ИНСТИТУТ ЭКОНОМИКИ, УПРАВЛЕНИЯ И ПРАВА (г. Казань)

КАФЕДРА ЛОГОПЕДИИ

ДИПЛОМНАЯ РАБОТА

Исправление звукопроизношения при сигматизме свистящих у детей старшего дошкольного возраста с дислалией

Работу выполнила:
студентка Гайфутдинова З.Р.
Логопедия

Научный руководитель:

Тычинкина Татьяна Павловна

Работа защищена
с отметкой «_____»
председатель государственной
экзаменационной комиссии

_____(_____)

« Допустить к защите»
заведующий кафедрой

_____()
«___» _____2015г

Содержание

Введение……..... 3 - 5
Глава 1.Теоретические основы коррекции нарушенного звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста……..... 6 - 49
1.1. Особенности нарушений звукопроизношения свистящих звуков при дислалии……. 6 - 27
1.2. Методические основы работы, направленной на исправление сигматизма у детей старшего дошкольного возраста с дислалией…… 27- 40
1.3. Логопедические основы коррекции сигматизма у детей дошкольного возраста…… 40 - 49
Глава 2. Экспериментальная работа по исправлению нарушенния звукопроизношения при сигматизме свистящих у старших дошкольников с дислалией…….. 49-73
2.1. Изучение сформированности звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста…….....49- 55
2.2. Система коррекционно - развивающих занятий по устранению сигматизма свистящих у старших дошкольников с дислалией……..... 55-69
2.3. Выявление эффективности системы коррекционно-развивающих занятий, направленных на исправление сигматизма у дошкольников с дислалией……. 69- 73
Заключение……74 - 76
Библиография……...77 - 79
Приложение 1
Приложение 2
Приложение 3

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы резко возросло количество детей с речевыми проблемами. Очень важно выявить неблагополучие речевого развития ребенка и преодолеть его как можно раньше. Наиболее чувствительный, или сензитивный, период для развития речи – от года до трех лет. Чем раньше нормализована речь ребенка, тем благоприятнее будет прогноз его дальнейшего развития.

У большинства детей к 4-5 годам звукопроизношение достигает языковой нормы, но в силу индивидуальных, социальных и патологических особенностей развития у некоторых детей возрастные несовершенства произношения звуков не исчезают, а принимают характер стойкого дефекта, называемого дислалией. Дислалия – нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата. Если у ребенка хороший слух, достаточный запас слов, если он правильно строит предложения и согласовывает слова, если его речь четкая, несмазанная, но имеется дефектное произношение звуков, то такое нарушение и называют дислалией.

Открытие широкой сети дошкольных учреждений для детей с нарушениями речи вызывает необходимость более углублённого изучения детей старшего дошкольного возраста с речевыми расстройствами.

В специальной психологии и коррекционной педагогике имеется достаточно большое количество исследований, посвящённых изучению дислалии у детей старшего дошкольного и школьного возраста (Г.А.Каше, Е.Ф. Рау, В.А.Синяк, Л.В. Мелехова, Р.Е. Левина, Н.И. Жинкин, К.П. Беккер, М.Ф.Фомичева, Т.Б.Филичева, М.Е. Хватцев, О.В. Правдина и другие.). В то же время не все потребности и запросы современной практической логопедии нашли в них свое разрешение. Это обуславливает актуальность проводимого нами исследования.

Практическая значимость состоит в том, что разработанные нами методические рекомендации с использованием индивидуально – личностного подхода к каждому ребенку повышает эффективность коррекционного воздействия, способствуют улучшению качества и прочности результатов работы, что имеет

значение для социальной реабилитации и адаптации детей. Полученные данные могут быть использованы при обучении и воспитании детей с дислалией в специальных дошкольных учреждениях, и в семье.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в следующем: использование методических рекомендаций по организации индивидуально-личностного подхода к каждому ребенку повысит эффективность коррекционно-педагогической работы с ним. Это позволит установить различные уровни владения детьми речевыми умениями, зависящими от сформированности речевых средств, формы общения, а также активности в общении и поведении детей. Доказаны значимость и качественная эффективность использования индивидуально-личностного подхода к каждому ребенку в логопедической работе; а также специфика выбора коррекционных задач в зависимости от индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Основной целью дипломного исследования является разработка и апробирование комплекса коррекционно-развивающих занятий по исправлению звукопроизношения при сигматизме свистящих у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

Объектом исследования являются особенности нарушения звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

Предметом исследования является процесс коррекционно-развивающей работы, направленной на преодоление свистящего сигматизма у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

Гипотезой является следующее предположение: предложенный в работе комплекс коррекционно-развивающих занятий, направленный на исправление нарушений звукопроизношения у старших дошкольников с дислалией. Целью работы является повышение исправления звукопроизношения у детей с речевыми нарушениями посредством моделей, дидактических игр и упражнений.

Экспериментальная база исследования проводилась на базе МДОУ ЦРР -детского сада № 53 «Радость».

Для подтверждения гипотезы необходимо решать следующие задачи:

1. Проанализировать научно- методическую литературу по изучаемой проблеме;
2. Обследовать детей с нарушениями звукопроизношения;
3. Разработать и апробировать комплекс коррекционных упражнений в течении обучающего эксперимента;
4. Выявить эффективность системы коррекционно-развивающих занятий по устранению сигматизма у дошкольников с дислалией.

В работе рассматривается проблема нарушения произношения свистящих звуков по типу сигматизма (на примере базового для этой группы звуков звука **с**), так как сейчас наметилась тенденция к увеличению количества детей с нарушенным звукопроизношением, значительная часть которых – это дети именно со свистящим сигматизмом. Это обуславливает важность, значимость и актуальность изучения данного нарушения и разработки комплекса коррекционных мероприятий, способствующих исправлению данного речевого недостатка.

