волкова Г. А. Энциклопедический словарь логопеда. СПб, 2014. 56 с.
14. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М., 2014. 162 с.
15. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М., 2012. 240 с.
16. Глухов В. П. Основы психолингвистики. М., 2005. 351 с.
17. Горчакова А. М. Формирование фонематических процессов у детей с нарушениями речи. Самара, 2009. 83с.
18. Гуровец Г. В. Детская невропатология. Естественно-научные

основы специальной дошкольной психологии и педагогики. М., 2010. 303с.

19. Дьякова Н. И. Диагностика и коррекция фонематического восприятия у дошкольников. М., 2010. 64 с.

20. Дурова Н. В. Фонематика. Как научить детей слышать и правильно произносить звуки. М., 2009. 112 с.

21. Жинкин Н. И. Нарушение речи у дошкольников. М., 2011. 310 с.

22. Зайцева Л. А., Левяш С. Ф., Ясова И. Н. Нарушения произносительной стороны речи и их коррекция. М., 2001. 74 с.

23. Калягин В. А., Овчинникова Т. С. Логопсихология. М., 2006. 320 с.

24. Каше Г. А., Филичева Т. Б. Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи. М., 2013. 228 с.

25. Колокольникова З. У. Игровые технологии. Красноярск, 2020. 164 с.

26. Корнев А. Н. Нарушения чтения и письма у детей. СПб, 1997. 286 с.

27. Лалаева Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников. М., 1983. 136 с.

28. Левина Р. Е., Хохлова Н. А. Основы теории и практики логопедии. М., 2011. 223 с.

29. Лопатина Л. В., Серебрякова Н. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии). СПб, 2000. 192 с.

30. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М., 2012. 512 с.

31. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. СПб, 2001. 202 с.

32. Мастюкова Е. М. Дизартрия. М., 1997. 254 с.

33. Мастюкова Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. М., 1985. 171 с.

34. Мартынова Р. И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией. М., 1997. 560 с.
35. Поваляева М. А. Справочник логопеда. Ростов н/Д, 2008. 412 с.
36. Правдина О. В. Логопедия. М., 1973. 272 с.
37. Рау Е. Ф., Синяк В. А. Логопедия. М., 1969. 127 с.
38. Селиверстов В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда. М., 1997. 400 с.
39. Трубникова Н. М. Структура и содержание речевой карты. Екатеринбург, 1998. 51 с.
40. Федосова О. Ю. Особенности нарушения звукопроизношения у детей легкой степенью дизартрии. М., 2004. 56 с.
41. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Нарушения речи у детей. М., 1993. 232с.
42. Филичева Т. Б., Орлова О. С., Туманова Т. В. Основы дошкольной логопедии. М., 2015. 318 с.
43. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии. М., 1989. 223 с.
44. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. М., 1993. 103 с.
45. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием (старшая группа детского сада). М., 1993. 72 с.
46. Филичева Т. Б., Чиркина Г. В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. М., 2011. 252 с.
47. Фомичева М. Ф., Волосовец Т. В., Кутепова Е. Н. Воспитание у детей правильного звукопроизношения. М., 1989. 239 с.
48. Фомичева М. Ф., Волосовец Т. В., Кутепова Е. Н. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению. М., 2008. 200 с.
49. Чиркина Г. В. Основы логопедической работы с детьми. М.,

2013. 240 с.

50. Швачкин Н. Х. Возрастная психоллингвистика. М., 2004. 330 с.