

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ФГАОУ ВПО «Южный федеральный университет»
Факультет педагогики и практической психологии
Отделение специального образования и социальной педагогики
Кафедра коррекционной педагогики

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ (ДИПЛОМНАЯ) РАБОТА

**Система коррекционно-логопедической работы по
исправлению звукопроизношения у детей с дизартрией**

Специальность 050715 «Логопедия»

Исполнитель:

студентка 6 курса ОЗО
Крамаренко Светлана
Сергеевна

Научный руководитель:

д.п.н., проф.
Татаринцева Нина Евгеньевна

Рецензент:

Ростов-на-Дону
2014

СОДЕРЖАНИЕ

Введение

Глава 1. Теоретические основы проблемы формирования звукопроизношения у детей.

1.1. Закономерности усвоения звукопроизношения в онтогенезе

1.2. Современное состояние проблемы нарушений звукопроизношения у детей с дизартрией.

1.3. Анализ методик формирования звукопроизношения у детей с артикуляционными расстройствами.

Глава 2. Особенности произношения детей со стертой дизартрией.

2.1 Организация экспериментального исследования произношения детей со стертой дизартрией.

2.2 Анализ результатов экспериментального изучения.

Глава 3. Коррекционно-логопедическая работа по формированию звукопроизношения у детей со стертой дизартрией.

3.1 Цель, задачи и организация коррекционно-логопедической работы.

3.2 Динамика и результаты коррекционно-логопедической работы по формированию звукопроизношения у дошкольников со стертой дизартрией.

Заключение

Список литературы

Приложение

Введение

Дизартрия - нарушение произносительной стороны речи, возникающее вследствие органического поражения центральной нервной системы. Основным отличительным признаком дизартрии от других нарушений произношения является то, что в этом случае страдает не произношение отдельных звуков, а вся произносительная сторона речи. Дизартрия может наблюдаться как в тяжелой, так и в легкой форме. Тяжелая форма чаще всего рассматривается в рамках детского церебрального паралича и является его компонентом. В детских садах и школах общего типа могут находиться дети с легкими степенями дизартрии. Эти формы проявляются в более легкой степени нарушения движений органов артикуляционного аппарата, общей и мелкой моторики, а также в нарушениях произносительной стороны речи - она понятна для окружающих, но нечеткая (И.Б. Карелина, Л.В. Лопатина, Р.И. Мартынова, Л.В. Мелехова, И.И. Панченко, Э.Я. Сизова, Э.К. Макарова, Е.Ф. Собонович, О.А. Токарева)

Стойкие нарушения звукопроизношения вызывают вторичные отклонения в развитии фонематической, лексической и грамматической стороны речи, снижают эффективность школьного обучения детей (Т.Б. Филичева, И.А. Чевелева, Г.В. Чиркина, Г.В. Гуровец, С.И. Маевская, Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, Р.И. Мартынова, Л.В. Мелехова, Е.Ф. Собонович, Т.В. Туманова и др.).

Легкие проявления дизартрии недостаточно изучены в научной литературе. Нет единого терминологического подхода к обозначению этого речевого расстройства. В настоящее время сосуществуют понятия стертая дизартрия, «мягкая» дизартрия, дизартрический компонент, минимальный дизартрический синдром, минимальные дизартрические расстройства, легкая степень дизартрии.

Существующие методы коррекционно-логопедической работы недостаточно дифференцированы в зависимости от механизма и структуры дефекта при различных проявлениях легкой степени дизартрии. Остается

нерешенной проблема разработки научно- обоснованной системы лингвистического материала, используемого для закрепления сформированных звуков.

Необходимость повышения эффективности коррекционно-логопедической работы с детьми, имеющими легкую степень дизартрии (стертую дизартрию), является в настоящее время одной из актуальных задач логопедии.

Цель исследования состоит в определении системы коррекционно-логопедической работы по исправлению звукопроизношения у детей со стертой дизартрией.

Объект исследования: процесс нарушения звукопроизношения у дошкольников со стертой дизартрией.

Предмет исследования: коррекционно-логопедическая работа по преодолению нарушений звукопроизношения у детей со стертой дизартрией.

Гипотеза исследования: Работа по преодолению нарушений звукопроизношения у детей со стертой дизартрией будет эффективной при соблюдении следующих условий:

- Индивидуализация содержания и методов коррекции звукопроизношения у детей со стертой дизартрией;
- Осуществление дифференцированной коррекционно-логопедической работы с учетом фонетических условий реализации звуков в речи.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой исследования предстояло решить следующие **задачи:**

1. Проанализировать теоретическую, научно-практическую и методическую литературу по теме исследования;
2. Изучить особенности нарушений звукопроизношения у дошкольников со стертой дизартрией;
3. Систематизировать и экспериментально апробировать методы и приемы коррекционно-логопедической работы по формированию звукопроизношения у дошкольников со стертой дизартрией;

4. Выявить эффективность предложенных условий в ходе экспериментального обучения.

В ходе реализации поставленных задач использовали следующие **методы** исследования:

- анализ научно-методической литературы по теме исследования;
- констатирующий эксперимент, позволяющий выявить особенности звукопроизношения у старших дошкольников со стертой дизартрией;
- формирующий эксперимент, в ходе которого проверялась эффективность комплексного подхода в дошкольном образовательном учреждении;
- контрольный эксперимент, позволивший выявить эффективность системы коррекционно-логопедической работы по формированию звукопроизношения у дошкольников со стертой дизартрией.

Новизна и практическая значимость исследования состоит в создании системы коррекционно-логопедической работы по формированию звукопроизношения у дошкольников со стертой дизартрией, в разработке систематизации упражнений по формированию звукопроизношения у дошкольников.

Исследование проводилось в несколько этапов в период с сентября 2012 по март 2014гг.

1 этап (сентябрь 2012 г. – август 2013 г.) -поисково-теоретический, посвященный научно-исследовательскому анализу изучаемой проблемы.

2 этап (сентябрь 2013г. – февраль 2014г.) - опытно-педагогический, в ходе которого разрабатывалась и апробировалась экспериментальная работа по формированию звукопроизношения у дошкольников со стертой дизартрией.

3 этап (март 2014 г.) - заключительный, в процессе которого выявлялась результативность дипломного исследования, и завершилось его оформление.

База проведения МДОУ №..... В экспериментальной работе принимали участие 6 воспитанников подготовительной группы, у которых в ходе логопедического обследования была выявлена стертая дизартрия.

Основные результаты исследования представлены во введении, 3-х главах, заключении, списке литературы (70 источников) и приложении.

Глава 1. Теоретические основы проблемы формирования звукопроизношения у детей с дизартрией

1.1. Закономерности усвоения звукопроизношения в онтогенезе

Ребенок овладевает речью постепенно, переходя от более простых структур к более сложным. Овладение речью - активный процесс поисков, наблюдений, сравнений, установления отношений и обобщений, нуждающийся в использовании ребенком всех анализаторов.

Язык представляет собой совокупность языковых единиц разного ранга (звуков, морфем, слов, предложений), а также правил их конструирования и употребления.

Усвоение ребенком родного языка проходит со строгой закономерностью и характеризуется рядом черт общих для всех детей. Ребенок в онтогенезе усваивает закономерности языка «...на основе частичного анализа речи взрослых и на основе врожденных познавательных тенденций детского ума» (Д. Слобин, Дж. Грин [60, с. 97]). В первую очередь он усваивает наиболее регулярные проявления языковых закономерностей, стараясь использовать их как можно чаще.

По данным Р.О. Якобсона [71], во всех языках наблюдается следующая последовательность усвоения различий между группами фонем в произношении: вокальные - консонантные, ротовые - носовые, лабиальные - дентальные, велярные - палатальные. Взрывные формируются раньше щелевых, а щелевые раньше аффрикат.

Если на ранних этапах онтогенеза процесс усвоения фонем детерминирован биологическими, врожденными и, следовательно, универсально-языковыми факторами, то по мере дальнейшего формирования звукопроизношения порядок усвоения фонем все больше начинает подчиняться закономерностям фонематической системы усваиваемого языка.

По данным Н.Х. Швачкина [66], выделение фонем в процессе их фонематического противопоставления происходит в определенной последовательности. Ребенок усваивает различия между гласными раньше,

чем различия между согласными. Существуют закономерности в порядке восприятия гласных, зависящие от их основных артикуляционных характеристик. Первыми в процессе онтогенетического развития формируется противопоставление по подъему языка, причем гласный нижнего ряда — максимально открытый, широкий звук [а], противопоставляется узким звукам, гласным верхнего подъема.

У большинства детей отмечается следующий порядок усвоения согласных: губные появляются раньше язычных, твердые губные - раньше мягких губных, а мягкие зубные - раньше твердых; смычные раньше щелевых, свистящие - раньше шипящих.

А.Н. Гвоздев [13] подчеркивал, что ранее всех звуков в онтогенезе речи ребенком усваиваются, в частности, взрывные [п], [т], [к], что свидетельствует о большей их функциональной значимости, по сравнению со щелевыми.

Таким образом, в онтогенезе у детей, усваивающих русский язык, в первую очередь формируются звуки, определяющие ядро русской фонологической системы: [а], [о], [п], [м], [т'], [д'], [д], [б], [н]. Позднее появляются в произношении [э], [у], [и], [ы], [с], [ш], [ч], [щ], [л], [р].

В.К. Орфинская [53] показала, что характер замен у детей при овладении звукопроизношением можно объяснить, исходя из фонологических закономерностей данного языка. Она объяснила частое нарушение дифференциации шипящих и свистящих звуков тем, что они мало используются для различения слов по значению.

Исследования А.Н. Гвоздева [13] показали, что первоначальный словарь ребенка состоит из слов-корней. Вначале ребенок целиком произносит лишь односложные слова и осмысленные лепетные звукосочетания («ба»- упал, «дя»- дай), а также двусложные лепетные слова с одинаковыми слогами, произносимыми с равной силой (так называемые дубли с ритмикой спондея: «ам-ам», «бо-бо», т.п.), и, наконец, полноценные

слова - дубли с одним ударным слогом (мама, папа, няня и т.п.). Эти первые двусложные слова ребенка имеют ударение на первом слоге.

Н.Х. Швачкин [665], К.И. Чуковский (1937) рассматривают этот факт как отражение общей склонности маленьких детей в их звукопроизношении к ритмической структуре типа хоря.

Как известно, слова, состоящие из нескольких слогов, имеют своим центром ударный слог, характеризуемый наибольшей силой и четкостью произношения; к нему примыкают безударные слоги, обладающие меньшей силой. А.А. Александров (1883), В.А. Богородицкий (1930), Б. Китерман (1913) отмечали, что в процессе становления речи сначала усваивается детьми именно ударный слог слова. Главной причиной, влияющей на сохранение одних слогов и на пропуск других, является их сравнительная сила. Поэтому ударный слог, как правило, сохраняется.

Некоторые авторы отмечают случаи сохранности другого, преимущественно первого слога, особенно тогда, когда ударный слог включает трудную или недостаточную еще ребенку для произношения фонему. Ребенок произносит, например, «бо» (болит), «мо» (молоко) и т.п. Тенденция к сохранению начала слога слова отмечается Н.Х. Швачкиным [66] и Н.И. Красногорским [35].

Особую трудность для ребенка представляет правильное произнесение стечений согласных. А.Н. Гвоздев [15] отмечал, что, овладевая навыками произношения, ребенок позже всего научается правильно артикулировать стечения согласных.

По наблюдениям А.К. Марковой [42], стечения согласных появляются в речи ребенка в такой последовательности:

В середине слова: нт, хт, кб, мп, дл, кт, гд, пл, тк, кт, ст, тл, лк, пт.

В начале слова: гр, кр, вс, дв, дл, пл, вм, дн, гн.

По наблюдениям М.Е. Хватцева [65], наиболее трудными для ребенка являются следующие сочетания: два взрывных [бг], сонорный - взрывной [лк], фрикативный - взрывной [ст], два фрикативных [сх], согласные с

одинаковым или близким местом образования [сд], [вп]. Переход от звука заднего образования к звуку переднего образования [хв] дается легче, чем в обратном порядке [вх].

Итак, место ударения, количество слогов, их состав (открытый, закрытый, со стечением согласных в начале, в конце слога) и последовательность в слове составляют ритмико-слоговую структуру слова.

К 4-5 годам дети овладевают слоговой структурой слов и последовательностью звуков в словах, что является одним из основных условий усвоения произношения. Как отмечал И.А. Сикорский, особенностью детской речи в раннем возрасте является то, что она не содержит многосложных слов. Чаще всего дети употребляют односложные и двусложные слова. Двусложные слова играют роль той основы, на которой осуществляется овладение многосложными конструкциями.

Исследования Ю.А. Элькина и А.С. Штерн [68] показали, что среди самых высокочастотных слов у детей есть слова, которые отражают наиболее актуальный для ребенка мир — мир ведущей для него игровой деятельности (игрушка, мяч, самолет, рисунок и проч.) и мир привычных, непосредственно окружающих его вещей (ложка, вилка, чай, комната и проч.). Широко употребительны и слова, обозначающие окружающую действительность (лес, автобус, машина и проч.), а также слова, относящиеся к миру деятельности взрослых (работа, молоток, летчик и проч.). Менее употребительны абстрактные существительные (цель, случай, ответ, расстояние и проч.), слова, обозначающие довольно редкие реалии, а также слова, требующие известной доли обобщения (ров, оттенок, пауза, возглас и проч.).

Первыми в речи детей появляются повествовательные предложения, состоящие из одного слова. По наблюдениям А.Н. Гвоздева [14], сначала возникают номинативные «слова-предложения», затем безличные и неопределенно-личные (тоже односоставные) предложения. Эти предложения являются предикатами суждений или зародышевыми ремами высказываний. Потом появляются дву- и трехсловные предложения.

Наиболее естественной для ребенка дошкольного возраста является конструкция, при которой слово, обозначающее действующее лицо, стоит на первом месте, выражено именем существительным в именительном падеже, за ним идет глагол в личной форме, а действие разворачивается по схеме: кто - что сделал - с чем сделал. Отклонения от этого порядка слов значительно затрудняют понимание и реже встречаются в спланированной речи, чем другие типы словорасположений (Е.Ю. Протасова, 1985).

Как отмечает Е.Н. Винарская [8], в детских словах- предложениях раннего периода развития речи доминируют предложения типа: « тпр - тпр, ав - ав, динь – динь».

В этих высказываниях детей находят внешнее выражение результаты или предикаты познавательных актов, обобщающих коммуникативными средствами разных типов предметно - образные и предметно - действенные впечатления.

Предикативные слова «запускают» речевой механизм (В.А. Ковшиков [31]), связывают слова в предложениях и предложения между собой.

Итак, опираясь на представления В.А Ковшикова, необходимо учитывать, «... что ребенок в процессе усвоения языка идет от содержания к форме, от общего (целого) к частному, от простого к сложному, от элементарной дифференциации языковых форм к постепенно усложняющейся их дифференциации, от контрастов к оттенкам, от надсегментных языковых средств к сегментным, от предикативных семантических структур ... к номинативным, от диалогической речи к монологической» [31, с. 72-73].

1.2. Современное состояние проблемы нарушений звукопроизношения у детей с дизартрией

Проблеме изучения детей с дизартрией посвящены многочисленные научные исследования. *Дизартрия* - нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Ведущим дефектом при дизартрии является нарушение звукопроизносительной и просодической стороны речи, связанное с органическим поражением центральной и периферической нервной системы.

Е.А. Филичева в учебнике по логопедии описывает различные клинические формы дизартрии:

1. *Бульбарная дизартрия* – представляет собой симптомокомплекс речедвигательных расстройств, развивающихся в результате поражения ядер, корешков или периферических отделов VII, IX, X и XII черепно-мозговых нервов. При бульбарной дизартрии имеет место периферический парез речевой мускулатуры, нарушены произвольные и непроизвольные движения, характер поражения артикуляционной моторики – диффузный, артикуляция гласных приближается к нейтральному звуку.