Глава 1. Теоретические основы коррекции нарушенного звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста

1.1. Особенности нарушений звукопроизношения свистящих звуков при дислалии

Дислалия (от греч. *dis* — приставка, означающая частичное расстройство, и *lalio* — говорю) — нарушение звукопроизношения при нормальном слухе и сохранной иннервации речевого аппарата.

Понятием «произносительная сторона речи», или «произношение», охватывают фонетическое оформление речи и одновременно комплекс речедвигательных навыков, которыми оно определяется. Сюда относятся навыки речевого дыхания, голосообразования, воспроизведения звуков и их сочетаний, словесного ударения и фразовой интонации со всеми ее средствами, соблюдения норм орфоэпии [5, с. 292].

Среди нарушений произносительной стороны речи наиболее распространенными являются избирательные нарушения в ее звуковом (фонемном) оформлении при нормальном функционировании всех остальных операций высказывания.

Эти нарушения проявляются в дефектах воспроизведения звуков речи: искаженном (ненормативном) их произнесении, заменах одних звуков другими, смешении звуков и — реже — их пропусках.

Термин *дислалия* одним из первых в Европе ввел в научное обращение профессор Вильнюсского университета врач И. Франк.

М. Е. Хватцев рассматривал дислалию как одну из форм косноязычия (под этот обобщающий термин подводились все типы нарушения произношения). Он включал в нее звукопроизносительные *нарушения, обусловленные поражением или расстройством периферических органов речи:* костно-хряще-мышечных частей, а также нарушения звукопроизношения, *обусловленные периферической тугоухостью.* Он полагал, что не менее 10% случаев дислалии обусловлены этим дефектом.

М. Е. Хватцев выделяет три формы дислалии: *механическую,* обусловленную грубыми анатомическими дефектами органов речи (расщелинами нёба, короткой подъязычной уздечкой); *органическую,* обусловленную периферической туго-ухостью, аномалиями челюстей, зубов, языка и нёба; *функциональную,* обусловленную мышечной вялостью мягкого нёба, недостаточной гибкостью кончика языка, слабостью выдыхаемой струи воздуха и т. д.

В это же время О. В. Правдина дает иную трактовку дислалии: в частности, были исключены нарушения, обусловленные дефектами слуха. Она в отличие от М. Е. Хватцева выделила только две формы: *функциональную* и *механическую.* В состав последней была включена и ринолалия.

В дальнейшем в 60-е годы в работах С. С. Ляпидевского и О. В. Правдиной прослеживается тенденция к делению произносительных дефектов на дизартрию и дислалию и отказу от обобщающего термина «косноязычие». В эти же годы в работе С. С. Ляпидевского и Б. М. Гриншпуна ринолалия была выделена из механической дислалии в отдельное; речевое нарушение. Это определенным образом сузило понятие дислалии и сделало его более четким. В дальнейшем деление дислалии на функциональную и механическую стало разделяться большинством авторов. Лишь в отдельных работах упоминалась органическая дислалия , хотя содержание этого словосочетания не у всех авторов совпадало: в работе Е. Ф. Рау и В. А. Синяка термин *органическая дислалия* просто был заменен термином *механическая дислалия ,* а в работе Л. В. Мелеховой понятием *органическая дислалия* охватывались случаи произносительных нарушений, переходные между дизартрией и дислалией. В последнее время такие нарушения определяются как *стертая дизартрия.*

В настоящее время термин «дислалия» приобрел международный характер, хотя его содержание, а также виды нарушений, определяемых им, не всегда совпадают. Эти несовпадения связаны с тем, какие основания берутся исследователями при описании нарушений: анатомо-физиологические, психологические или лингвистические. В традиционных описаниях, в которых используются клинические критерии, различные произносительные нарушения типа дислалии

рассматриваются нередко как рядоположные. Описания, в основу которых положены психологические и лингвистические критерии, в понятие дислалии включают то разные ее формы и виды, то фонетические и фонетико-фонематические нарушения звукопроизношения (наример, в работах Р. Е. Левиной) [11, с. 108].

Критический анализ учения о дислалии с современных научных позиций требует пересмотра установившихся в логопедии представлений. Произносительные дефекты по своему нейрофизиологическому и психологическому механизму, по вызывающим их причинам, по роли в общем речевом развитии ребенка и методам преодоления нередко оказываются различными.

Дислалия является одним из наиболее распространенных дефектов произношения.

Формы дислалии

Выделяют *две основные формы дислалии* в зависимости от локализации нарушения и причин, обусловливающих дефект звукопроизношения: *функциональную* и *механическую* (органическую).

В тех случаях, когда не наблюдается органических нарушений (периферически или центрально обусловленных), говорят о функциональной дислалии. При отклонениях в строении периферического речевого аппарата (зубов, челюстей, языка, нёба) говорят о механической (органической) дислалии.

Функциональные дислалии возникают в детском возрасте в процессе усвоения системы произношения, а механические — в любом возрасте вследствие повреждения периферического речевого аппарата. При функциональных дислалиях может нарушаться воспроизведение одного или нескольких звуков, при механических обычно страдает группа звуков. В ряде случаев встречаются комбинированные функциональные и механические дефекты.

Функциональная дислалия

К функциональной дислалии относятся дефекты воспроизведения звуков речи (фонем) при отсутствии органических нарушений в строении артикуляционного аппарата.

Причины возникновения — биологические и социальные: общая физическая ослабленность ребенка вследствие соматических заболеваний, особенно в период активного формирования речи; задержка психического развития (минимальные мозговые дисфункции), запоздалое развитие речи, избирательное нарушение фонематического восприятия; неблагоприятное социальное окружение, препятствующее развитию общения ребенка (ограниченность социальных контактов, подражание неправильным образцам речи, а также недостатки воспитания, когда родители культивируют несовершенное детское произношение, задерживая тем самым у него развитие звукопроизношения).

Формирование произносительной стороны речи — сложный процесс, в ходе которого ребенок учится воспринимать обращенную к нему звучащую речь и управлять своими речевыми органами для ее воспроизводства. Произносительная сторона, как и вся речь, формируется у ребенка в процессе коммуникации, поэтому ограничение речевого общения приводит к тому, что произношение формируется с задержками.

Звуки речи — это особые сложные образования, присущие только человеку. Они вырабатываются у ребенка в течение нескольких лет после рождения. В этот процесс включены сложные мозговые системы и периферия (речевой аппарат), которые управляются центральной нервной системой. Вредности, ослабляющие ее, отрицательно сказываются на становлении произношения.

Произносительная система очень сложно организована. Овладение ею может осуществляться с отклонениями, в разные сроки, с различной степенью точности, соответствия, приближения к образцу, которым овладевают дети, прислушиваясь к речи окружающих. При этом каждый ребенок встречается с затруднениями, которые большинство детей постепенно преодолевают. Но у некоторых они остаются, что часто приводит к рассогласованности между механизмами

слухового контроля и приема, с одной стороны, и управления речевыми движениями — с другой.

При нормальном речевом развитии ребенок не сразу овладевает нормативным произношением. «Первоначально, — пишет Н. И. Жинкин, — центральное управление двигательного анализатора не способно подать такой верный импульс на органы речи, который вызвал бы артикуляцию и звук, соответствующий нормам контролирующего слуха. Первые попытки управления речевыми органами будут неточными, грубыми, недифференцированными. Слуховой контроль будет их отклонять. Но управление речевыми органами никогда не наладится, если сами они не будут сообщать в управляющий центр, что ими делается, когда воспроизводится ошибочный, не принимаемый слухом звук. Такой обратный посыл импульсов от речевых органов и происходит. На основании их центральное управление может перестроить ошибочный посыл в более точный и принимаемый слуховым контролем» [9, с. 63].

Длительный путь овладения ребенком произносительной системой обусловлен сложностью самого материала — звуков речи, которые он должен научиться воспринимать и воспроизводить.

При восприятии речи ребенок сталкивается с многообразием звучаний в ее потоке: фонемы в потоке речи изменчивы. Он слышит множество вариантов звуков, которые, сливаясь в слоговые последовательности, образуют непрерывные акустические компоненты. Ему нужно извлечь из них фонему, при этом отвлечься от всех вариантов звучания одной и той же фонемы и опознать ее по тем постоянным (инвариантным) различительным признакам, по которым одна (как единица языка) противопоставлена другой. Если ребенок не научится этого делать, он не сможет отличить одно слово от другого и не сможет узнать его как тождественное. В процессе речевого развития вырабатывается *фонематический слух,* так как без него, по выражению Н. И. Жинкина, невозможна генерация речи. С его помощью осуществляются операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова. Он формируется у ребенка в процессе речевого развития в первую очередь. Развивается и фонетический слух,

позволяющий следить за непрерывным потоком слогов. Поскольку фонемы реализуются в произносительных вариантах — звуках (аллофонах), важно, чтобы эти звуки произносились нормированно, т. е. в общепринятых, привычных реализациях, иначе их трудно опознавать слушающим.

Непривычное для данного языка произношение оценивается фонетическим слухом как неправильное. Фонематический и фонетический слух (они совместно составляют *речевой слух)* осуществляют не только прием и оценку чужой речи, но и контроль за собственной речью. *Речевой слух является важнейшим стимулом формирования нормированного произношения.*

В ходе развития речи образуются системно управляемые слуходвигательные образования, которые и являются реальными, материальными знаками языка. Для их актуализации необходимо существование артикуляторной базы и умение образовывать слоги. Н. И. Жинкин определяет такую базу как «комплекс умений, приводящих органы артикуляции в позиции, при которых для данного языка вырабатывается нормативный звук» [9, с. 42].

С этой точки зрения дислалия может быть рассмотрена как избирательный дефект формирования артикуляторной базы звука при сложившихся умениях образовывать слог.

При *функциональной дислалии* нет каких-либо органических нарушений центральной нервной системы, препятствующих осуществлению движений. Несформированными оказываются специфические речевые умения произвольно принимать позиции артикуляторных органов, необходимые для произношения звуков. Это может быть связано с тем, что у ребенка не образовались акустические или артикуляционные образцы отдельных звуков. В этих случаях им оказывается неусвоенным какой-то один из признаков данного звука. Фонемы не различаются по своему звучанию, что приводит к *замене звуков.* Артикуляторная база оказывается не полной, так как не все необходимые для речи слуходвигательные образования (звуки) сформировались. В зависимости от того, какие из признаков звуков — акустические или артикуляционные — оказались несформированными, звуковые замены будут различны.

В других случаях у ребенка оказываются сформированными все артикуляторные позиции, но нет умения различать некоторые из них, т. е. правильно осуществлять выбор звуков. Вследствие этого фонемы смешиваются, одно и то же слово принимает разный звуковой облик. Это явление носит название *смешения,* или *взаимозамены звуков (фонем).*

Часто наблюдаются случаи ненормированного воспроизведения звуков в силу неправильно сформированных отдельных артикуляторных позиций. Звук произносится как не свойственный фонетической системе родного языка по своему акустическому эффекту. Это явление называется *искажением звуков.*

Перечисленные виды нарушений: замены, смешения и искажения звуков — в традиционной логопедии рассматриваются как рядоположные. В современных логопедических исследованиях, опирающихся на положения лингвистики, они подразделяются на две разноуровневые категории. *Замены* и *смешения звуков квалифицируются как фонологические* (Ф. Ф. Рау), или (что тоже самое) *фонематические* (Р. Е. Левина) *дефекты,* при которых нарушена система языка. *Искажения звуков квалифицируются как антропофонические* (Ф. Ф. Рау), или *фонетические дефекты,* при которых нарушена произносительная норма речи. Такое разделение углубляет представление о структуре речевого дефекта и направляет внимание на поиски адекватных методов его преодоления.