2. *Псевдобульбарная дизартрия* – возникает при двустороннем поражении двигательных корково-ядерных путей, идущих от коры головного мозга к ядрам черепных нервов ствола. При этой дизартрии наблюдаются нарушения жевания, глотания, повышена саливация, расстройства дыхания, фонации, артикуляции, но в отличие от бульбарной, при этой форме дизартрии поражаются не периферические, а центральные нейроны и поэтому при псевдобульбарной дизартрии нет атрофии и атонии мышц, а наоборот, отмечается спастичность (повышение мышечного тонуса) и нарушаются произвольные движения, а непроизвольные остаются сохранными.

3. *Мозжечковая дизартрия* – имеет место поражение мозжечка и его связей с другими отделами центральной нервной системы, а также лобно-мозжечковых путей. Речь при мозжечковой дизартрии замедленная, толчкообразная, скандированная, с нарушенной модуляцией ударений, затуханием голоса к концу фразы.

4. *Экстрапирамидная дизартрия*- нарушения мышечного тонуса в речевой мускулатуре (дистония), наличие насильственных движений (гиперкинезов), нарушение эмоционально-двигательной иннервации.

5. *Корковая дизартрия* – представляет собой группу моторных расстройств речи разного патогенеза, связанных с очаговым поражением коры головного мозга. Дизартрия может наблюдаться как в тяжелой, так и в легкой форме. Тяжелая форма чаще всего рассматривается в рамках детского церебрального паралича и является его компонентом [63].

В логопедической литературе отмечаются случаи нарушения звукопроизношения, сходные с дислалиями, но имеющие более сложную и длительную динамику устранения (Л.В. Мелехова [46], О.А. Токарева [61]). Авторы относят эти случаи к нарушениям дизартрического характера, указывая на своеобразие нарушений артикуляторных движений, на слабость тех двигательных нервов, которые участвуют в процессе моторной организации речи, что «отражается не только на артикуляции отдельных звуков, но и на переключении с одного звука на другой, на плавности последовательной смены артикуляторных движений...» (М.Б. Эйдинова, Е.Н. Правдина-Винарская [70, с. 60]). Важными являются наблюдения Р.А. Беловой-Давид [1, 2], Р.И. Мартыновой [43, 44], Е.Ф. Соботович, Э.Я. Сизовой [59], Л.В. Лопатиной [37, 38], которые подтверждают, что «именно наличие или отсутствие симптомов органического поражения центральной нервной системы служит критерием при дифференциальной диагностике...» нарушений звукопроизношения (Э.Я. Сизова [59, с. 90]).

По мнению Р.И. Мартыновой [43], Г.В. Гуровец, С.И. Маевской [21, 22] и др., при стертой дизартрии неврологическая симптоматика нерезко выражена, имеются парезы отдельных мышечных групп, отмечается нечеткое произношение, назализация, дисфония, просодические расстройства, короткое и поверхностное дыхание.

Л.Т. Журба, Е.М. Мастюкова отмечают, что менее выраженные степени дизартрии могут наблюдаться у детей, перенесших легкую асфиксию,

родовую травму, другие нерезко выраженные неблагоприятные воздействия во время внутриутробного развития, в период родов и в первые месяцы жизни.

Типичными проявлениями стертой степени дизартрии являются нарушения звукопроизношения, характеризующиеся нечеткостью, стертой артикуляцией, и просодической стороны речи.

Рассматриваемая патология относится к группе сенсомоторных расстройств, затрагивающих артикуляторный уровень речеобразования. По мнению Г.В. Гуровца и С.И. Маевской [22], основой дефекта, его первичным звеном является трудность воспроизведения артикуляторного уклада и переключения с одного звука на другой. А.М. Пискунов [56], О.А. Токарева [61] отмечают недостаточную активность мышц языка и губ. При пониженной двигательной активности затрудняется достижение точности, отчётливости речевой моторики. Артикуляция вялая, дифференцировка двигательного акта недостаточна. Длительная тренировка даёт некоторые успехи, но произношение в целом остаётся неполноценным.

На сложность дифференциальной диагностики и длительность формирования нормированного звукопроизношения указывает О.В. Правдина (1973). Она пишет, что более лёгкие степени дизартрии встречаются значительно чаще (чем «чистая» дизартрия), легко смешиваются с обычными формами дислалии, но дают о себе знать особой трудностью их преодоления.

Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева [64] отмечают, что в специальные детские сады нередко попадают дети с внешними симптомами, сходными с проявлением сложной дислалии, отягощенной фонематическим недоразвитием. Однако боковое произношение многих фонем, появление излишней слюны в момент речи, неумение удерживать ту или иную артикуляционную позу продолжительное время, нижняя артикуляция некоторых верхних звуков свидетельствуют о наличии легкой степени дизартрии. Обследование подвижности речевых органов, а также качества движений языка, их точности и силы позволило авторам выявить следующие

особенности: постепенно меняющееся положение языка (он то лежит спокойно, то оттягивается внутрь рта, то выгибается кверху, то отклоняется в сторону), лишние движения (язык высовывается резко вперед, становится длинным, узким), прежде чем язык примет нужное положение. Это свидетельствует об изменениях тонуса мышц языка, одной его половины или только кончика. Выявляется замедление темпа движений, их неточность, язык отклоняется в сторону и не сможет находиться в спокойном состоянии. Все это свидетельствует о наличии мышечной и иннервационной недостаточности в органах артикуляции.

Для глубокого понимания стертой дизартрии важно изучение как речевой, так и неречевой симптоматики. Это положение обосновано в работах Р.И. Мартыновой [43, 44], которая провела сравнительное изучение физического, неврологического и психолого-педагогического статуса детей с легкой степенью дизартрии и функциональной дислалией. Исследование показало некоторое отставание в физическом развитии, наличие неврологической микросимптоматики, изменения со стороны вегетативной нервной системы, часто носящие «мозаичный» характер, особенности психических процессов (мышления, памяти, внимания), задержку темпа психического развития. Для многих детей характерно замедленное формирование пространственно-временных, оптико-пространственных представлений, фонематического анализа, конструктивного праксиса.

В исследованиях, посвященных проблеме речевых нарушений при легкой степени дизартрии, отмечается, что наиболее стойкими, выраженными, ведущими в структуре речевого дефекта у детей с рассматриваемой патологией являются нарушения звукопроизношения, имеющие свой специфический механизм, отличающийся от механизмов дислалии. Эти нарушения обусловлены органической недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата. Они оказывают отрицательное влияние на формирование и развитие других сторон речи (фонематической, лексической, грамматической), затрудняют процесс школьного обучения,

снижают его эффективность (Г.В. Гуровец, С.И. Маевская [21, 22]; Р.И. Мартынова [43, 44]; Л.В. Мелехова [46]; И.И. Панченко [54]; О.А. Токарева [61] и др.).

Речевое развитие детей со стертой дизартрией характеризуется рядом отклонений. В большинстве случаев отмечается более позднее, по сравнению с нормой, развитие речи. Первые слова появляются в возрасте от 1 - 1,5 - 2х лет; медленно идет накопление словаря. Использование фразовой речи - с 2-3х лет (а в некоторых случаях и с 3-4х лет), притом речь таких детей невнятна. Позднее она становится несколько более ясной, но в целом остается фонетически несформированной.

Характерным для всех детей со стертой дизартрией является то, что при искажённом произнесении звуков, входящих в состав слова, они обычно сохраняют ритмический контур слова, т.е. число слогов и ударность. Они владеют произношением двух - трёхсложных слов; четырёхсложные слова нередко воспроизводятся отражённо.

Сложным для ребёнка является стечение согласных: выпадает один согласный (белка — «бека») или оба (змея — «ия»). Вследствие моторной трудности переключения от одного слога к другому встречаются случаи уподобления слогов (посуда — «посюся», ножницы — «носиси»).

Подробную характеристику произношения звуков при стертой дизартрии даёт А.М. Пискунов [56]. Он отмечает, что в одних случаях, во время произношения артикуляция осуществляется вяло, без активности и чёткости. Двигательный акт не завершается, как бы «замирает» на пол пути, тогда звук замещается гласным или паузой.

Недостаточно тонкая дифференцировка артикуляционных движений нижней челюсти, языка, губ ведёт к нечёткому звучанию гласных. Так, например, звук [у] приближается к [о], звук [и] к [э]. Могут быть замены на гласные, близкие по артикуляции [а=о], [о=у], [э=и]. Гласные иногда «смягчаются».

Согласные нарушаются по-разному, например, при произнесении [т], [д] кончик языка находится между зубами (неравномерность поражения черепно- мозговых нервов), передняя часть спинки языка смыкается с твёрдым нёбом.

Авторы отмечают, что среди искажений наиболее часто встречается боковое произношение свистящих, шипящих и звука [р], типично упрощение артикуляции - щелевые становятся плоскощелевыми. У детей наблюдаются смешения, пропуски, замены сложных звуков более простыми по акустико- артикуляционным признакам: щелевые заменяются взрывными, звонкие - глухими, шипящие - свистящими, твердые - мягкими, ротовые - носовыми, аффрикаты расщепляются (ц-с, т; щ-ш; ч-т).

Л.В. Мелехова [46] отмечает, что кроме моторной недостаточности наблюдается отсутствие точного восприятия ребёнком собственного произношения звуков, при котором в речи имеются разнообразные замены звуков и фонетические искажения. Этот недостаток выявляется в периоде автоматизации уже исправленных (за достаточно короткие сроки) звуков, при этом ребёнок не в состоянии контролировать себя, не отличая в своём произношении правильные и неправильные звуки. В речи другого лица ему доступно это различие. Ребенку не удаётся сосредоточить слуховое внимание и кинестетическое восприятие во время речи.

В данном случае, констатирует автор, имеется нарушение глубокой чувствительности в области артикуляции.

Во многих исследованиях отмечается, что восприятие звуков речи и их воспроизведение - это два взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса (Н.И. Жинкин [24], Д.Б. Эльконин [69], И.А. Зимняя [26], В.И. Бельтюков [3] и др.). Чтобы овладеть правильным произношением, ребенок должен, прежде всего, четко и правильно воспринимать звуки речи на слух, иметь достаточно подготовленный для их произнесения артикуляторный аппарат, в результате работы которого образуются единицы данной языковой системы. Реализация этого процесса у детей с легкой степенью дизартрии

изучена недостаточно, что вызывает необходимость исследования как артикуляторных возможностей ребенка, так и особенностей восприятия и распознавания звуков речи.

Наиболее распространенными у дошкольников с указанной патологией являются нарушения произношения свистящих звуков. За ними следуют нарушения произношения шипящих звуков. Менее распространенными оказываются нарушения соноров [л] и [р].

Н.А.Никашина [50] указывает, что у детей могут быть отклонения в формировании лексико-грамматического строя. Речь у детей с дизартрией, в основном, быстрая, неотчётливая, малоинтонированная, голос тихий, «угасающий», маломодулированный.

Особенностью легкой степени дизартрии у детей является чаще всего ее смешанный характер (сочетание различных клинических синдромов). Страдают темп, ритм, выразительность речи, отмечается недоразвитие фонематического восприятия, а также общей моторики.

Эти проявления указывают на глубину и выраженность органической недостаточности и зависят от тяжести и характера органического поражения.

1.3. Анализ методик формирования звукопроизношения у детей с артикуляционными расстройствами

В условиях аномального речевого развития очень важным для логопедической практики является вопрос о формировании звукопроизношения, в частности, проблема технологии закрепления вновь сформированных звуков у детей с артикуляторными расстройствами.

Проблема нормализации звукопроизношения у детей с дизартрией остается актуальной вследствие значительной частоты нарушений, количественного преобладания этих детей среди детей с другими речевыми расстройствами.

Исправление нарушений звукопроизношения, с точки зрения О.В. Правдиной [57], О.А. Токаревой [61], А.И. Богомоловой [5] и др., несмотря на определенную специфичность, должно строиться на основе педагогических принципов, в первую очередь, постепенности перехода от лёгкого к трудному, сознательности усвоения материала, учёта возрастных особенностей.

Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева [63] отмечают, что занятия по исправлению дефектов звукопроизношения должны вестись в следующей последовательности:

- 1) подготовительные упражнения;
- 2) постановка звука;
- 3) автоматизация навыка произношения звука в слогах (прямых, обратных, со стечением согласных);
- 4) автоматизация навыка произношения звука в словах; в предложениях; в самостоятельной речи;
- 5) дифференциация звуков.

Ф.Ф. Рау [58], М.Е. Хватцев [65], О.А. Токарева [61] полагают, что в работе по исправлению дефектного произношения следует максимально использовать все анализаторы (слуховой, зрительный, кожный и двигательный), что обеспечивает наиболее быстрое образование звука и большую устойчивость его. Для того, чтобы ребенок мог достичь полного

восприятия нужного звука, внимание его, прежде всего, фиксируется на правильном звучании этого звука при отчетливом произнесении его логопедом.

Работа по закреплению приобретенных ребенком навыков произношения, как отмечают исследователи, требует большой осторожности и постепенности. Это обеспечивается, по мнению О.А. Токаревой [61], О.В. Правдиной [57], доступностью и систематичностью речевого материала: переход от изолированного звука к различным типам слогов и звукосочетаний, затем к словам с данным звуком, предложениям, а в дальнейшем к различным видам развернутой речи. Полезно давать упражнения в повторении прямых слогов с соблюдением определенного ритма. Такие упражнения облегчают введение звука в слово и во фразу, где упражняемые слоги оказываются под ударением в разных частях слова. В дальнейшем можно перейти к заучиванию стихотворений и скороговорок, насыщенных упражняемым звуком.

Большинство исследователей предлагает начинать работу по автоматизации звуков с закрепления изолированного звучания или даже воспроизведения отдельных элементов артикуляции формируемого звука. А.И. Богомолова [5] рекомендует ставящийся звук, а в обратных слогах и предшествующую гласную, произносить длительно. Звуки [ц] и [ч] составляют исключение — они произносятся кратко. Например: с —, ж —, л —, ц, ч, ш — а, цы, чи, у — с—, а—щ—, я—, ц, у — ч. Этот прием, по мнению автора, позволяет выделить артикуляцией нужный звук и облегчает в целом затруднительное на первом этапе произношение.

А.И. Богомолова [5] подчеркивает, что звук легче произносится в словах, где он составляет слог, находящийся под ударением. Автор в зависимости от типа звука рекомендует в одном случае (постановка звуков [ш], [ж], [с], [з], [щ], [л]) сначала вводить его в прямые слоги, например [ша], [ши], [ше], [шу] и др., а затем в обратные, например [аш], [иш], [ош] и др. В другом, например, при постановке звуков [ц], [ч] и [р] вначале

отрабатываются обратные слоги, а затем прямые. Причём постановка твёрдого звука [р] начинается с произнесения слов, имеющих сочетания [тр] и [др], где звуки [т] и [д] являются опорой для произнесения звука [р].

М.Е. Хватцев [65] также дает методические рекомендации относительно порядка закрепления звуков, учитывая их артикуляционные особенности. Глухие щелевые [с], [ш], [ф], [х] он предлагает длительно произносить сначала в начале слова или слога, глухие смычные [п], [т], [к], [ч] - подчеркнуто коротко в конце слова или слога. Звонкие звуки [б], [д], [г], [в], [ж], [з], [р], [л] сначала произносятся между гласными, затем в начале слова.

По мнению Л.Г. Парамоновой [55], сначала звук должен автоматизироваться в отдельных слогах. Это достигается сравнительно легко, так как ребенок сосредоточен на правильности артикулирования и звучания звука. Смысл слова и ранее усвоенный неправильный стереотип его произнесения ребёнка не сковывает. Для автоматизации в слогах, независимо от артикуляционных особенностей звуков, Л.Г. Парамонова [55] предлагает следующую последовательность: в прямых слогах, в обратных, в слогах со стечениями согласных, в интервокальной позиции.