В отечественной и зарубежной литературе принято деление дислалии на две формы в зависимости от того, какие психофизиологические механизмы, участвующие в осуществлении речевых процессов, нарушены. Выделяют *сенсорную* и *моторную* дислалию (К. П. Беккер, М. Совак, М.Е. Хватцев, О. А. Токарева, О. В. Правдина и др.). Такое деление обращает внимание на механизм, коррекция которого должна быть осуществлена.

На современном этапе развития логопедии квалификация дефекта опирается на совокупность критериев разных дисциплин, изучающих речь. Вместе с тем для логопедии как педагогической отрасли знаний важным является выделение таких признаков нарушения, которые существенны для самого логопедического

воздействия, т. е. учет того, каким является дефект, — фонематическим или фонетическим.

В соответствии с предложенными критериями выделяются три основные формы дислалии: акустико-фонематическая, артикуляторно-фонематическая, артикуляторно-фонетическая.

Акустико-фонематическая дислалия

К ней относятся дефекты звукового оформления речи, обусловленные избирательной несформированностью операций переработки фонем по их акустическим параметрам в сенсорном звене механизма восприятия речи. К таким операциям относятся *опознания, узнавания, сличения акустических признаков звуков, и принятие решения о фонеме.*

В основе нарушения лежит недостаточная сформированность фонематического слуха, назначением которого является узнавание и различение входящих в состав слова фонем. При этом нарушении система фонем оказывается у ребенка не полностью сформированной (редуцированной) по своему составу. Он не опознает тот или другой акустический признак сложного звука, по которому одна фонема противопоставлена другой. Вследствие этого при восприятии речи происходит уподобление одной фонемы другой на основе общности большинства признаков. В связи с неопознанием того или другого признака звук узнается неправильно. Это приводит к неправильному восприятию слов *(гора — кора, жук — щук, рыба — лыба).* Эти недостатки мешают правильно воспринимать речь как самому говорящему, так и слушающему.

Неразличение, ведущее к отождествлению, уподоблению, наблюдается при дислалии преимущественно в отношении фонем с одномерными акустическими различиями. Например, в отношении шумных фонем, различающихся по признаку глухости-звонкости, некоторых сонорных фонем (р — л) и некоторых других. В тех случаях, когда тот или иной акустический признак является дифференциальным для группы звуков, например глухость-звонкость, дефектным оказывается восприятие всей группы. Например, звонких, шумных, которые воспринимаются и воспроизводятся как парные им глухие *(ж — щ, д — т, г — к,*

з — с и т. д.). В ряде случаев нарушенным оказывается противопоставление в группе взрывных или сонорных согласных.

При акустико-фонематической дислалии у ребенка нет нарушений слуха. Дефект сводится к тому, что у него избирательно не формируется функция слухового различения некоторых фонем.

От акустико-фонематической дислалии следует отличать более грубые нарушения, распространяющиеся на перцептивный и смысловой уровни процессов восприятия речи и приводящие к ее недоразвитию.

Артикуляторно-фонематическая дислалия

К этой форме относятся дефекты, обусловленные несформированностью операций отбора фонем по их артикуляторным параметрам в моторном звене производства речи. Выделяют два основных варианта нарушений. При первом — артикуляторная база оказывается не полностью сформированной, редуцированной. При выборе фонем вместо нужного звука (отсутствующего у ребенка) отбирается звук, близкий к нему по набору артикуляционных признаков. Отмечается явление *субституции*, или замены одного звука другим. В роли заменителя выступает звук, более простой по артикуляции.

При втором варианте нарушения артикуляторная база оказывается полностью сформированной. Усвоены все артикуляторные позиции, необходимые для производства звуков, но при их отборе принимается неправильное решение, вследствие чего звуковой облик слова становится неустойчивым (ребенок может произнести слова правильно и неправильно). Это приводит к смешениям звуков в силу их недостаточной дифференциации, к неоправданному их употреблению.

Замены и смешения при этой форме дислалии осуществляются на основе артикуляционной близости звуков. Но, как и в предыдущей группе нарушений, эти явления наблюдаются преимущественно между звуками или классами звуков, различающихся по одному из признаков: свистящими и шипящими с — *ш, з — ж (крыса — «крыша»),* между взрывными шумными переднеязычными и заднеязычными *т — к, д — г (Толя — Коля, гол — дол),* между парными по артикуляции язычными твердыми и мягкими фонемами с — *с', л — л', т — т' (сад*

— *садъ, лук — люк, тук — тюк) и* др. Эти явления могут наблюдаться среди звуков, одинаковых по способу образования, между аффрикатами *ц* и *ч (курича— курица, крицатъ — кричать),* сонорами р и л *(лыба —рыба, рапа — лапа).*

При этой форме дислалии фонематическое восприятие у ребенка чаще всего сформировано полностью. Он различает все фонемы, узнает слова, в том числе и слова-паронимы. Ребенок осознает свой дефект и пытается преодолеть его. Во многих случаях такая самокоррекция под управлением слухового контроля проходит успешно. Об этом свидетельствуют некоторые сопоставительные данные о распространенности смешений и замен звуков на разных возрастных этапах развития детей.

Например, замены *р* — л в 5 лет составляют 42% всех нарушений звука *р,* в 6 лет — 34%, в 7 лет — 18%, в 8—9 лет — 18%; замены л — *р* в 5 лет составляют 9% , в 6 лет — 5%, в 7 лет и последующие годы не наблюдаются; замены *ш — с, ж — з* в 5 лет составляют 50% всех нарушений шипящих, в последующие годы — 23— 26% (данные М. А. Александровской (50 — 60 г. XX в.). Тенденция | к преодолению замен и смешений звуков у детей в процессе их развития отмечается в работах многих исследователей (А. Н. Гвоздева, О.В.Правдиной и др.). Вместе с тем авторы отмечают, что полного преодоления недостатков достигают не все дети. Среди учащихся общеобразовательной школы (I—II классы) недостатки произношения фонематического порядка составляют не менее 15%. К концу обучения в начальном звене они встречаются единично.

Дефектное произношение при этой форме дислалии обусловлено не собственно моторными нарушениями, а нарушением операций отбора фонем по их артикуляторным признакам. Ребенок справляется с заданиями на имитацию сложных неречевых звуков, требующих для своей реализации определенных укладов речевых органов; нередко производит более сложные в моторном отношении звуки и заменяет ими отсутствующие, наиболее простые по артикуляции звуки.

Артикуляторно - фонетическая дислалия

К этой форме относятся дефекты звукового оформления речи, обусловленные неправильно сформировавшимися артикуляторными позициями.

Звуки произносятся ненормированно, искаженно для фонетической системы данного языка, которая у ребенка при этой форме дислалии сформирована, но фонемы реализуются в непривычных вариантах (аллофонах). Чаще всего неправильный звук по своему акустическому эффекту близок к правильному. Слушающий без особых затруднений соотносит этот вариант произнесения с определенной фонемой.

Наблюдается и другой тип искажения, при котором звук не опознается. В таких случаях говорят о *пропуске, элизии звука.* Случай пропусков звуков при этой форме дислалии — явление редкое (чаще встречается при других, более грубых дефектах, например, при алалии). При дислалии аналог звука, сугубо индивидуальный по своему акустическому эффекту, выполняет в речевой системе ребенка ту же фонематическую функцию, что и нормированный звук.

Нарушаются не все звуки: так, при различных индивидуальных особенностях произнесения акустический эффект при произнесении губных (взрывных и сонорных) согласных, а также переднеязычных взрывных и сонорных согласных оказывается в пределах нормы. Почти не встречаются искажения губно-зубных *ф — ф', в — в'.*

Основную группу звуков, в которой наблюдается искаженное произношение, составляют переднеязычные не взрывные согласные. Реже наблюдается дефектное произнесение заднеязычных взрывных согласных и среднеязычного.

Переднеязычные не взрывные согласные представляют собой сложные по артикуляции звуки, овладение их правильным укладом требует тонких дифференцированных движений. При произношении ребенок не может опереться на те движения, которые у него сформировались ранее в связи с биологическими актами, например, при овладении губными согласными или взрывными переднеязычными. Эти звуки формируются у него позже других, потому что он

должен овладеть новыми комплексами движений, предназначенных для произношения.

В ходе освоения произносительных умений и навыков ребенок с помощью своего слуха постепенно нащупывает те артикуляционные позиции, которые соответствуют нормальному акустическому эффекту. Они записываются в памяти ребенка и в дальнейшем воспроизводятся по мере необходимости. При нахождении правильных укладов ребенок должен научиться различать уклады, близкие в произношении звуков, и выработать комплекс речедвижений, необходимых для воспроизводства звуков (Ф. Ф. Рау). Процесс выработки речедвижений сопряжен со специфическими трудностями, так как в качестве промежуточных звеньев выступают адекватные и неадекватные звуки, которые в русском языке не несут смыслоразличительной функции. В ряде случаев такой промежуточный для развития произношения звук-заменитель, близкий к нужному звуку по акустическому эффекту, начинает приобретать смыслоразличительную (фонематическую) функцию. Он принимается фонетическим слухом ребенка как нормированный. Его артикуляция закрепляется. В дальнейшем звук обычно не поддается самокоррекции вследствие инертности артикуляторных навыков. Эти дефекты, в отличие от дефектов предшествующих групп, имеют тенденцию к закреплению. Для обозначения искаженного произношения звуков используются международные термины, образованные от названий букв греческого алфавита с помощью суффикса *-изм**:*** *ротацизм* — дефект произношения *р* и *р'*, *ламбдацизм* — л и *л'*, *сигматизм* — свистящих и шипящих звуков, *йотацизм* — йот (j), *каппацизм* — к и к', *гаммацизм* — г и г', *хитизм* — *х* и *х'*. В тех случаях, когда отмечается замена звука, к названию дефекта прибавляют приставку *пара-: параротацизм, парасигматизм* и др.

Группировка дефектов произношения и термины, которыми они обозначаются, не подходят для описания нарушений русской произносительной системы. Например, для обозначения нарушений заднеязычных согласных излишни два термина, но они уместны для тех языков, в которых *г и к* оказываются различными по способу образования. Для характеристики ряда согласных эта

система недостаточна: нет названия для дефектов фрикативных шипящих *ш* и *ж*, для дефектов аффрикат. Так как в фонетической системе греческого языка не было подобных звуков, не оказалось и соответствующих *щ* названий. В связи с этим условно были объединены в группу сигматизмов, кроме дефектов произношения свистящих, и дефекты других звуков — фрикативных шипящих и аффрикат.

Для искаженного нарушения произношения характерно то, что в большинстве своем однородный дефект наблюдается в группах звуков, близких по артикуляционным признакам.