Как только ребёнок научится правильно произносить звук в отдельных слогах, закрепляют его произношение в словах. Сложность звуко - слогового состава слов должна нарастать постепенно. Автоматизация в словах в свою очередь отражает последовательность автоматизации в слогах.

Л.А. Данилова [23] выделяет следующие этапы логопедической работы при дизартрии:

- воспитание у детей слухового и зрительного контроля произношения;
- развитие кинестетического контроля;
- отработка правильных укладов губ и языка при отсутствии голосоподачи;

- дальнейшие этапы существенно не отличаются от общепринятых в логопедической практике при исправлении дислалий.

О.В. Правдина [57], Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова [45] и другие полагают, что автоматизация поставленных звуков в речи детей с дизартрией требует более длительных сроков работы.

О.В. Правдина считает, что используемый речевой материал, приемы работы, предлагаемый темп должны соответствовать индивидуальным особенностям детей, а методика логопедической работы при каждой специфической форме дизартрии - патогенезу двигательных расстройств, т. е. она должна быть патогенетически обоснованной.

О.В. Правдина рекомендует подбирать речевой материал по двум принципам:

а) по постепенно нарастающей трудности произнесения — длине, звуковому составу;

б) по смысловому значению, начиная со слов конкретных и обиходных и постепенно переходя к более абстрактным. Слова должны записываться и даже снабжаться соответствующими рисунками.

Последовательность работы над звуками диктуется постепенным усложнением артикуляционных установок.

Интересны работы Л.В. Лопатиной [40], которая обосновывает порядок закрепления свистящих звуков у дошкольников со стертой дизартрией и уделяет большое внимание развитию моторики артикуляционного аппарата и движений пальцев рук в системе преодоления нарушений звукопроизношения у данной категории детей.

Л.В. Лопатина считает, что в процессе коррекции звукопроизносительных нарушений у этих детей автоматизацию вновь воспитанного звука во всех вариантах дефектного произношения лучше начинать со структуры слогов типа ГС (гласный-согласный), а затем перейти к структуре СГ (согласный-гласный), так как в структуре слогов типа ГС

явление коартикуляции выражено в меньшей степени, и согласный испытывает меньшее воздействие соседней фонемы.

Автор рассматривает случаи преодоления межзубного и губно-зубного произнесения. Она рекомендует начинать работу с сочетания гласного [y], затем [o], в остальных случаях - с гласного [a] с вызванным согласным звуком. Такая последовательность, по мнению исследователя, обусловлена тем, что среди движений артикуляторных органов, отражающих состояние динамической координации, наиболее сложными для выполнения оказываются одновременные движения. Поэтому, например, в случаях межзубного произнесения при воспроизведении слога с гласным [y], предполагающим выдвижение губ вперед, тормозится одновременное движение языка.

После закрепления звука в структуре слога типа ГС, он аналогично отрабатывается в речевом материале, включающим слог типа СГ.

Б.М. Гриншпун [20] рекомендует использовать тексты, а не отдельные слова, различные формы и виды речи, творческие упражнения, подбирать материал, насыщенный теми или иными звуками. Подобный материал, как считает автор, больше подходит для занятий по автоматизации звуков. Однако, он замечает, что если на данном этапе ребенок будет работать только на специально подобранном материале, то он не овладеет операцией отбора, так как частотность этого звука в специальных текстах превышает нормальное их распределение в естественной речи.

О.В. Правдина отмечает необходимость исправления неправильного употребления звуков во всех видах речевой деятельности: в устной, письменной, в заученной и самостоятельной речи, в процессе игры, учебы и т.д.

Ту же мысль подчеркивает В.А. Ковшиков [30, 31]: поскольку язык - средство общения и обобщения, постольку в логопедической работе нужно создавать ситуации, в которых бы ребенок испытывал необходимость использовать язык (В.А. Ковшиков [31, с.77]). «Нельзя язык формировать сам

в себе. Его необходимо формировать в потребных для детей разных формах деятельности: учебной, трудовой, игровой, общения и прочее. Иначе язык не будет функционировать или будет функционировать как замкнутая в себе система» [30, с. 5].

Несмотря на обширную литературу по коррекции речевых нарушений при дизартрии, она преимущественно ориентирована на преодоление более сложных, но реже встречающихся тяжелых форм нарушения. Специальных исследований, посвященных методике преодоления легкой степени дизартрии, крайне недостаточно, особенно это касается конкретных методических рекомендаций по формированию звукопроизношения.

В практике коррекционно-логопедической работы по преодолению нарушений звукопроизношения у детей обычно используются традиционные логопедические приемы, которые применяются при устранении дислалии.

Использование только таких приемов оказывается недостаточным, во многом снижает эффективность коррекционной работы по преодолению нарушений, имеющих место при легкой степени дизартрии.

Недостаточная разработанность проблемы легкой степени дизартрии в литературе, вопросов ее дифференциальной диагностики, а также отсутствие оптимальной методики коррекции звукопроизношения позволяет говорить о необходимости определения дифференцированных путей коррекционно-логопедической работы.

Глава 2. Особенности произношения детей со стертой дизартрией.

2.1 Организация экспериментального исследования произношения детей со стертой дизартрией

Педагогический эксперимент включал три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Целью констатирующего этапа эксперимента являлось изучение особенностей звукопроизношения у детей с легкой степенью дизартрии.

На данном этапе были поставлены следующие **задачи**:

1. Определить направления диагностики.
2. Выделить критерии оценки и определить уровни сформированности звукопроизношения детей с дизартрией.
3. Систематизировать методы диагностики звукопроизношения детей-дизартриков.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в 2012-2014 г.г. в специальной (логопедической) группе МДОУ № г.Ростова-на-Дону. Под нашим наблюдением находилось 6 детей, обучающихся в МДОУ № с заключением ПМПК «Стертая дизартрия». Параллельно в течение двух лет мы изучали их нормально развивающихся сверстников для сопоставительного анализа.

Для выявления у дошкольников со стертой дизартрией особенностей нарушения звуковой стороны речи в различных фонетических условиях произношения использовалась разработанная Федосовой О.Ю. [62] и адаптированная нами методика обследования.

Приемы изучения звукопроизношения были адаптированы нами с учетом целей исследования и особенностей данной категории детей.

Результаты обследования каждого ребенка фиксировались в протоколах.

В процессе изучения звуковой стороны речи ребенку предлагалось произнести звук в различном фонетическом контексте:

1. Изолированно.
2. В слогах:

- открытый слог типа СГ;
- закрытый слог структуры ГС (если согласный глухой);
- слоги со стечением согласных.

3.В словах:

- в абсолютном начале слова;
- в абсолютном конце (если согласный глухой);
- в середине слова;
- в словах со стечением согласных.

Для выявления особенностей произношения звуков в словах использовался лингвистический материал, который представлял собой серии специально подобранных слов.

Результаты исследования фиксировались в протоколах.

Материал исследования представлял собой набор картинок - символов, слоговых таблиц, предметных и сюжетных картинок. Инструкция детям давалась словесно. Процесс выполнения заданий состоял в назывании изображений на картинках или отраженном проговаривании предложенных слоговых рядов. Методики предлагались детям в форме учебного задания. При отказе от работы или пассивности ребенка мы переходили на игровые формы выполнения заданий.

Серия № 1

Исследование произношения изолированных звуков

Задачей первой серии было исследование произношения изолированных звуков при назывании картинок-символов.

Ребенку предлагалось два варианта инструкций в зависимости от используемого экспериментального материала. Первый вариант инструкции: "Назови звук, который издает нарисованный на картинке предмет". Второй вариант инструкции предлагался на звуки, к которым нельзя было подобрать картинку-символ: «Сейчас мы будем играть в игру «Умный телефон». Я назову тебе звук, а ты повтори его за мной».

Учитывалось, какие звуки нарушены в произношении и каков характер этого нарушения (звук отсутствует, заменяется, смешивается или искажается).

Серия № 2

Исследование особенностей звукопроизношения в слогах

Задачей второй серии было выявление особенностей нарушения звукопроизношения при отражённом проговаривании звуков в слогах.

Материалом для обследования являлись специально составленные на каждый изучаемый звук слоговые таблицы.

Слоговой материал предъявлялся детям в *следующей* последовательности: в прямых слогах; в обратных слогах; в слогах со стечениями согласных; в интервокальной позиции. **Инструкция:** «Послушай и повтори за мной».

Серия №3

Исследование особенностей звукопроизношения в словах

Задачей третьей серии было выявление особенностей нарушения звуков в словах.

Материал исследования представлял собой предметные и сюжетные картинки с цветными изображениями.

Каждому ребенку мы предлагали назвать изображенные на картинках предметы, их свойства, действия и т.д. в условиях предъявления картинок по одной.

Мы предлагали детям картинки, предполагающие воспроизведение слов на заданный звук, которые были подобраны с учетом влияния фонетического контекста. Учитывались следующие лингвистические факторы:

- положение звука в слове (в абсолютном начале, абсолютном конце (если согласный глухой), середине слова);
- в словах различной слоговой структуры: простой и сложной

- в словах длинных и коротких. Длина слова определялась по количеству слогов. В каждой подгруппе слов были представлены слова короткие и длинные. Включались слова односложные, например, *лось, ус*, двусложные, например, *мусор, сахар*, трехсложные, например, *красота, кисточка* и т.д.

Критерии оценки.

Оценка звуков позволяет дифференцировать трудности программирования артикуляции, процесса передачи этой программы к органам исполнения и собственно исполнительные трудности, возникающие при реализации звука в речи.

Данные эксперимента оценивались и интерпретировались на основе сравнительного анализа изолированных звуков, в слогах, в словах, во фразах. Выяснялся процентный показатель у экспериментальной и контрольной группы.

Проводилась количественная (по трехбалльной системе) и качественная оценка выполнения заданий.

При количественном анализе исчислялся процент дошкольников в экспериментальной и контрольной группе, допустивших ошибки (замены, пропуски, искажения) при произнесении материала обследования, подобранного с учетом того или иного фонетического контекста, к общему количеству детей изучаемой группы. Проводился сопоставительный анализ распространенности и характера нарушений у испытуемых с легкой степенью дизартрии.

При количественном анализе исчислялся процент допущенных ошибок (замены, пропуски, искажения) к количеству предлагаемых для произнесения ребенку слов, подобранных с учетом влияния заданного фонетического контекста.

Если испытуемый называл звук во всех случаях в анализируемой позиции правильно, то получал «три» балла. Если звук произносился в данной позиции в одних случаях правильно, а в других искажался,

пропускался, заменялся или смешивался, то «два» балла. Если ребенок во всех случаях в изучаемой позиции произносит звук ошибочно, то «один» балл.

Количественная *оценка произношения звуков в слогах* проводилась с учетом типа предъявляемого слога: правильно произносит звук во всех типах слогов - 3 балла; допускает дефектное произношение только в слогах со стечением согласных и в интервокальной позиции - 2 балла; неверно произносит звук независимо от типа слога — 1 балл.

Количественная *оценка произношения звуков в словах* проводилась с учетом четырех аспектов: 1) позиция звука в слове (абсолютное начало, середина, абсолютный конец слова); 2) в словах различной слоговой трудности; 3) в словах длинных и коротких.

Каждый из аспектов оценивался по трехбалльной системе.

Оценка произношения звука в зависимости от его позиции в слове _____: правильно произносит звук в любой позиции - 3 балла; допускает дефектное произношение только в середине слова — 2 балла; неправильно произносит звук во всех позициях - 1 балл.

Оценка произношения звука в зависимости от слоговой трудности _____ слова: безошибочно произносит звук в слове независимо от его слоговой структуры — 3 балла; неверное произношение отмечается только в сложных по слоговой структуре словах - 2 балла; допускает ошибки даже в простых по структуре словах — 1 балл.

Оценка произношения звука в словах длинных и коротких: _____ верно произносит звук во всех словах - 3 балла; дефектное произношение отмечается только в словах, состоящих более чем из трех слогов - 2 балла; неверно произносит звук как в длинных, так и коротких словах - 1 балл.

Результаты исследования распределялись по трем уровням успешности, условно соответствующим степени сформированности у детей звукопроизношения. Такое деление, с нашей точки зрения, в дальнейшем

могло способствовать индивидуальному и дифференцированному подходу в обучении дошкольников с нарушением звукопроизношения.

Высокий уровень звукопроизношения характеризовался наивысшими балльными показателями, когда дети не испытывали никаких затруднений и не допускали ошибок в произношении, выполняя задание.

Средний уровень звукопроизношения соответствовал средним балльным показателям. Дети допускали дефектное произношение двух и трех групп звуков в тех или иных фонетических условиях.

Низкому уровню звукопроизношения соответствовали низкие результаты тестирования. С многочисленными фонетическими ошибками дети выполняли самые простые задания. Отмечались дефекты произношения более четырех групп звуков.

Оценивалось качество ошибок (замены, пропуски, искажения). Ошибки в произнесении звуков фиксировались в протоколах.

2.2 Анализ результатов экспериментального изучения

Изучение звуковой стороны речи выявило у всех дошкольников экспериментальной группы различные *дефекты звукопроизношения*. Анализ выполнения заданий **серии № 1** показал, что звуки нарушались при стертой дизартрии с разной частотой. Наиболее устойчивыми оказались гласные звуки, наименее устойчивыми - те согласные, которые считаются традиционно артикуляторно трудными. Нарушения касались чаще всего свистящих, шипящих и сонорных звуков. Полиморфные нарушения звукопроизношения отмечались у всех детей со стертой дизартрией.

Наиболее распространенным у детей с легкой степенью дизартрии является дефектное произношение свистящих звуков. Среди других групп звуков чаще оказывались нарушенными шипящие звуки, аффрикаты, [р], [л].

Характерным для многих детей со стертой дизартрией являлось смягчение согласных звуков из-за подъема спинки языка, произнесение

шипящих из нижнего положения, производство переднеязычных звуков [т], [д] и сонора [л] передней частью спинки языка.

Таблица №1

Нарушения звукопроизношения у детей экспериментальной группы

Дети экспериментальной группы	Нарушение звукопроизношения
Алексей А. (6,4 года)	боковое произношение переднеязычных [т'], [д'], [н']; свистящих [с], [з] и парных мягких; шипящих [ш], [ж], [ш'], [ч]; среднеязычных [к'], [г'], [х']; сонорных [л], [л'], [р'].
Катя М. (6,2 года)	межзубный сигматизм и боковой ротацизм
Сева Д. (6,3 года)	искажения и отсутствие различных групп звуков, двугубный ламбдацизм, щечное произношение шипящих и отсутствие звуков [р], [р'], [л]
Никита Ж. (6,2 года)	межзубный сигматизм и замена шипящих согласных на свистящие, [ч]→[т'], [ш'] → [с'];
Алина К. (6,4 года)	нижнее произношение шипящих [ш], [ж], [р] → [л], [р'] → [л']
Паша Б (6,1 г.)	замена [р] звуком [л]; [р']→[л']; [с] →[т]; [с'] →[т'] ; [з] →[д]; [з'] →[д'].

Наиболее характерными для детей со стертой дизартрией являются нарушения произношения, проявляющиеся одновременно в искажении и замене различных групп звуков. Случаи только замен и отсутствия звуков не наблюдались.

Анализ экспериментальных данных показал, что антропофонические (искажения, пропуски звуков) и фонологические ошибки (замены) разного типа наблюдаются в речи детей со стертой дизартрией. Звуковые искажения являются частым (66,4% случаев от общего количества дефектов

звукопроизношения), но не единственным типом ошибок у дошкольников со стертой дизартрией. Их появление обусловлено неправильно сформировавшимися артикуляторными позициями вследствие моторных нарушений в артикуляционном аппарате. Менее частыми для этих детей оказались замены звуков (23,4% случаев от общего количества дефектов звукопроизношения).