Например, в паре глухих-звонких звуков искажение оказывается одинаковым: *з* нарушается так же, как *с*, *ж* как *ш*. Это же относится к парам по твердости-мягкости: с нарушается как *с'*. Исключение составляют звуки *р* и *р'* л и л': твердые и мягкие нарушаются по-разному. Могут нарушаться твердые, а мягкие оказаться ненарушенными.

Простые и сложные дислалии

В зависимости от того, какое количество звуков дефектно произносится, дислалии подразделяются на *простые* и *сложные*. К простым (мономорфным) относят нарушения, при которых дефектно произносится один звук или однородные по артикуляции звуки.

К сложным (полиморфным) относят нарушения, при которых дефектно произносятся звуки разных групп (свистящие и соноры).

Наряду с так называемыми «чистыми» формами встречаются комбинированные формы акустико-фонематических, артикуляторно-фонематических и артикуляторно-фонетических дислалий. М. Е. Хватцев определял такие нарушения как разлитое, или общее, косноязычие и указывал на его связь с недоразвитием речи. Такие комбинации нарушений представляют собой особую группу, не сводимую к дислалиям как избирательному расстройству звукового оформления речи; они сочетаются с недоразвитием других сторон речи и наблюдаются на фоне органических поражений центральной нервной системы и психического развития.

Механическая дислалия — нарушенное звукопроизношение, обусловленное анатомическими дефектами периферического аппарата речи (органов артикуляции). Ее иногда называют *органической.* Наиболее часто встречаются дефекты произношения, обусловленные: 1) аномалиями зубочелюстной системы: диастемы между передними зубами; 2) отсутствием резцов или их аномалиями; 3) неправильным положением верхних или нижних резцов или соотношения между верхней или нижней челюстью (дефекты прикуса). Эти аномалии могут быть из-за дефектов развития или быть приобретенными вследствие травмы, зубных заболеваний или возрастных изменений. В ряде случаев они обусловлены аномальным строением твердого нёба (высокий свод).

Среди нарушений произношения в таких случаях наиболее часто наблюдаются дефекты свистящих и шипящих звуков (они приобретают избыточный шум), губно-зубных, переднеязычных, взрывных, реже — *р* и *р'*.

Довольно часто нарушается произношение и гласных звуков , которые становятся малоразборчивыми из-за избыточной зашумленности согласных и недостаточной акустической противопоставленности гласных.

Однако не всегда зубные аномалии приводят к дефектам произношения: при некоторой деформации зубов оно может оказаться нормальным.

Вторую значительную по распространенности группу составляют звукопроизносительные нарушения, обусловленные патологическими изменениями языка: слишком большой или маленький язык, укороченная подъязычная связка. При таких аномалиях страдает произношение шипящих и вибрантов, наблюдается также боковой сигматизм. В ряде случаев страдает внятность произношения в целом.

Однако не во всех случаях язычных аномалий страдает произношение звуков. Это неоднократно отмечалось лингвистами (Р. О. Якобсон, М. В. Панов) и многими специалистами в области патологии речи.

Факты нормального звукопроизношения при аномалиях языка и зубов свидетельствуют о компенсаторных возможностях, позволяющих сформировать

нормальное произношение и при нарушенных условиях реализации звуков; один и тот же акустический эффект можно получить разными путями.

Значительно реже встречаются нарушения звукопроизношения, обусловленные губными аномалиями, так как врожденные дефекты (различные деформации) преодолеваются хирургическим путем в раннем возрасте. Таким образом, логопед встречается преимущественно с последствиями деформаций травматического происхождения, при которых в основном нарушается произношение губных звуков вследствие неполного смыкания губ, а также губно-зубных звуков. Иногда наблюдаются дефекты произношения лабиализованных гласных *(о, у).*

Механическая дислалия может комбинироваться с функциональной фонематической.

Во всех случаях механических дислалий необходима консультация (а в ряде случаев и лечение) хирурга и ортодонта.

Как правило, у детей-логопатов (детей с речевой патологией) отмечаются неустойчивость внимания и памяти, особенно вербальной, низкий уровень понимания словесных инструкций, недостаточность регулирующей функции речи, низкий уровень контроля за собственной деятельностью, нарушение познавательной деятельности, низкая умственная работоспособность.

Зачастую у детей речевая патология вызвана заболеваниями центральной нервной системы. Эти дети эмоционально лабильны, легко дают невротические реакции и расстройства на замечания, указанную педагогом ошибку. Их поведение может характеризоваться негативизмом, повышенной возбудимостью, агрессией или, напротив, повышенной застенчивостью, нерешительностью, пугливостью. [41,5]

Таким образом, дети с нарушениями речи обычно имеют функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы, что приводит к снижению уровня познавательной активности и неустойчивости психического состояния. Такие дети испытывают трудности и при обучении грамоте.

Характер нарушенного *звукопроизношения* у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и общим недоразвитием речи указывает на низкий уровень развития фонематического восприятия. Они испытывают трудности, когда им предлагают, внимательно слушая, поднимать руку в момент произнесения того или иного звука или слога. Также трудности возникают при повторении за логопедом слогов с парными звуками, при самостоятельном подборе слов, начинающихся на определенный звук, при выделении начального звука в слове, при подборе картинок на заданный звук. Несформированность фонетического восприятия выражается в:

-нечетком различении на слух фонем в собственной и чужой речи;

-неподготовленности к элементарным формам звукового анализа и синтеза;

-затруднениях при анализе звукового состава речи.

Кроме перечисленных особенностей произношения и фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием наблюдаются: общая смазанность речи; нечеткая дикция; некоторая задержка в формировании словаря и грамматического строя речи (например, ошибки в падежных окончаниях, употреблении предлогов, согласовании прилагательных и числительных с существительными).

Следовательно, для таких детей должны быть созданы специальные условия для обучения и подобраны специальные методики [5, 28].