У дошкольников со стертой дизартрией преобладали искажения свистящих (73%) и шипящих (58%) согласных. Наименьший процент искажений был отмечен в фонетических группах заднеязычных (10,8%) и переднеязычных [т], [т'], [д], [д'], [н], [н'] (9,5 %) согласных.

Замены наиболее часто отмечались у испытуемых со стертой дизартрией в группе шипящих, сонорных, свистящих. У дошкольников со стертой дизартрией не было замен в фонетических группах гласных, переднеязычных [т], [т'], [д], [д'], [н], [н'], губных [п], [п'], [б], [б'], [м], [м'] и заднеязычных согласных.

Анализ выполнения заданий **серии № 2** показал, что у детей со стертой дизартрией наибольшие трудности вызывает произношение в слогах свистящих (84,2%) и шипящих (73,7%) согласных. Процент дан от общего количества нарушений звукопроизношения в слогах.

Наиболее типичными в группе свистящих были искажения (в 68,4% случаев), реже отмечались замены звуков (31,6%). Пропуски свистящих звуков в слогах выявлены не были. При произнесении шипящих согласных дети рассматриваемой группы допускали искажения (55,3%) и замены (44,7%). В группе сонорных согласных самыми распространенными были пропуски (37,5%), реже отмечались искажения (23%) и замены (15,4%). Процент дан от общего количества нарушений звукопроизношения в слогах.

Эти дети безошибочно произносили в слоговых сочетаниях гласные звуки, заднеязычные и губные согласные [п], [п'], [б], [б'], [м], [м'].

Результаты исследования свидетельствуют, что у дошкольников со стертой дизартрией процент ошибочного произнесения свистящих и

шипящих звуков наиболее высок в слогах со стечением согласных (81% и 67,6% соответственно от общего количества слогов), несколько меньше в закрытых слогах (74,3% и 63,5% соответственно). Наиболее устойчивой позицией является употребление этих звуков в слогах структуры СГ (64,9% и 62,2% соответственно).

Результаты изучения выявили непостоянство описанных нарушений у детей. Например, Сева Д. (6,3 года) произносил звук [з] в слогах [зу], [зо] четко и правильно, а в слогах [за], [зэ] - межзубно. Саша Б. (6,1 год) в ряде слогов со стечением согласных («льзя», «мзю» и др.) заменял звук [з'] на [д'], а в открытых слогах типа «зя», «зю», «зи», «зе» - ошибок не допускал.

Анализ результатов выполнения дошкольниками экспериментальной группы заданий **серии № 3** позволил сделать следующие выводы.

Дети со стертой дизартрией наибольшие трудности испытывали при воспроизведении звуков в середине слова. Нарушение гласных звуков в данной позиции были отмечены в 27% случаев (от общего количества слов), свистящих и шипящих согласных - в 81% и 78,4% соответственно, сонорных - в 70,3%, заднеязычных - в 9,5%, переднеязычных [т], [т'], [д], [д'], [н], [н'] - в 8%. В группе губных согласных [п], [п'], [б], [б'], [м], [м'] наибольший процент ошибок отмечался в абсолютном конце слова (13,6%). В середине слова указанная группа звуков страдала в 10,8%.

Несколько реже дети со стертой дизартрией допускали ошибки в абсолютном конце слова: гласные звуки нарушались в 24,3% случаях (от общего количества слов), свистящие - в 78,4%, шипящие согласные - в 74,3%, сонорные - в 66,2%, заднеязычные - в 8%, переднеязычные [т], [т'], [д], [д'], [н], [н'] - в 6,8%.

Самой устойчивой позицией для всех групп звуков у данной категории дошкольников было нахождение в абсолютном начале слова: гласные звуки страдали в 21,6% слов (от общего количества слов), свистящие и шипящие согласные - в 74,3% и 73% слов соответственно, сонорные - в 64,9%, переднеязычные [т], [т'], [д], [д'], [н], [н'] - в 5,4%. В абсолютном начале слова

наибольший процент ошибок приходился на группу свистящих и шипящих согласных (74,3% и 73% нарушенных слов), наименьший отмечался в группе переднеязычных [т], [т'], [д], [д'], [н], [н'] (5,4%).

В середине слова чаще страдали свистящие и шипящие согласные (81% и 78,4% соответственно), меньше нарушались переднеязычные [т], [т'], [д], [д'], [н], [н'] (8% от общего количества нарушенных слов).

Таким образом, исследование произношения звуков у детей со стертой дизартрией в зависимости от их места в слове показало, что наиболее устойчивой позицией оказалось нахождение звука в начале слова. Наибольшие трудности у детей отмечались в воспроизведении заданного звука в середине слова. Анализ изучения особенностей произношения звуков в словах коротких и длинных показал, что в наиболее употребительных в речи коротких словах звуки произносились дошкольниками более правильно, чем в длинных и менее частотных.

Изучение особенностей звукопроизношения у дошкольников со стертой дизартрией в зависимости от нахождения звука в словах *различной слоговой структуры* показало, что меньше изменений претерпевали звуки в словах с простой слоговой структурой. Это было характерно для всех фонетических групп звуков.

Максимальная разница в произношении звуков в условиях различной слоговой структуры отмечалась среди шипящих согласных (в 70,3% слов простой слоговой структуры и в 82,4% в словах сложной слоговой структуры), гласных (17,6% и 27% соответственно) и свистящих согласных (в 70,3% и 79,7% соответственно).

У дошкольников сопоставительной группы (с нормальным речевым развитием) отмечался высокий уровень сформированности навыков звукопроизношения в различных фонетических условиях.

В ходе диагностического обследования, которое проводилось с использованием приведенных в параграфе 2.1. методик, нами были получены следующие результаты:

Количественная характеристика уровня развития**звукопроизношения** воспитанников экспериментальной группы

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
-	30%	80%

Качественные результаты диагностики мы отразили в таблице №5, где уровни развития элементов звукопроизношения при дизартрических нарушениях у детей старшего дошкольного возраста оцениваются по критериям, обозначенным в п. 2.1

Приведенная ниже таблица обобщенно представляет характеристику особенностей звукопроизношения воспитанников экспериментальной группы.

**Уровень развития основных характеристик звукопроизношения
воспитанников экспериментальной группы**

№	Фамилия и имя	Произношение изолированных звуков	Звукопроизношение в слогах	Звукопроизношение в словах
	Алексей А.	Н	Н	Н
	Катя М.	Н	Н	Н
	Сева Д.	Н	Н	Н
	Никита Ж.	Н	С	Н
	Алина К.	С	С	Н
	Паша Б.	Н	Н	Н

Таким образом, результаты экспериментального исследования позволили выделить следующие особенности нарушений звукопроизношения у детей со стертой дизартрией:

1. Дефекты звукопроизношения у детей со стертой дизартрией разнообразный характер. У всех дошкольников экспериментальной группы наблюдались различные виды нарушений звуковой стороны речи: искажения, замены, пропуски звуков. Отмечается нестабильность этих расстройств: в

одних фонетических условиях ребенок правильно воспроизводит звук, в других - искажает, заменяет или пропускает его.

2. Особенности звукопроизношения у детей со стертой дизартрией обусловлены не только нарушением функций двигательных нервов, участвующих в артикуляции, и находятся в тесной зависимости от состояния нервно-мышечного аппарата артикуляционных органов, но и определяются влиянием фонетического контекста: места звука в слове, нахождения его в ударной или безударной позиции, длины слова, слоговой структуры, расширения контекста.

Наиболее благоприятными для произнесения звуков являются следующие фонетические условия: сильная позиция; нахождение

- в начале слова;
- в коротких словах;
- в словах простой слоговой структуры.

В безударной позиции, нахождении звука в середине слова, в условиях сложной слоговой структуры, наличия стечений, длины слова более 3-х слогов и расширении контекста процент дефектного произношения увеличивается.

Таким образом, выделенные особенности нарушений звукопроизношения позволяют сделать вывод о необходимости целенаправленной коррекционно - логопедической работы по их преодолению у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией.

Глава 3. Коррекционно-логопедическая работа по формированию звукопроизношения у детей с дизартрией

3.1 Цель, задачи и организация коррекционно-логопедической работы

Перед специалистами, работающими с детьми со стертой дизартрией, стоит задача поиска наиболее эффективных методов формирования произносительных возможностей, создания такой артикуляционной базы,

которая обеспечивала бы наиболее успешное овладение навыками нормативного произношения, что способствовало бы профилактике возможных вторичных нарушений речи, повысило эффективность логопедической работы в целом.

Цель формирующего эксперимента – разработать комплексную систему коррекционно-логопедической работы по формированию звукопроизношения у дошкольников со стертой дизартрией.

Задачи:

1. Систематизация методов и приемов формирования звукопроизношения у дошкольников со стертой дизартрией.
2. Коррекция дефектов звукопроизношения у детей со стертой дизартрией.
3. Закрепление вновь сформированных навыков произношения в различных фонетических условиях до степени автоматизации.

В экспериментальную группу вошли 6 детей дошкольного возраста 6 - 6,5 лет со стертой дизартрией. Среди них 4 детей с легкой степенью дизартрии с низким уровнем сформированности звукопроизношения; 2 детей с легкой степенью дизартрии со средним уровнем сформированности произносительных навыков.

С дошкольниками экспериментальной группы мы проводили коррекционно-логопедическую работу на фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятиях. В начале экспериментальной работы индивидуальные и подгрупповые занятия выступали основной формой организации обучения. В последующем мы моделировали и поддерживали ситуации естественного общения дошкольников для закрепления навыков фонетически правильной речи.

Ежедневно каждый ребенок выполнял упражнения по нашему заданию. Контроль выполнения заданий для выработки умений и навыков правильного звукопроизношения осуществлялся воспитателями и родителями ребенка. Домашние задания были рассчитаны на 7-10 минут. Работа строилась

дифференцированно с учетом специфики речевого нарушения и индивидуальных особенностей каждого ребенка.

В ходе обучения мы ориентировались на способность детей усваивать материал и в зависимости от этого усложняли его. В случае недостаточного усвоения материала проводились дополнительные занятия с незначительными изменениями предлагаемых заданий, или решение задач, поставленных перед детьми, осуществлялись индивидуально. Работа проводилась при участии воспитателей и логопедов экспериментальных групп, в процессе которой экспериментатор систематически консультировал их по методическим вопросам.

Коррекционно-логопедическая работа осуществлялась различными методами: практическими, наглядными, словесными.

К практическим методам относились упражнения (подражательно-исполнительские, конструктивные и творческие), игры и моделирование.

К наглядным методам относились наблюдение, рассматривание рисунков, картин, схем, демонстрация диафильмов, прослушивание записей, показ образца задания, способа действия.

Основными словесными методами являлись рассказ, беседа, чтение.

Система преодоления нарушений звукопроизношения включала следующие направления работы:

- формирование психологической установки и осознанного отношения ребенка к занятиям;
- формирование перцептивных умений и навыков;
- развитие правильного речевого дыхания и формирование направленной ротовой воздушной струи;
- нормализация мышечного тонуса артикуляционного аппарата;
- воспитание правильной артикуляции звуков, их автоматизация в различных фонетических условиях произношения и самостоятельной речи, дифференциация с акустически и артикуляционно близкими звуками.

Коррекционная работа строилась на основе принципа последовательного формирования произносительных навыков и состояла из трех традиционных этапов.

Реализуя дифференцированный подход к организации и содержанию каждого этапа, мы разработали систему лингвистического материала, подобрали комплексы упражнений, игровые задания нескольких уровней сложности. Для детей первой группы (низкий уровень произносительных навыков) адекватной являлась постановка и последовательное закрепление изолированных звуков, в различных типах слогов, слов, предложений и в самостоятельной связной речи ребенка. Большое значение приобретала повторяемость предлагаемого материала. Детям второй группы (со средним уровнем произносительных возможностей) было доступно произношение ряда звуков в более легком фонетическом контексте (изолированно, в слоговых сочетаниях, в ударном слоге простых по структуре слов и т.д.), у них преобладали антропофонические нарушения.

В основу коррекционно-логопедической работы по формированию звукопроизношения у детей со стертой дизартрией был положен принцип одновременного формирования речевого дыхания, голосообразования, артикуляции и нормализации фонематических процессов.

В обучающем эксперименте нами были использованы в модифицированном виде некоторые упражнения, описанные в работах Т.В. Волосовец, Л.В. Лопатиной, Н.И. Озерецкого, М.Ф. Фомичевой и др.

Основная цель подготовительного этапа коррекционно-логопедической работы по формированию звукопроизношения: **развить** сенсомоторный уровень ребенка, сформировать психофизиологические предпосылки для обучения.

Одной из важных общепедагогических задач является формирование психологической установки на занятия: мы устанавливали с ребенком доверительные отношения, старались расположить к себе, вызвать у него интерес к занятиям и желание в них включиться.

Другой задачей научить ребенка выполнять инструкции логопеда, включаться в общение, воспитывать уверенность в том, что в результате работы речь исправится.

К задачам подготовительного этапа мы отнесли развитие произвольного внимания, памяти, мыслительных операций.

Специальными логопедическими задачами были: развитие речеслухового внимания и фонематического восприятия, коррекция речевого дыхания, нормализация мышечного тонуса в артикуляционной мускулатуре, развитие произвольных движений мимической мускулатуры, формирование артикуляторных умений и навыков, формирование кинестетической основы движений руки. Эти задачи определили направления коррекционно-логопедической работы на подготовительной этапе с дошкольниками с дизартрией с низким и средним уровнем сформированности навыков звукопроизношения.

Работу по развитию фонематического восприятия мы начинали с подготовительных упражнений на выработку у детей умения слышать и слушать неречевые звуки. Сначала внимание дошкольников обращали на окружающие их звуки - звуки в группе (ход часов, шуршание бумаги и т.д.), в соседнем кабинете (разговор, шаги, игра на музыкальных инструментах), на улице (шум машин, завывание ветра, гудок тепловоза). Объясняли, что и неживые предметы издают звуки. Учили определять источник звучания *{что звучало?}*, местонахождение источника звука *(где звучало?)*. Например, далеко - близко, высоко - низко, слева - справа. Привлекали внимание к качеству звучания *(как звучало?)* Громко - тихо, высоко - низко, долго - кратко).

На занятиях использовались игровые задания на различение высоты (развитие звуковысотного слуха), силы и тембра голоса. Предлагалось узнать говорящего по голосу, его местонахождения и качество звучания голоса.

Развивали у детей способность правильно слышать ритмический рисунок слова, его акцентно-слоговую структуру (особенности звукового

строения слова, зависящие от количества слогов и места ударного слога) в единстве с темпом речи.

Развитие речеслухового внимания осуществлялось традиционными приемами на материале слов, слогов и речевых звуков.

Затем формировали у дошкольников обеих групп различение правильно и искаженно произнесенного звука. Эта работа начиналась с распознавания дефектного произношения, отличающегося от собственного, в чужой речи (взрослого или ребенка).

Развитие слухового контроля предшествовало формированию правильного звукопроизношения и продолжалось параллельно с формированием нормированного артикуляторного уклада звуков, с использованием зрительной опоры, тактильных и кинестетических ощущений. Предлагались разные задания (Приложение 1).

Коррекционно-логопедическая работа на подготовительном этапе предполагала *развитие правильного речевого дыхания* (Приложение № 2) . Ребенку показывалось, как организовать свое дыхание, чтобы на вдохе передняя стенка живота и нижние отделы грудной клетки слегка приподнимались, а при выдохе плавно втягивались. Затем выдерживалась пауза, во время которой ребенок отдыхал и расслаблял небные и глоточные мышцы. Через некоторое время упражнение повторялось. Движение стенки живота и нижних отделов грудной клетки дети контролировали рукой. Применялись традиционные статические и динамические дыхательные упражнения.