У Т.В.Волосовец мы находим различные приемы формирования речевого слуха у детей с фонетико-фонематическим нарушением речи:

-практика восприятия на слух и говорения;

-фонетический анализ и синтез, и прочее.

Однако необходимо отметить, что воспитатели, работающие в условиях общеобразовательных дошкольных учреждений, в своей работе используют методику Л.Е.Журовой.

Ф.А.Сохиным, Л.Е.Журовой и их учениками разработана технология по исправлению звукопроизношения у старших дошкольников. Она широко

используется в практике дошкольных образовательных учреждениях массового типа. В соответствии с этой технологией, дети с нарушением звукопроизношения учатся внятно и чётко произносить звуки, вслушиваться в звучание слов, различать на слух сходные и различающиеся слова, произносить их с разной силой голоса и в разном темпе. Детей учат вслушиваться в стихотворения, в рифмующиеся слова, замечать в них часто повторяющиеся звуки. Постепенно они осваивают значение слова «звук». Всё это позволяет обратить внимание детей на произношение звуков в словах. Эта работа проводится как в средних, так и в старших группах. Для этого используют разнообразные методические приёмы, направленные на выделение звука и осознание его смыслоразличительной роли:

-произношение слов с интонационным выделением звуков;

-вслушивание в звучание разных слов (длинные, короткие);

-выделение часто повторяющихся слов и звуков в потешках, песенках, стихах;

-сравнение слов-синонимов (врач -доктор, весёлый - радостный: смысл слов близкий, а звучание разное);

-сравнение многозначных слов, омонимов (иголка; ключ - звучание одинаковое, а смысл разный).

Ознакомление со звуковой и смысловой стороной слова помогает формированию представлений о *слове* как единице языка и является основой для последующего обучения анализу его звуковой структуры.

Подводить детей к правильному звукопроизношению начинают со средней группы. Этот *этап* рассматривается как *пропедевтический*. Методика работы с детьми среднего дошкольного возраста исследовалась Н.В.Дуровой.

Для решения задачи подготовки детей к правильному звукопроизношению необходимо научить их воспринимать слово не как единый звуковой комплекс, а как некое структурное образование, состоящее из отдельных звуков, т.е. научить слышать в слове отдельные звуки. Способом выделения звука в слове является особое произнесение слова – с интонационным, особо подчёркнутым выделением в нём одного звука. (Протяжённое произнесение отдельных звуков – способ,

который Л.Е.Журова ввела в обучение по системе Д.Б.Эльконина). При этом слово следует произносить слитно — нельзя отрывать один звук от другого. В данном случае артикуляция начинает играть особую роль, выполняя функцию ориентировки в слове.

Овладению способом интонационного выделения звука помогают *приёмы* сравнения звуков речи с «песенками» паровоз- выпускает пар- *ссс,* насоса — *ссс,* «пильщики» имитируют звук пилы- *ззз,* их произношения, обнаружения звука в произносимых взрослым (с интонационным выделением звука) словах. Для этого подбирают слова, которые можно произносить протяжно (со свистящими, сонорными согласными). При таком произнесении становится понятно, что звуки в слове следуют один за другим.

Исследователи подчёркивают, что необходимо добиваться усвоения обобщённого способа выделения любых звуков в словах, а не выделения какого-либо определённого звука.

Когда дети освоят способ интонационного выделения звука в слове, их начинают учить определять, на каком месте находится нужный звук – в начале, середине или конце слова. Затем дети сами называют слова, в которых есть нужный звук. Сначала специально подбираются картинки и игрушки, в названии которых есть данный звук, что облегчает выбор слова. В процессе восприятия наглядного материала и произнесения слов дети продолжают осваивать способ интонационного выделения звука. Постепенно они овладевают умением самостоятельно, без опоры на наглядный материал, называть слова с определённым звуком. Это умение закрепляется в разнообразных играх.(28)

Следующий этап работы – формирование умения *называть изолированный звук* и *выделять в слове первый звук*.

Детям предлагаются включать звуки в слоги фразы, стишки. Например, кто на одном вдохе скажет больше: са-са-са или са-за-са-за и не собьется, или предлагается»какое слова я хочу сказать: са-? Дети заканчивают(-ша,-жа,-хар), за-? (-мок, -бор,-ря), затем детям загадываются загадки, задают вопросы, ответы на которые включают слова с изучаемым звуком :

Белый как молоко, сладкий как мед (сахар);

Между щек вырос…(нос);

Расти коса до …(пояса),

не вырони…ни (волоса).

В старшей группе для связи с развитием обобщающего мышления можно предварительно назвать категории предметов- овощи, фрукты, посуда, животные и предложить детям заканчивать , начинать или придумывать названия предметов с звуками *с* и *з* по категориям: са-хар, са-лат, сай-ка, са-ло. Желательно, чтобы усваиваемый звук находился в разных местах слова. Например: са-ло, по-яс, ли-са, ко-зел, за-яц. Надо чаще упражнять в сопоставлении звуков *С* и *З* (роса-роза, козел – осел). Следим за правильным произношением звука во всех положениях его в слове. После усвоения звука в отдельных словах включаем в предложения и в связный текст (Приложение № 2)

Для обучения правильному произношению звука пользовались дидактическими приемами.

1. Игра в «лошадки». Дети в упряжке бегают и, сильно прижимая кончик языка к верхним деснам, ритмично цокают языком –*ц -ц-ц*.
2. Отгадывание и заучивание загадок:

   Два кольца, два конца, а посередине гвоздик.

   (Ножницы)

   Красная девица сидит в темнице, а коса на улице

   (Морковь)

   Эту птицу каждый знает, на шесте ее дворец.

   Червяков птенцам таскает, царства птичьего певец.