Для дифференциации носового и ротового дыхания рекомендовались упражнения: вдохи и выдохи через нос, вдохи и выдохи через рот, вдохи через нос и выдохи через рот, вдохи через рот и выдохи через нос и др., которые предлагались в игровой форме.

Для нормализации произношения у детей с легкой степенью дизартрии мы сначала стремились ослабить проявления расстройств иннервации речевого аппарата. Поэтому в коррекционной работе по рекомендации

невропатолога использовались традиционные *приемы дифференцированного логопедического массажа (расслабляющего или стимулирующего)*, которые выбирались в зависимости от характера преобладающего мышечного тонуса в артикуляционной мускулатуре.

Массаж служил для улучшения иннервации речевой и лицевой мускулатуры. Перед массажем проводились упражнения на расслабление массируемой мускулатуры. Массировались мышцы щек, губ, верхней поверхности языка, мягкого нёба (в зависимости от места поражения). Мягкое нёбо массировалось спереди назад ладонной стороной чисто вымытого большого или указательного пальца. Длительность массажа не превышала 2—3 минуты. После массажа все артикуляционные движения делались более свободными, что позволяло закреплять их и создавать новые, более сложные.

Учитывая, что неполноценная иннервация мимической мускулатуры сказывается на артикуляции звуков, делая речь недостаточно выразительной, внятной, работе по развитию артикуляторной мускулатуры предшествовали упражнения, направленные на формирование у детей способности произвольно выполнять дифференцированные мимические движения и осуществлять контроль за ними.

Мы на доступном уровне объясняли дошкольникам , что с помощью мимики можно передавать различные чувства, эмоциональные состояния. Для этого использовали разнообразные этюды, построенные на передаче контрастных состояний и ощущений через мимические движения: веселый - грустный, довольный - сердитый, бодрый - усталый, красивый - некрасивый, сладкий - кислый и др.

Принимая во внимание взаимосвязь между состоянием речи и моторной сферы ребенка, со всеми детьми проводилась работа по *развитию моторики артикуляторного аппарата и ручной моторики* . Она осуществлялась по двум направлениям: формирование кинестетической основы движения, формирование кинетической основы движения.

Мы использовали известные в логопедической практике приемы: определение участков работающих и пассивных органов артикуляции по следам прикосновения зондом или шпателем; воспроизведение артикуляционной позиции сохранных звуков; утрированное произношение сохранных звуков; удержание артикуляционной позы в течение 5-7 секунд; словесное описание артикуляционного уклада заданного звука; показ отдельных элементов артикуляции на схеме, муляже и др.

Для формирования умения *определять положения губ, положения кончика языка (поднят или опущен), различать узкий и широкий язык* детям предлагали поиграть в игру «Лошадки». На доске вывешивалась картинка с изображением лошадей. Мы рассказывали дошкольникам: «Наступило утро, все лошадки выбежали гулять и радостно заржали: «и-и-и». Детям предлагалось изобразить ржание лошадей, глядя в зеркало. Обращалось внимание на то, что голос животных напоминает звук [и]. Затем спрашивали: «В каком положении находятся губы, когда мы произносим [и]?» («Губы растягиваются в улыбке»). Покажите, как растягиваются ваши губы при произношении [и]». Аналогично детям предлагалось другие задания (Приложение № 4).

Все упражнения предлагались дошкольникам в игровой форме. Например, ребенку рассказывали: «Чтобы хорошо говорить, язык должен многое уметь делать. Он умеет быть широким, тонким. Посмотри, какой у меня язык. (Мы показывали широкий язык, который без напряжения лежит на нижней губе и боковыми краями касается уголков рта).

В случае пониженного мышечного тонуса дошкольникам экспериментальной группы предлагались задания на активизацию, укрепление паретичных мышц. Например, для укрепления вялого, слабого кончика языка, мы выполняли с детьми такие упражнения, как почесывание кончика языка о верхние резцы; пересчитывание зубов, упираясь кончиком языка в каждый и др. (Приложение № 5);

Для развития динамической координации артикуляторных движений дошкольникам предлагались различные упражнения (Приложение № 6).

На подготовительном этапе предлагались упражнения на формирование кинестетической основы движений руки . Кистям и пальцам рук детей придавались различные позиции, которые ребенок воспроизводил с закрытыми глазами (или за экраном). Упражнения мы дифференцировали в зависимости от типа преобладающего тонуса (Приложение № 7).

Целью основного этапа формирующего эксперимента являлось формирование у детей первоначального умения правильно произносить звуки на специально подобранном лингвистическом материале. На этом этапе ведущей была работа над произношением. Работа над звуками и подготовительная работа по формированию фонационного дыхания, слухового восприятия продолжалась.

Мы начали работу по коррекции нарушений звукопроизношения с гласных звуков. Именно на гласных легче координировать работу всех частей артикуляционного аппарата. При произнесении гласных достигаются возможно большее выдвигание нижней челюсти, свободное положение языка, достигающее до передних зубов.

Мы приступали к коррекции звукопроизношения в случае спастичности с гласного переднего ряда неогубленного [э] (классификация гласных по Л. В. Бондарко [21]). При артикуляции [э] обеспечивается активная работа передней части языка и наибольшее перемещение спинки языка вперед при умеренном ее подъеме. При произнесении звука [а], как и гласного [э], наблюдается меньшая напряженность органов артикуляционного аппарата.

Далее формировали у детей с повышенным тонусом артикуляции - гласный верхнего подъема переднего ряда неогубленный [и], позволяющий переместить язык в более передний отдел ротовой полости, и непередний гласный верхнего подъема неогубленный [ы], при котором возможен визуальный контроль за положением артикуляционных органов и отмечается

меньшее влияние на предыдущий согласный по сравнению с лабиализованными гласными [o], [y].

Последним мы формировали звук неверхнего подъема заднего ряда огубленный [o] и гласный верхнего подъема заднего ряда огубленный [y].

При преобладании пониженного мышечного тонуса у дошкольников с легкой степенью дизартрии мы начинали работу с гласного [a] как наиболее доступного для артикуляции детям данной категории. Работа над гласными проводилась в последовательности: [э], [и], [ы], [o], [y]. Такой порядок формирования гласных звуков позволяет включить в работу, активизировать разные части паретичного языка. Известно, когда губы принимают положение наподобие улыбки, что отмечается при артикуляции [и, э, ы], то работает передняя часть языка. Когда губы выдвигаются вперед, как при [o, у] - задняя часть языка.

Параллельно с закреплением поставленных звуков проводилась работа по совершенствованию просодической стороны речи. Дети произносили, а затем пропевали поставленные гласные изолированно, потом в сочетании по 2, 3 звука на одном выдохе, изменяя голос по силе и высоте. Например, на занятиях по закреплению правильного произношения звука [y] предлагались следующие упражнения (Приложение № 8).

У детей с преобладанием спастичности при переходе от гласных к согласным мы начинали работу с сонорных звуков (Алексей А., Алина К., Паша Б., Сева Д.). К формированию сонорных согласных приступали со звука [м']. Сонорные детям давались в последовательности: [м'], [м], [н'], [н], [л'], [л], [р'], [р], что объясняется не только и не столько артикуляторными особенностями этих звуков, сколько степенью их функциональной значимости в речи ребенка.

С Алексеем А. мы работали над смычными (взрывными) звуками, они более доступны детям с повышенным тонусом артикуляционных мышц. Коррекцию взрывных мы начинали с глухих [п'], [п], [т'], [т], [к'], [к].

Формирование переднеязычных мы начинали со звука [с'] (Алексей А., Катя М., Паша Б., Никита Ж.). По способу образования [с'] - щелевой, по месту образования - переднеязычный, зубной. Степень экспирации выдыхаемой струи выше, чем при других щелевых звуках, при формировании [с'] детьми лучше усваиваются кинестетические ощущения. При произнесении звука ребенок видит сжатые или сближенные зубы, растянутые углы рта, осязает сильную прохладную струю воздуха, слышит шум при прохождении выдыхаемой струи. Далее нами отработывался твердый вариант звука.

Продолжали работу над звонкими щелевыми согласными [з'], [з] и звуками [ш], [ж], [х'], [х], [ш'], [ч], [ц] (Алина К., Никита Ж., Паша Б.Алексей А., Катя М.)

Приведенной выше последовательности формирования звуков мы придерживались в работе с детьми обеих экспериментальных групп. Однако, дошкольникам с низким уровнем сформированности навыков звукопроизношения была необходима работа по постановке и автоматизации большинства указанных звуков. Акцент в работе с детьми со средним уровнем сформированности навыков звукопроизношения ставился на уточнение произношения имеющихся в их речи групп звуков в указанной последовательности. Постановка касалась, прежде всего, звуков из фонетических групп свистящих, шипящих, сонорных согласных и аффрикат.

При постановке звуков мы старались, чтобы дети знали положение органов артикуляции при произнесении звуков, умели рассказать и показать, в каком положении находятся губы, зубы, язык, вибрируют или нет голосовые складки, какова сила и направленность выдыхаемого воздуха, характер выдыхаемой воздушной струи (например: при звуке [ц] воздушная струя образуется толчками, при звуке [с] - долгая; при звуке [з] - холодная (символ Х) при звуке [ж] - теплая (символ Ф)).

Использовался прием соотнесения частей артикуляции с какими-либо предметами. Например, «лопата» — широкий язык при произнесении [д];

«седло» — суженный и вогнутый язык при произнесении [л]; суженный язык — «жало»; поднятые боковые края языка — «лодочка»; язык, отодвинутый в заднюю часть ротовой полости — «комок». Обращалось внимание детей на акустические особенности формируемых звуков. Например, отмечалась значительная длительность звучания [ш], краткость звучания [т] при их «изолированном» произнесении, высота звучания: при произнесении [с] характерен свист, [ш] — шипение; вибрация ([р]), плавность звучания ([л]); ы-образный либо и-образный компоненты при произнесении твердых и мягких согласных на конце слов; и т.п.

Полезным было сравнение речевых звуков с неречевыми. Например, при постановке [ш] звук сравнивался с шипением змеи, рассерженного гуся, [ж] — жужжание жука; [с] — со свистом пара, песней ветерка, [з] — писк комара; [м] — мычание коровы; [р] — рычание тигра, собаки, рокот мотора; [д] (или [т]) — удары молотка. Такое осознанное овладение правильной артикуляцией имело большое значение для правильного произнесения звуков и для их различения.

В работе на данном этапе использовались профили артикуляции звуков и схема определения артикулярного уклада звука.

1. Положение губ (опорные схемы: «Сомкнуты», «Разомкнуты», «Улыбка», «Рупор»).

2. Положение языка (набор муляжей артикуляционных укладов языка для произношения различных звуков, либо - проволока).

3. Положение мягкого неба (опорные схемы: «Опущено», «Поднято»).

4. Работа голосовых складок (голосовые складки работают не работают).

Параллельно с работой по формированию правильного произношения звуков продолжалась работа по развитию голоса детей, синхронизации артикуляции, фонации и дыхания. Для этого мы предлагали дошкольникам на материале поставленных согласных звуков различные задания, игры и упражнения.

Порядок предъявления лингвистического материала при коррекции нарушений звукопроизношения у детей с легкой степенью дизартрии

Закрепление большинства вновь сформированных звуков у детей обеих групп мы начинали со структуры слогов типа СГ, а затем переходили к структуре «гласный-согласный» (ГС).

Такая последовательность обусловлена следующим. Слоги типа СГ являются основным артикуляторным элементом русской речи. Именно данный слог появляется в речи детей в период ее формирования прежде других. Кроме того, в начальной позиции встречаются все согласные русского языка.

При спастичности мышц у детей с рассматриваемой степенью дизартрии согласный звук вводился в открытый слог (СГ) с гласными в последовательности: [э], [а], [и], [ы], [о], [у]. Так, например, при формировании звука [м] сначала отрабатывался слог [мэ], затем [ма], потом [мы], а в дальнейшем [мо], [му].

В случае пониженного мышечного тонуса формируемый согласный звук закреплялся в слогах с гласными: [ма], [мэ], [мы], [мо], [му].

Например, для закрепления звучания звука [л] в слогах типа СГ у дошкольников с дизартрией в случае пониженного мышечного тонуса мы использовали следующие игры:

Игра «Ослик потерялся».

Мы показывали картинку, на которой нарисованы большой и маленький ослики, а затем говорили: «Пошел маленький ослик гулять и потерялся. Стоит и маму зовет: «йа-йа-йа». Скажем все вместе, как ослик зовет маму». Дети произносят: «йа-йа-йа». Мы следили, чтобы дошкольники произносили звукосочетания слитно и многократно.

Игра «Эхо».

Детей спрашивали: «Помните, как мы ходили в парк и кричали «ау», когда кто-нибудь отставал? Эхо тоже нам отвечало «ау». Вот мы сейчас и поиграем с вами в игру «Эхо».

Одни дошкольники, изображающие гуляющих в лесу, громко произносят звуко сочетание «йэ», другие, изображающие эхо, тише повторяют звуки «йэ». Повторив игру 3—4 раза, дети менялись ролями.

Игра «Телефон».

Детей сажали на стулья в ряд. Первому ребенку шепотом говорили «йо» и просили передать дальше.

Игра «Споем как птички».

Вместе с детьми мы вспоминали, как они летом были в лесу и слушали пение птичек: «йу-йу-йу». Воспитанники воспроизводили пение птиц.

Звуко сочетание «йу» произносили слитно, повторяя несколько раз, с каждым разом убыстряя темп.

В закрытом слоге отчетливо слышатся оба звука, каждый из них подчеркивает друг друга. В ряде случаев (например, при формировании звуков [с], [с'], [р], [р'], [ш]), допускалось введение звука прежде в слог структуры ГС.

В большинстве случаев мы придерживались следующей последовательности закрепления звука в слогах: -открытый слог типа СГ; -закрытый слог структуры ГС (если согласный глухой); -интервокальная позиция (структура ГСГ); -слоги со стечением согласных.

Для закрепления произношения звуков в различных типах слогов использовались слоговые таблицы. Например, педагог рассказывал детям о волшебной стране, в которой живут маленькие волшебные человечки. Чтобы совершить путешествие в волшебную страну, нужно научиться разговаривать на их волшебном языке. Логопед называл слоги, дошкольники их воспроизводили. Если ребенок допускал ошибку, волшебный человечек убежал. Остальные дети поправляли ошибку. После чего он вновь воспроизводил слог и человечек возвращался.

Усвоение звукопроизношения шло одновременно с развитием слова как семантической единицы и носителя определенной акцентно-силлабической

модели. Поэтому, мы стремились быстрее перейти от закрепления звука в слогах к его отработке в словах.

Мы придерживались следующего порядка закрепления звука в словах: в начале слова, в конце слова (если согласный глухой), в середине слова, в словах со стечением согласных. Например, для закрепления звука [м] в начале слова нами предлагались слова: Маня, май, манка, мэр, мы, мыло, моль, мой. В конце слова: ам, дам, нам, вам, сам. В середине: Эмма, эмаль, Роман, лимон, умой, помыть, зимушка. В словах со стечением согласных: уйма, мне, мнение, ведьма, помню.

Формируемый звук у детей сначала вводился в ударный слог слова (Например, для [м]: Маня, май, манная, мать, дома, потом, вон), затем в первый предударный (для [м]: манить, махать, магнит, мычать, мурлыкать), далее в другие безударные слоги (дома, пума, молодой, панама, солома).

Мы предлагали дошкольникам игры и упражнения для автоматизации звуков с использованием необходимого лингвистического материала (Приложение № 9).

Работая над формированием звуковой стороны речи детей с легкой степенью дизартрии, мы учитывали степень слоговой трудности предлагаемого лингвистического материала, что способствовало не только закреплению поставленных звуков, но и освоению ритмики слова.

При закреплении звука в словах с различной степенью ритмико-слоговой трудности мы придерживались следующей последовательности:

Двусложные слова из двух открытых слогов, например, для [р]: рана, рама и др.;

Трехсложные слова из открытых слогов: радуга и др.;

Односложные слова: рад, раз и др.;

Двусложные слова с одним закрытым слогом: ранний, ранить и др.;

Двусложные слова со стечением согласных в середине слова: раньше, рамка и др.;

Двусложные слова с закрытым слогом и стечением согласных: разный, равный и др.;

Четырехсложные слова из открытых слогов: раковина, руковица и др.;

Слова, состоящие из пяти и более слогов: экскаваторщик, барабанная (дробь) и др.

Формируемый звук прежде вводили в наиболее употребительные в речи короткие слова, начиная работу с первых слоговых структур, усваиваемых детьми в онтогенезе речи: СГ-СГ, СГС, СГ; и др.

Проиллюстрируем постепенное нарастание слоговой трудности лингвистического материала на примере формирования правильного произношение звука [л] в словах.

Игра в мяч.

«Я называю слово и кидаю тебе мяч, ты присоединяешь к началу слова частичку по- и возвращаешь мне мяч».

По + дал, пил, бил, мыл;

по + кинул, линял, бежал;

по + гнал, рвал, гладил.

Игра « Назови ласково словечко».

Например: вилка-вилочка, палка-..., полка-..., галка -..., кулак-кулачок, каблук-..., балкон-..., вулкан-..., колпак-....

Игра «Образуй родственные слова».

Например: голод - голодать, голодно, голодный.

Голубь - голубка, голубок, голубятня, голубиный.

Холод - холодать, холодно, холодный.

Игра «Новые слова».

Дошкольникам предлагалось образовать новые слова, соединив части названных слов. Например: велосипедная гонка — велогонка, белая голова — белоголовый, муку молоть - мукомол, мух ловит - мухоловка, белый бок — белобокий и др.

Закрепление вновь сформированных навыков произношения мы проводили в различных фонетических условиях, пытаясь автоматизировать навык.

Большое внимание уделялось детям с низким уровнем сформированности звукопроизношения. Детей учили анализировать слова, состоящие из звуков, над закреплением произношения и дифференциацией которых в это время шла работа. Сформированное умение представить, какие именно звуки входят в состав слова, способствует тому, что ребенок при неправильном произнесении слова быстро обнаруживает ошибку и исправляет ее.

Например, при закреплении звуков [ч], [ш¹] предлагались следующие задания для развития речеслуховой памяти:

1. Запомнить и повторить: вещь, щель, лещ, ель. Послушайте и повторите: вещь, щель, цель, лещ, ель. Какое новое слово появилось? Цель. Какое на него похоже? Ель.

2. Заменить в слове «меч» первый звук так, чтобы у вас получилось еще шесть новых слов (лечь, речь, печь, жечь, сечь, течь). Назовите слова в алфавитном порядке (жечь, лечь, меч, печь, речь, сечь, течь).

Мы обучали детей, используя традиционные игровые приемы, выполнению различных операций: выделению звука на фоне слова, вычленению звука, определению места звука в слове, фонематических представлений.

Сначала наличие звука определялось на слух в чужой речи и на основе собственного произношения, затем или только на слух, или только на основе собственного произношения и, наконец, по слухопроизносительным представлениям, т.е. в умственном плане.

Основные направления и приемы дифференцированной коррекционно-логопедической работы в группе детей со стертой дизартрией с повышенным и пониженным мышечным тонусом представлены на схеме.

Схема коррекционно-логопедической работы по формированию звукопроизношения у детей со стертой дизартрией

Этапы	Основные направления коррекционно-логопедической работы	Приемы дифференцированной коррекционно-логопедической работы в группе детей со спастичностью	Приемы дифференцированной коррекционно-логопедической работы в группе детей с пониженным мышечным тонусом
Этап подготовительный	<ol style="list-style-type: none"> 1. Развитие речеслухового внимания, фонематического восприятия; 2. Коррекция речевого дыхания; 3. Нормализация мышечного тонуса в артикуляционной мускулатуре; 4. Формирование артикуляторных умений и навыков; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Расслабляющий логопедический массаж 2. Артикуляционные упражнения на расслабление мышц языка, губ и т.д. для формирования кинетической основы движений 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Стимулирующий логопедический массаж; 2. Укрепляющие упражнения на формирование кинетической основы артикуляционных движений;
Этап формирования произносительных умений и навыков	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование умения создавать заданный артикуляционный уклад; 2. Формирование умения использовать поставленные звуки в различных фонетических условиях на материале слогов и слов. 3. Формирование простейших операций звукового анализа; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование гласных звуков. 2. Формирование согласных звуков. 3. Упражнения на закрепление звуков в открытых и закрытых слогах с гласными звуками. 4. Закрепление согласных в последовательности: начало, конец, середина слова 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирование гласных звуков 2. Формирование согласных звуков. 3. Упражнения на закрепление звуков в открытых и закрытых слогах с гласными звуками. 4. Закрепление шипящих, сонорных, заднеязычных в начале и конце слова, а губных – в начале или середине слова
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Игры, упражнения на закрепление звуков в различных синтаксических конструкциях, текстах; 2. Закрепление звуков в различных ситуациях общения: игры, типа лото, отгадывание загадок, добавление слов с заданным звуком в предложения, сюжетные игры с названием большого количества однородных предметов, игры в вопросно-ответной форме, игры-драматизации, беседы на заданные и отвлеченные темы, обсуждение произведений литературы и искусства и др.; 3. Упражнения на формирование сложных операций звукового анализа и синтеза, фонематических обобщений 		

3.2 Динамика и результаты коррекционно-логопедической работы по формированию звукопроизношения у дошкольников со стертой дизартрией

Для выявления результативности работы по преодолению нарушений звукопроизношения у детей со стертой дизартрией мы провели контрольный эксперимент. В нем приняли участие 6 детей, прошедших обучение по разработанной нами методике, учитывающей влияние фонетического контекста, и такое же число детей, занимавшихся по традиционной методике коррекции звукопроизношения.

Изучение эффективности работы осуществлялось по тем же параметрам и фиксировалось в тех же условиях, что и при экспериментальном обследовании.

У дошкольников со стертой дизартрией в результате экспериментального обучения выявилась значительная положительная динамика в коррекции нарушений звуковой стороны речи:

Таблица №4

Динамика в формировании звукопроизношения у детей
экспериментальной группы

Дети экспериментальной группы	Результаты эксперимента
Алексей А. (6,4 года)	Появилась лабиализация при произношении звуков [о], [у], [и], [ы], [ш], [ж], [ч], [ц]. Нормализовалось произношение звуков [т]-[д]-[н]-[с] и их мягких вариантов, звуков [р], [р']
Катя М. (6,2 года)	Устранен межзубный сигматизм: исчез шепелявый оттенок.
Сева Д. (6,3 года)	Исчез двугубный ламбдацизм, нормализовалось произношение звука [л], а также звуков [р], [р'] Ребенок определяет количество звуков в слове, устанавливает последовательность, местоположение по отношению друг к другу, а также составляет слова из звуков
Никита Ж. (6,2 года)	Значительно улучшилось произношение шипящих звуков. Правильно произносит звуки изолированно, в слогах, в словах.
Алина К. (6,4 года)	Нормализовалось произношение звуков звуков [р], [р'] Исчезла замена [р] → [л], [р'] → [л'].

	Ребенок может рассказать об артикуляции заданного звука, дать характеристику звука без опоры на схему
Паша Б (6,1 г.)	Нормализовалось произношение звуков звуков [p]; [p']; [c]; [c']. Правильно произносит звуки изолированно, в слогах, в словах. Научился хорошо различать звуки, близкие по артикуляции и акустическим признакам

В целом, можно выделить следующие общие результаты:

- нормализовалась артикуляция как гласных, так и согласных звуков;
- исчезла назализация гласных заднего ряда и твердых согласных со сложным артикуляционным укладом [p], [л], [ш], [ж], [ч], [ц];
- появилась лабиализация при произношении звуков [o], [y], [и], [ы], [ш], [ж], [ч], [ц];
- большинство детей стало правильно произносить звуки изолированно, в слогах, в словах.

У всех детей произошли положительные качественные изменения в состоянии звукопроизношения: исчезли искажения, пропуски и замены переднеязычных, губных, смычных, язычно-альвеолярных, небно-язычных звуков. В 100% случаев нормализовалось произношение гласных звуков, звуков [т]-[д]-[н]-[с] и их мягких вариантов; звуков [p], [p'] - у 5 дошкольников, что составило 90,9%. Значительно улучшилось произношение свистящих, шипящих звуков (в 90,9 % случаев). Поставлены и автоматизированы звуки [л], [л'] у 5 испытуемых (95,5 %).

Дошкольники после обучения могли рассказать об артикуляции заданного звука, дать характеристику звука без опоры на схему, научились правильно выделять звуки в слове; определять их количество, устанавливать последовательность, местоположение по отношению друг к другу, а также составлять слова из звуков (используя различный по степени сложности лингвистический материал). У всех дошкольников улучшилось слуховое восприятие. Дети научились хорошо различать звуки, близкие по артикуляции и акустическим признакам: твердые и мягкие звуки шумных согласных, глухие и мягкие звуки шипящих и свистящих согласных.

Использование в коррекционной работе постепенного усложнения лингвистического материала, подобранного с учетом фонетического контекста, привело к положительным результатам в формировании звукопроизношения у детей с легкой степенью дизартрии.

Так, после обучения в длинных словах ошибки допустили 18 % испытуемых в экспериментальной группе и 51,8 % - в контрольной, в словах со стечением согласных 22,7 % детей экспериментальной группы и 60,9 % в контрольной.

В ходе диагностического обследования на контрольном этапе эксперимента нами были получены следующие результаты:

Таблица №5

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента

Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Констатирующий эксперимент		
80%	20%	0%
Контрольный эксперимент		
20%	60%	20%

Приведенная ниже таблица обобщенно представляет характеристику особенностей звукопроизношения воспитанников экспериментальной группы.

Таблица №6

Уровень развития основных характеристик звукопроизношения воспитанников экспериментальной группы

№	Фамилия и имя	Произношение изолированных звуков	Звукопроизношение в слогах	Звукопроизношение в словах
	Алексей А.	С	С	Н
	Катя М.	С	С	С
	Сева Д.	С	С	Н
	Никита Ж.	С	В	С
	Алина К.	В	В	С
	Паша Б.	С	С	С

Таким образом, комплексная, системная работа по формированию звукопроизношения у дошкольников со стертой дизартрией, осуществляемая дифференцированно в зависимости от уровня сформированности навыков звукопроизношения обеспечивает успешность коррекции.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Повышение эффективности коррекционной логопедической работы по устранению нарушений речи у дошкольников с дизартрией является одной из актуальных проблем логопедии.

Недостаточная разработанность проблемы, методов дифференциальной диагностики дизартрии, а также отсутствие оптимальной методики коррекции звукопроизношения позволяют говорить о необходимости определения эффективных путей коррекционно-логопедической работы.

Для определения путей преодоления нарушений звукопроизношения, оптимизации этого процесса в дошкольном возрасте и тем самым предупреждения нарушений письменной речи мы провели экспериментальное изучение особенностей звукопроизношения детей со стертой дизартрией.

Исследование состояния звуковой стороны речи показало, что для данной категории детей характерно полиморфное нарушение звукопроизношения, преимущественно свистящих, шипящих и сонорных звуков.

Установлено, что многие дети при изолированном произнесении проговаривают звуки правильно, а в более сложных фонетических условиях допускают ошибки.

Наибольшее влияние на специфику произношения дошкольников оказывают следующие лингвистические факторы: место звука в слове, длина слова, слоговая структура. В словах простой слоговой структуры звуки нарушаются реже, чем в условиях сложной слоговой структуры, наличия стечений, длины слова более 3-х слогов.

С целью повышения эффективности коррекционно-логопедической работы на основе изученной литературы мы разработали систему коррекционной работы по формированию правильного звукопроизношения у дошкольников со стертой дизартрией. Система преодоления нарушений звукопроизношения включала следующие направления работы:

- формирование психологической установки и осознанного отношения ребенка к занятиям;
- формирование перцептивных умений и навыков;
- развитие правильного речевого дыхания и формирование направленной ротовой воздушной струи;
- нормализация мышечного тонуса артикуляционного аппарата;
- воспитание правильной артикуляции звуков, их автоматизация в различных фонетических условиях произношения и самостоятельной речи, дифференциация с акустически и артикуляционно близкими звуками.

Учитывая данные современной фонетики, мы придерживались следующей последовательности закрепления звуков в слогах: открытый слог типа СГ; закрытый слог структуры ГС (если согласный глухой); интервокальная позиция (структура ГСГ); слоги со стечением согласных.

От закрепления звука в слогах переходили к его отработке в словах: в начале слова, в конце слова (если согласный глухой), в середине слова, в словах со стечением согласных (исключение составляют звуки [р], [р¹], [с] и [с'], которые формировались в последовательности «в конце слова в начале «в середине»).

На логопедических занятиях мы приближали детей к ситуации общения. Использовались игры и упражнения на формирование фонематических операций, развитие мелодико-интонационной стороны речи, координации процессов дыхания, голосообразования, артикуляции, что позволяло вести работу системно, затрагивая в той или иной степени все составляющие успешного овладения фонетической стороной речи.

Гипотеза исследования в целом подтвердилась.

Как показал контрольный эксперимент, предложенная и апробированная система коррекционно-логопедической работы повысила уровень сформированности навыков произношения у детей.

Сопоставительные результаты выполнения заданий дошкольниками экспериментальной и контрольной группы выявили успешность преодоления нарушений звукопроизношения у детей экспериментальной группы.

Литература

1. Белова-Давид Р.А. Клиническая характеристика детей с нарушенным звукопроизношением.//Специальная школа. - М.: Просвещение, 1967. - Вып. 1(121)-С. 114-121.
2. Белова-Давид Р.А. Особенности речевых расстройств у детей с остаточными явлениями раннего органического поражения центральной нервной системы.//Первая Всесоюзная конференция по неврологии и психиатрии детского возраста. - М., 1974. - С. 24 - 26.
3. Бельтюков В.И. К вопросу о механизмах функциональных нарушений звукопроизношения.//Специальная школа. - М.: Просвещение, 1960. - С. 133 - 135.
4. Бельтюков В.И. О сроках усвоения в произношении звуков речи слышащими детьми.//Дефектология. - М.: Педагогика, 1983 - № 2 - С. 28 - 34.
5. Богомолова А.И. Логопедическое пособие для занятий с детьми. - СПб.: Библиополис, 1994. - 206 с.
6. Бондарко Л.В. Звуковой строй современного русского языка. — М.: Просвещение, 1977.- 175 с.
7. Винарская Е.Н., Пулатов А.М. Дизартрия и ее топикодиагностическое значение в клинике очаговых поражений мозга. - Ташкент: Медицина, 1989.- 168 с.
8. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии. - М.: Просвещение, 1987. - С. 85 - 94.
9. Волина В.В. Учимся играя. - М.: Новая школа, 1994. - 448 с.
10. Волосовец Т.В., Барляева А.Е. Изучение детей с минимальной мозговой дисфункцией.//Логопедия: методические традиции и новаторство.//Под ред. Шаховской С.Н., Волосовец Т.В. - Москва - Воронеж., НПО «МОДЭК», 2003.-С. 50-56.
11. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. М.: Изд. АПН СССР, 1960. - 500 с.

12. Выготский Л.С. Развитие устной речи.//Собрание сочинений. -Т.5 - М.: Просвещение, 1982. - С. 131 - 138.
13. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М.: АПН РСФСР, 1961 - 471 с.
14. Гвоздев А.Н. Современный русский литературный язык. - М.: Учпедгиз, 1961,4. 1 - С. 29-54.
15. Гвоздев А.Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка.//Возрастная психолингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие./Составитель Седов К.Ф. - М.: Лабиринт, 2004. - С. 79 - 112.
16. Голубева Г.Г. Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников. - СПб.: РГПУ им. Герцена А.И., СОЮЗ, 2003. - 62 с.
17. Гегелия Н.А. Исправление недостатков произношения у школьников и взрослых: Пособие для логопеда. - М.: Владос, 1999. - 240 с.
18. Генинг М.Г., Герман Н.А. Воспитание у дошкольников правильной речи. - Чебоксары: Чувашское книжное изд-во, 1976. - 256 с.
19. Городилова В.И., Радина Е.Н. Воспитание правильной речи у детей дошкольного возраста. - М., 1961. - 219 с.
20. Гриншпун Б.М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов.//Нарушения речи и голоса у детей /Под ред. Ляпидевского С.С., Шаховской С.Н. - М.: Просвещение, 1975.-С. 71 -80.
21. Гуровец Г.В., Маевская С.И. К вопросу диагностики стертых форм псевдобульбарной дизартрии.//Вопросы логопедии. - М.: Педагогика, 1978. -С. 27-37.
22. Гуровец Г.В., Маевская С.И. Клинико-педагогическая характеристика детей, страдающих стертой дизартрией и ринофонией, и методы коррекционного воздействия.//Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых./Под ред. Селиверстова В.И. - М.: МГПИ, 1982. - С. 103 - 114.

23. Данилова Л.А. Методы коррекции речевого и психического развития у детей с церебральным параличом. - Л.: Медицина, 1977. - С. 3 - 45.
24. Жинкин Н.И. Механизмы речи. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. - 370 с.
25. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Кн. для логопедов. - Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 1998. - 320 с.
26. Зимняя И.А. О смысловом восприятии речи.//Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку: Сб. статей./Под ред. Леонтьева А.А., Ретовой Т.В.- М., 1972. - С. 22 - 32.
27. Карелина И.Б. Дифференциальная диагностика стертых форм дизартрии и сложной дислалии.//Дефектология. 1996. - № 5 - С. 10 - 14.
28. Карелина И.Б. Коррекционно-логопедическая работа с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами: Дисс...к.п.н. — М., 2000. -С. 95-101.
29. Кириллова Е.В. Работа логопеда по развитию фонетико-фонематического восприятия у дошкольников 3-4 лет с ДЦП.//Развитие и коррекция. — М. - Вып. 2- 1998.-С. 34-41.
30. Ковшиков В.А. Исправление нарушений различения звуков. Методы и дидактические материалы. - СПб.: Сатис, 1995. - 72 с.
31. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия. - СПб.: Институт общегуманитарных исследований В. Секачев, 1994. - 96 с.
32. Кольцова М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка (Роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности). - М., 1973. - С. 26 - 28.
33. Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. - М., 1979. - С. 192.
34. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Индивидуально-подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения. Пособие для логопедов. - М.: Изд-во Гном и Д, 2001.- 136 с.

35. Красногорский Н.И. К физиологии становления детской речи.//Журнал высшей нервной деятельности им. Павлова, 1952. - Вып. 4. - С. 474 - 480.
36. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - М.: Просвещение, 1969. -214с.
37. Лопатина Л.В. К вопросу о «стертых формах дизартрии»// Совершенствование методов диагностики и преодоления нарушений речи. - Л.: ЛГГТИ, 1989. - С. 93 - 98.
38. Лопатина Л.В. Нарушение мимической мускулатуры и артикуляционной моторики у детей со стертой формой дизартрии.//Речевые и нервно- психические нарушения у детей и взрослых. - Л.: ЛГПИ, 1987. - С. 33 - 37.
39. Лопатина Л.В. Некоторые особенности восприятия речи у дошкольников со стертой формой дизартрии.//Распад и недоразвитие языковой системы: исследования и коррекция. - СПб.: Образование, 1991. - С. 102 - 108.
40. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии). - СПб: РГПУ, 2001. - 191 с.
41. Лопухина И.С. 550 упражнений для развития речи. - СПб.: Дельта, 2000. - 224 с.
42. Маркова А.К. Овладение слоговым составом слова в раннем возрасте.// Вопросы психологии. - Вып. 5. - 1969. - С. 118 - 125.
43. Мартынова Р.И. Медико-педагогическая характеристика дислалии и дизартрии./Ючерки по патологии речи и голоса./Под ред. Ляпидевского С.С. -М., 1963.-С. 34-48.
44. Мартынова Р.И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрий и функциональной дислалией./Расстройства речи и методы их устранения ./Под ред. Ляпидевского С.С., Шаховской С.Н.-М., 1975.-С. 79-91.

45. Мاستюкова Е.М., Ипполитова М.В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. - М.: Просвещение, 1985. — С. 3 - 56.
46. Мелехова Л.В. Дифференциация дислалий //Очерки по патологии речи и голоса./Под ред. Ляпидевского С.С. - М., 1967. — С. 77 — 97.
47. Мелехова Л.В., Фомичева М.Ф. Речь дошкольника и ее исправление. - М.: Просвещение, 1967. - 96 с.
48. Методы обследования речи у детей /Под. ред. Чиркиной Г.В. - М.: Аркти, 2003.-С. 5-46.
49. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях: Книга для логопеда - М.: Просвещение, 1991. - 208 с.
50. Никашина Н.А. Логопедическая помощь учащимся с речевым недоразвитием.//Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы./Под ред. Левиной Р.Е. - М., 1965. - С. 8 - 32.
51. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению./Под ред. Волосовец Т.В. - М.: Академия, 2000. - 200 с.
52. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ./Под ред. Чиркиной Г. В. - М.: Аркти, 2002.- 240 с.
53. Орфинская В.К. О воспитании фонологических представлений в младшем школьном возрасте.//Психология речи. - М., 1946.- т. 2. - С. 44 - 52.
54. Панченко И.И., Щербакова Л.А. Медико-педагогическая характеристика детей с дизартрическими и анартрическими расстройствами речи, страдающих церебральными параличами, и особенности приемов логопедической работы.//Нарушения речи и голоса у детей./Под ред. Ляпидевского С.С., Шаховской С.Н. - М.: Просвещение, 1975. - С. 17-42.
55. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех. - СПб.: Дельта, 1997. - 464 с.

56. Пискунов А.М. Анатомо-физиологические основы терапии косноязычия. - М., 1962.-С. 69-74.
57. Правдина О.В. Косноязычие (дислалия и дизартрия).//Очерки по патологии речи и голоса./Под ред. Ляпидевского С.С. - М., 1960. - С. 52 – 122.
58. Рау Ф.Ф. Приемы исправления недостатков произношения фонем.// Основы теории и практики логопедии./Под ред. Левиной Р.Е. - М., 1968. - С. 271 -337.
59. Сизова Э.Я, Макарова Э.К. О механизме бокового сигматизма /Психические и речевые нарушения у детей. Вопросы реабилитации. - Л., 1979. - С. 89 – 97.
60. Слобин Д. Когнитивные предпосылки развития грамматики.// Психолингвистика./Под ред. А.М. Шахнаровича. - М.: Прогресс, 1984. - С. 143 -207.
61. Токарева О.А. Особенности формирования ритмической и звуко-слоговой структуры речи у учащихся 1-11 классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи.//Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых./Под ред. Ляпидевского С.С. - М.: МГПИ, 1982. - С. 73 – 80.
62. Федосова О.Ю. Коррекция звукопроизношения у дошкольников с легкой степенью дизартрии с учетом фонетического контекста. Автореф...канд. пед. наук. - Самара, 2005. – 26 с.
63. Филичева Т. Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина.— М.: Просвещение, 1989.—223 с.
64. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А. Коррекционно-логопедическая работа в специальном детском саду. - М., 1987. - С. 5 – 24.
65. Хватцев М.Е. Недостатки речи у школьников. - М.: Учпедгиз, 1958. -126 с.

66. Швачкин Н.Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем возрасте. - М.- Л.: Известия АПН РСФСР - Вып. 13 - 1948. - С. 101 – 129.
67. Щерба Л.В. Русские гласные в качественном и количественном отношении. - Л., 1983. - С. 70-93.
68. Элькин Ю.А, Штерн А.С. Словарь субъективных частот слов как отражение мира ребенка.//Детская речь. Лингвистический аспект. - СПб.: Образование, 1992.-С. 153- 165.
69. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958.- 115 с.
70. Эйдинова М.Б., Правдина-Винарская Е.Н. Детские церебральные параличи и пути их преодоления. - М., 1959. — С. 59 – 62.
71. Якобсон Р.О. Избранные работы. - М., 1985. - С. 287 – 300 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Задания на развитие слухового контроля

Предлагались *разные задания*:

Мы читали детям рассказ, стихотворение, насыщенные заданным звуком, и задавали вопрос: «Какой звук вы чаще всего слышали?» Затем привлекали внимание к его звучанию (мы четко и длительно произносили звук, сравнивая его с неречевым звучанием. Например: «Ш—Ш—Ш—Ш — шипение гуся»). Затем, экранируя лицо и чередуя правильное и дефектное произношение, произносили различные слоги, слова, в которых нужный звук встречался в разных по трудности фонетических условиях. Ребенок, услышав дефектное произношение звука, поднимал флажок, сигнализируя об этом.

Затем проводилась игра «Самый внимательный». Инструкция: «Сейчас мы будем слушать магнитофонные записи (записи были сделаны во время обследования детей и включали материал с определенным как правильно, так и неверно артикулируемым звуком) и определять, когда все звуки в слове произнесены верно, а когда нет (поднимали флажок)».

Затем мы обучали дошкольников распознаванию дефектного произношения, аналогичного собственному, в чужой речи. Работа проводилась в той же последовательности и теми же приемами. При этом логопед имитировал произношение, аналогичное дефектному произношению ребенка.

Задания на развитие правильного речевого дыхания

Упражнение «Ныряльщики».

Показываются картинки, на которых изображены ныряющие и прыгающие с вышки дети. Дошкольникам предлагается «понырять», производя вдох ртом и выдох носом.

Дети, разводя руки в стороны, делали вдох ртом. Обхватывая себя руками и приседая («опускаясь под воду»), делали выдох носом. Каждый ребенок повторял упражнения не больше двух-трех раз.

Игра «Кто лучше сдует игрушку?»

Детям показывают, как надо сдуть игрушку, вырезанную из папиросной бумаги: набирали воздух через нос и медленно выдыхали его через рот на игрушку.

Упражнение «Поем песенку».

Вдохнуть воздух через рот, постепенно и медленно выдыхать воздух, произнося звук “а” (сочетания звуков ау, ауй и т. д.). Выдох контролируется ладонью.

Упражнение «Немое кино».

Взрослый показывает беззвучную артикуляцию гласного звука (сочетаний двух-трех гласных звуков). Ребенку предлагается озвучить немую артикуляцию, произнести звук на длительном выдохе.

Упражнение «Топор».

Ребенку предлагается поставить ноги на ширину плеч, сцепить пальцы рук «замком» и опустить руки вниз. Быстро поднять руки — вдохнуть, наклониться вперед, медленно опуская руки, произнести “ух!” на длительном выдохе.

Упражнение « Зоопарк». Ребенок исполняет роль какого-либо животного. Логопед совершает экскурсию по зоопарку, называет животное, ребенок в ответ делает соответствующее звукоподражание на длительном выдохе. Выдох контролируется ладонью.

Упражнение «Хомячок». Пошмыгать носом (рот закрыт).

Упражнение «Собачке жарко». Часто подышать с высунутым языком. При выполнении этих упражнений надо чувствовать движения стенки живота.

Упражнение «Шарик». Вдох носом, живот при этом выпячивается вперед (надуть животик), выдох ртом (живот вбираем в себя). Это так называемое нижнедиафрагмальное дыхание, которое является самым экономичным и физиологически правильным. Плечи при вдохе не поднимать!

Упражнение «Снег». Ребенку предлагается подуть на вату, мелкие бумажки, пушинки и тем самым превратить обычную комнату в заснеженный лес. Губы ребёнка должны быть округлены и слегка вытянуты вперёд. Желательно не наддувать щеки, при выполнении этого упражнения.

Упражнение «Кораблики». Наполните таз водой и научите ребёнка дуть на лёгкие предметы, находящиеся в тазу, например, кораблики. Вы

можете устроить соревнование: чей кораблик дальше уплыл. Очень хорошо для этих целей использовать пластмассовые яйца от «киндер-сюрпризов» или упаковки от бахил, выдаваемых автоматами.

Упражнение «Футбол». Соорудите из конструктора или другого материала ворота, возьмите шарик от пинг-понга или любой другой легкий шарик. И поиграйте с ребенком в футбол. Ребенок должен дуть на шарик, стараясь загнать его в ворота. Можно взять два шарика и поиграть в игру: «Кто быстрее».

Упражнение «Бульбульки». Возьмите два пластмассовых прозрачных стаканчика. В один налейте много воды, почти до краев, а в другой налейте чуть-чуть. Предложите ребенку поиграть в «бульбульки» с помощью трубочек для коктейля. Для этого в стаканчик, где много воды нужно дуть через трубочку слабо, а в стаканчик, где мало воды – можно дуть сильно. Задача ребенка так играть в «бульбульки», чтобы не пролить воду. Обязательно обратите внимание ребенка на слова: слабо, сильно, много, мало. Эту игру можно также использовать для закрепления знания цветов. Для этого возьмите разноцветные стаканчики и трубочки и предложите ребенку подуть в зеленый стаканчик через зеленую трубочку и т.д.

Упражнение «Волшебные пузырьки». Предложите ребенку поиграть с мыльными пузырями. Он может сам выдувать мыльные пузыри, если же у него не получается дуть или он не хочет заниматься, то выдувайте пузыри Вы, направляя их в ребенка. Это стимулирует ребенка дуть на пузыри, чтобы они не попали в него.

Упражнение «Дудочка». Предложите ребенку высунуть узкий язык вперед, слегка касаясь кончиком языка стеклянного пузырька. Выдувать воздух на кончик языка так, чтобы пузырек засвистел, как дудочка.

Упражнение «Губная гармошка». Предложите ребенку стать музыкантом, пусть он поиграет на губной гармошке. При этом ваша задача не в том, чтобы научить его играть, потому не обращайте внимание на мелодию. Важно, чтобы ребенок вдыхал воздух через губную гармошку и выдыхал в нее же.

Упражнение «Цветочный магазин». Предложите ребенку глубоко медленно вдохнуть через нос, нюхая воображаемый цветочек, чтобы выбрать самый ароматный цветочек для бабушки или мамы. Вы можете использовать для этой игры различные ароматические саше, однако они не должны иметь резких запахов, не должны быть пыльными и нельзя подносить их слишком близко к носу.

Упражнение «Свеча». Купите большие разноцветные свечи и поиграйте с ними. Вы зажигаете свечи и просите ребенка подуть на синюю свечу, затем на желтую и т.д. Дуть нужно медленно, вдох не должен быть шумным, нельзя надувать щеки. Сначала свечу можно поднести поближе к ребенку, затем постепенно удалять ее.

Упражнения на развитие произвольных движений мимической мускулатуры

1. «Покажи-ка». Мы говорили: «Дети, нам прямо в лицо светит яркое солнышко. Чтобы не было больно глазам, давайте их зажмурим (дети перед зеркалом зажмуривали глаза). А теперь солнышко ярко светит в правый (левый) глаз. Давайте его зажмурим. Посмотрите, на детской площадке большой мальчик отобрал у малыша игрушку. Малыш плачет (мы показывали соответствующую сюжетную картинку). Давайте покажем, что мы сердиты на мальчика. Нахмурьте брови (дети нахмуривали). А теперь посмотрите - собака убегает от кошки (демонстрируется картинка). Часто так бывает? Давайте с вами удивимся (дети поднимали брови). Хочется пить, наберем в рот воды и подержим (дети надували щеки). Проглотим воду (дети плавно сдували воздух и делали глотательное движение). Наберем воды за одну щеку (дети надували одну щеку), за другую (надували другую щеку), проглотим».

2. «Круглые глаза». Мы предлагали дошкольникам игровую ситуацию: "Однажды Саша шел домой и увидел, что в подворотне бегают тряпка. Он поднял тряпку и увидел, что под ней котенок". Задание: показать, какие круглые глаза были у мальчика, когда он увидел живую тряпку. Таким образом отрабатывались мимические движения: поднятие бровей, расширение глаз, опускание уголков губ.

3. «Я не знаю». Мы вместе с детьми выбирали мальчика Незнайку. Дети задавали ему различные вопросы, а он молчал, разводил руками: "Не знаю", "Ничего не видел". Мимические движения: поднятие бровей, опускание уголков губ.

4.«Тренируем эмоции». Экспериментатор просил детей нахмуриться как осенняя туча; рассерженный человек; злая волшебница. Улыбнуться как кот на солнце, само солнце, как Буратино, хитрая лиса, радостный ребенок. Позлиться как разъяренный лев, два барана на мосту, как человек, которого ударили. Испугаться как ребенок, потерявшийся в лесу; заяц, увидевший волка, котенок, на которого лает собака. Показать с помощью мимики, как устал: папа после работы; человек, поднявший тяжелый груз; муравей, притащивший большую муху. Отдохнуть как турист, снявший тяжелый рюкзак; ребенок, который много потрудился, но помог маме; как уставший воин после победы и др.

Задания на формирование умения определять положения губ, положения кончика языка (поднят или опущен), различать узкий и широкий язык

1. Произнести звук [У], сочетание звуков ИУ, УИ перед зеркалом (затем без зрительной опоры) и определить, как работают губы при произнесении.

2. Определить звук по беззвучной артикуляции логопеда ([И] или [У]); последовательность звуков, произнесенных один за другим (И...У, У...И) и произнесенных слитно (ИУ, УИ).

3. Произнести слова (например: *Инна, ухо, иней, иглы, умный* и т.д.; *найду, коньки, быки, очки, пойду* и т.д.). Определить, произнесение каких слов начинается (заканчивается) с растянутого (или вытянутого) положения губ. Аналогично, по беззвучной артикуляции логопеда определить первый (последний) звук в слове и работу губ при его произнесении.

4. Назвать картинки и разложить в два ряда: в первый - картинки, при назывании которых губы растягиваются в улыбку, во второй - вытягиваются вперед (например: *утка, иглы, ухо, улица*, и т.д.).

5. По беззвучной артикуляции определить гласный звук в слове и работу губ при его произнесении (например: *мир, пир, тир, дул, гул, пил* и т.д.) и др.

Упражнения для расслабления языка

- высунуть кончик языка, помять его губами, произнося слоги **па-па-папа**. После произнесения последнего слога оставить рот приоткрытым, зафиксировав широкий язык и удерживая его в таком положении под счет от 1 до 5-7;
- высунуть кончик языка между зубами, прикусывать его, произнося слоги та-та-та-та. Рот оставить приоткрытым, фиксируя широкий язык и удерживая его в таком положении под счет от 1 до 5-7, вернуть в исходное положение;
- открыть рот, положить кончик языка на нижнюю губу, удерживать такое положение, удерживая его под счет от 1 до 5-7, вернуть в исходное состояние;
- беззвучно произносить звук [И], нажимая боковыми зубами на боковые края языка (это упражнение не только способствует расширению средней и задней части спинки языка, но и является своеобразным приемом массажа при паретичном состоянии мышц боковых краев языка).

Упражнения для укрепления языка

- почесывание кончика языка о верхние резцы;
- пересчитывание зубов, упираясь кончиком языка в каждый и др.;
- поглаживание кончиком языка щеки, с силой надавливая на ее внутреннюю сторону;
- удержание, перекачивание языком круглой витаминки у альвеол. Неплотно смыкающиеся, вялые губы мы тренировали, используя такие задания:
 - растянуть губы в улыбку, обнажив при этом верхние и нижние резцы, удерживать под счет от 1 до 5-7, вернуть в исходное состояние;
 - растянуть в улыбке только правый (левый) уголок губы, обнажив при этом верхние и нижние резцы, удерживать под счет от 1 до 5-7, вернуть в исходное положение;
 - удержать губами кусочки сухаря, трубочки разного диаметра, полоски бумаги;
 - плотное смыкание губ.

***Упражнения на развитие динамической координации
артикуляторных движений***

1. Растянуть губы в улыбку, обнажив верхние и нижние резцы; вытянуть губы вперед "трубочкой".
2. Растянуть губы в улыбку с оскалом резцов, а затем высунуть язык.
3. Растянуть губы в улыбку с оскалом резцов, высунуть язык, прижать его зубами.
4. Поднять кончик языка на (под) верхнюю губу, опустить на (под) нижнюю (повторить это движение несколько раз).
5. Прижать кончик языка за верхние, затем за нижние резцы (повторить это движение несколько раз).
6. Попеременно сделать язык широким, затем узким.
7. Попеременно дотронуться высунутым кончиком языка до правого, затем до левого уголка губ.
8. Поднять кончик языка на верхнюю губу, опустить на нижнюю, попеременно дотронуться высунутым кончиком языка до правого, затем до левого уголка губ (повторить это движение несколько раз).
9. Высунуть язык вперед, одновременно поднимая (опуская) его кончик вверх и др.

Упражнения на формирование кинестетической основы движений руки.

В случае *паретичности* дошкольникам предлагались такие упражнения:

1. Вытянуть руку вперед и вниз; все пальцы, кроме большого, сжать; большой палец поднять вверх. Аналогично - большой палец вытянуть влево; вытянуть вправо.

2. Сжать кисти обеих рук в кулаки, вытянув при этом большие пальцы вверх.

3. Кисть правой (левой) руки сжать в кулак, на нее сверху положить ладонь левой (правой) руки (прислонить вертикально).

4. Вытянуть указательный палец и мизинец правой (левой) руки, затем одновременно (и на правой, и на левой руке), остальные пальцы сжать.

Аналогично предлагают вытянуть большой палец и мизинец правой (левой) руки, затем указательный и средний пальцы правой (левой) руки;

5. Положить перед собой на стол сжатую в кулак правую (левую) руку, поднять указательный и средний пальцы, расставив их и др.

При *повышенном тоне* выполнялись упражнения на расслабление напряженных мышц. Например:

1. Неплотно сжать пальцы правой (левой) руки в кулак, оставив между пальцами и ладонью небольшое отверстие.

2. "Птичка пьет водичку".

Левую руку неплотно сжать в кулак, оставив между пальцами и ладонью небольшое отверстие (бочонок с водой). Большой и указательный пальцы правой руки соединить в виде клюва, остальные пальцы сжать в кулак (птичка). Соединенные вместе большой и указательный пальцы правой руки вставить сверху в отверстие левой.

3. Положить перед собой на стол правую (левую) руку с расслабленными, расставленными пальцами.

4. Соединить наклонно ("домиком") пальцы правой и левой рук, большие пальцы при этом прижаты к кистям.

5. Кисти рук в том же положении, что и в предыдущем упражнении, только большие пальцы правой и левой рук отведены от кистей и располагаются горизонтально и др.

Упражнения на закрепление правильного произношения звука [y]*Игра «Песенка утенка»*

В гости к детям приходит утенок Утя. Он вытягивает губки трубочкой и гудит У—У. Утенок просит дошкольников спеть его песенку. Дети сначала длительно произносят звук при средней силе голоса, затем поют хором и индивидуально.

Утя раздает детям деревянные ложки и просит спеть и отстучать его песенку: Уу - у - у; у - ууу.

Игра «Поезд уехал»

На доске три картинки с изображением поезда. Мы объясняли детям, что перед отъездом поезд гудит громко, а чем дальше он отъезжает от нас, тем тише его гудок. Мы демонстрировали произнесение звука с постепенным ослаблением голоса (громко- тихо - шепот - беззвучная артикуляция) У у у у и просили изобразить гудок поезда. Аналогично проводится игра **«Поезд приехал»** на усиление голоса (беззвучная артикуляция - шепот - тихо - громко) у у у У.

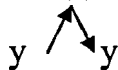
Игра «Вьюга»

Мы показывали картинку, на которой нарисована вьюга. Предлагали детям изобразить вьюгу в зимний вечер. По сигналу «вьюга начинается» они тихо произносили: «ууу...»; по сигналу «сильная вьюга» громко: «УУУ...»; по сигналу «вьюга кончается» говорили тише; по сигналу «вьюга кончилась» замолкали.

Мы добивались, чтобы дети на одном выдохе произносили звук [у] тихо, затем громко и снова: тихо, поэтому быстро сменяли один сигнал другим (у у У У УУУ)-

Игра «Пароходы»

На доске две картинки с изображением большого и маленького парохода. Мы объясняли детям, что большой пароход гудит низким, грубым голосом, а маленький пароходик высоким, звонким. Демонстрация звучания сопровождалась рисованием стрелок, показывающих направление голоса:

*Игра «Ветер»*

Мы рассказывали детям, что в зимние морозные вечера слышно, как воет ветер в трубах деревенских избушек. Он завывает то грубым низким голосом, то высоким.

Закрепление звука [л] в словах в сильной позиции.

Закрепление звука [л] в начале слова.

1. Игра «Покажи и назови»

Мы показывали детям коробку с предметами, игрушками или картинками, в названии которых был звук [л] в начале слова в сильной позиции. Первый предмет доставали сами и, показывая его, называли четко и громко, голосом выделяя звук [л], фиксируя на нем внимание детей. Детям предлагалось по очереди доставать предметы и, показывая всем, громко называть их. Названия отдельных предметов повторяли все дети вместе, мы следили, чтобы дошкольники голосом выделяли звук [л], произнося его несколько длительнее других звуков.

Предметы и картинки:

- а) лапа, лак, лань, лапоть, лампа, лавка, ландыши, ласточка;
- б) логово, лоб, лом, лось, лошадь, локоть, локон, лодка, ложка, ломтик;
- в) лыжи, лысина, лыжный (костюм), лыжник;
- г) лужа, лупа, луч, лук, луковица.

2. Игра «Преобразование».

Дошкольникам предлагали заменить первый звук в слове на звук [л]. Например: таз-лаз, мак-лак, дом-лом, бак-лак, папа-лапа, кокон-локон и др.

Закрепление звука [л] в конце слова.

1. Игра «Что ты делал?»

Дошкольникам предлагалось по очереди назвать слова-действия, отвечая на вопрос: «Что ты делал?». Например: шел, ел, мыл, давал, читал, писал, сидел, думал, видел, спал, носил и др.

2. Игра «Найди нужную картинку»

Показывали детям картинки и просили назвать их. Затем давали инструкцию: «Я буду называть предложения, в которых не хватает слов, обозначающих предметы, изображенные на этих картинках. Подумайте, какого слова не хватает, и добавьте его». Например:

Мальчик взял (пенал); На столе стоял (бокал); В упряжке стоял (вол);
Учительница держала в руке (мел); Футболист забил в ворота (гол) и др.

Закрепление звука [л] в середине слова

1. Игра «Что я видел?»

На числовую лесенку выставляли 4—5 игрушек (юла, белка, кукла, флажок, клоун). Вызванный ребенок запоминал порядок их расположения, поворачивался лицом к детям и говорил: «Я видел юлу, белку, куклу, флажок, клоуна». Дети проверяли правильность порядка называния игрушек.

2. Игра «Что прибавилось?»

На столе 4 предмета или игрушки. Дети называли их. Потом один ребенок отворачивался, а в это время добавлялся еще один предмет или игрушка. Ребенок поворачивался и называл, что прибавилось. В конце занятия мы предлагали детям самим придумать слова со звуком [л].

Примерный перечень картинок для игры: юла, пила, булавка, игла, клоун, волк, белка и др.

3. Игра «Добавь звук».

Инструкция: «Вставь в слово звук [л] так, чтобы получилось новое слово». Например: коты-котлы, пока-полка, сон-слон, пот-плот, осы-ослы, козы-козлы, узы-узлы.

4. Игра «Образуй родственные слова».

Инструкция: «Придумай родственные слова».

Волк - волчий, волчица, волчонок, волчище.

Глаз - глазочек, глазик, глазок, глазной и др.

5. Игра «Посчитай-ка».

Предлагалось посчитать нарисованные предметы. Например: одна лодка, две лодки, три лодки, четыре лодки, пять лодок и т.д.

Закрепление звука [л] в словах в безударной позиции

Закрепление звука [л] в начале слова

1. Игра «Превращение слов».

Задание: заменить первый звук в словах так, чтобы получилось новое слово. Например: роза-лоза, кучи-лучи, коза-лоза, рампа-лампа и др.

2. Игра «Всезнайка».

Надо ответить на вопросы, называя слова, которые начинаются со звука [л]. Например:

- Каких ты знаешь животных (рыб) на звук [л]?
- Какие имена девочек (мальчиков) на звук [л] ты знаешь? и т.д.

3. Игра «Кто больше».

Задание: отобрать и назвать картинки с изображением растений (цветов, игрушек, животных), в названии которых имеется звук [л] в начале слова. Например: лаванда, лосенок, лошадка, лопух и др.

4. Игра «Умные часы».

На циферблате вместо цифр картинки со звуком [л]. Надо, устанавливая стрелку напротив картинки, назвать ее. Например: лопата, ладонь, ладья, лаванда, лосось и др.

Закрепление звука [л] в конце слова

1. Игра «Веселый поезд».

Перед детьми поезд с игрушечными пассажирами, в названии которых есть звук [л], каждый в своем вагоне. Дошкольникам предлагали их назвать. Например: осел, козел, вол, мул и др.

2. Игра в мяч

«Я называю слово и кидаю тебе мяч, ты присоединяешь к началу слова частичку вы- (по-) и возвращаешь мне мяч».

ВЫ + дал, пил, мыл;

ВЫ + кинул, бежал;

ВЫ + гнал, гладил, бил.

3. Игра «Скажи про мальчика».

«Я говорю про девочку, а ты про мальчика». Например: девочка падала - мальчик падал, топала - топал, вывела - вывел, вынула - вынул, вымыла — вымыл, видела — видел, бегала - бегал и др.

Закрепление звука [л] в середине слова

1. Игра «Кто больше?»

Детям предлагалась сюжетная картинка (например, «Магазин»), на которой изображены предметы с заданным звуком. Требовалось назвать картинку, в которых данный звук находится в середине слова. За правильно названное слово давалась фишка. Выигрывал тот, у кого оказывалось больше фишек. Например: мыло, кукла, масло, плакат, алфавит, халва, платок, пластинка, флажок, молоко.

2. Игра «Один - много».

«Я говорю про один предмет, а ты - про много предметов». Например: бокал - бокалы; пила-...; пенал -...; канал-...; плот-...; дятел-...и др.

3. Игра «Чего много».

«Скажи, чего много?» Например: малыш-..., шалаш-..., желудь-...и др.

4. Придумай предложения.

Клава мыла ладони ... (мылом).

Лада надела на голову белый ... (платок) и др.

5. Игра «Знаешь ли ты?».

Задание: назвать как можно больше слов со звуком [л] из тематической группы. Например:

Продукты питания — сало, масло, колбаса, халва.

Транспорт — теплоход, тепловоз, велосипед.

Овощи - свекла, баклажан и др.

6. Игра «Чудо-дерево».

Предлагалось украсить дерево игрушками, картинками, в названии которых имелся звук [л]. Например: белочка, платок, флажок, блокнот, хлопушка, пластинка.