   (Скворец)

3. Дифференцировка звука *ц* со сходными с ним звуками *т,с,ч:*

а) в словах:

цель – тень

птенец – птенчики

цепи – сети

цветок – челнок

б) в связном тексте:

В марте курица напьется из лужицы.

Жила была умница.

Умница - разумница.

Про умницу – разумницу

Знала вся улица-

Петух да курица.

Использование пособий облегчает усвоение материалов, способствует формированию сенсорных предпосылок для развития речевых умений и навыков. Опора на чувственные образы делает усвоение речевых умений и навыков более конкретным, доступным, осознанным, повышает эффективность логопедической работы. При автоматизации звуков, особенно в связной речи, широко используется беседа, пересказ, рассказ, т.е., словесные методы. Они широко используются также при закреплении правильных навыков грамматических форм словоизменения и словообразования наряду с наглядными методами. [37,21]

Игровой метод предполагает использование различных компонентов игровой деятельности в сочетании с другими приемами: показом, пояснением, указаниями, вопросами. Одним из основных компонентов метода является воображаемая ситуация в развернутом виде (сюжет, роль, игровые действия).

В игровом методе ведущая роль принадлежит педагогу, который подбирает игру в соответствии с намеченными целями и задачами коррекции, распределяет роли, организует и активизирует деятельность детей.

Продуктивным в плане научно-практического изучения стало признание отечественной наукой за игрой статуса ведущей деятельности детей дошкольного возраста (Л.С.Выготский, Л.Н.Леонтьев, Д.Б.Эльконин, Л.А.Венгер, В.С.Мухина, Л.Ф.Обухова).

Согласно Л.С.Выготскому, игра – источник развития личности и создает зону ближайшего развития: «по существу, через игровую деятельность и движется

ребенок. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т.е. определяющей развитие ребенка». Ю.П.Азаров отмечает: «Игра… только внешне кажется беззаботной и легкой. А на самом деле она властно требует, чтобы играющий отдал ей максимум своей энергии, ума, выдержки. Она подчас становится подлинно напряженным трудом и через усилия ведет к удовольствию». В дополнение к этому утверждению Л.И.Божович замечает, что в игре ребенок также проявляет некоторые черты произвольности, преодолевая препятствия, и многие свои непосредственные желания. В связи с этим игра может расцениваться как предшествующая учебной деятельности своеобразная школа выработки произвольного поведения…

Таким образом, игровая деятельность долгое время подготавливает переход ребенка к новым, высшим ступеням развития, тем самым, выступая в роли промежуточного звена на подступах к учению.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать следующий вывод: что важно своевременно выявить детей с фонетико - фонематическим недоразвитием речи специально организовывать обучение в условиях детского образовательногоучреждения, так это позволит не только исправить речевой дефект, но и полностью подготовить ребенка к дальнейшей жизни и обучению его в школе.

Этот процесс является результатом сложной деятельности головного мозга. В норме у ребенка элементарные процессы, начиная с формирования фонематического восприятия, развиваются постепенно, естественно. Однако сложные виды нарушения звукопроизношения могут развиваться только в ходе специального воздействия (обучения) под руководством взрослого. Наиболее эффективным средством такого воздействия общепризнанной в дошкольной педагогике считается игра.

1.2. Методические основы работы, направленной на исправление сигматизма у детей старшего дошкольного возраста

Методика логопедического воздействия при дислалии

Основной целью логопедического воздействия при дислалии является формирование умений и навыков правильного воспроизведения звуков речи. Чтобы правильно воспроизводить звуки речи (фонемы), ребенок должен уметь:

- узнавать звуки речи и не смешивать их в восприятии (т. е. узнавать звук по акустическим признакам);
- отличать нормированное произнесение звука от ненормированного;
- осуществлять слуховой контроль за собственным произнесением и оценивать качество воспроизводимых в собственной речи звуков;
- принимать необходимые артикуляторные позиции, обеспечивающие нормированный акустический эффект звука (варьировать артикуляционные уклады звуков в зависимости от их сочетаемости с другими звуками в потоке речи);
- безошибочно использовать нужный звук во всех видах речи.

Необходимо найти наиболее эффективный путь обучения ребенка произношению.

При правильной организации логопедической работы положительный эффект достигается при всех видах дислалий. При механической дислалии в ряде случаев успех достигается в результате совместного логопедического и медицинского воздействия.

Предпосылкой успеха при логопедическом воздействии является создание благоприятных условий для преодоления недостатков произношения: эмоционального контакта логопеда с ребенком; интересной формы организации занятий, соответствующей ведущей деятельности, побуждающей познавательную активность ребенка; сочетания приемов работы, позволяющих избежать его утомления.

Логопедические занятия проводятся регулярно, не менее 3 раз в неделю. Необходимы домашние занятия с помощью родителей (по заданию логопеда). Их следует проводить ежедневно в виде кратковременных упражнений (от 5 до 15 минут) 2—3 раза в течение дня.

Для преодоления дефектов произношения широко применяется дидактический материал.

Сроки преодоления недостатков произношения зависят от следующих факторов: степени сложности дефекта, индивидуальных и возрастных особенностей ребенка, регулярности занятий, помощи со стороны родителей. В случае простой дислалии занятия продолжаются от 1 до 3 месяцев, при сложных — от 3 до 6 месяцев. У детей дошкольного возраста недостатки произношения преодолеваются в более короткие сроки, чем у детей школьного возраста, а у младших школьников — быстрее, чем у старших.

Этапы логопедического воздействия

В литературе нет единого мнения по вопросу о том, на сколько этапов подразделяется логопедическое воздействие при дислалии: в работах Ф. Ф. Рау выделяется два, в работах О. В. Правдиной и О. А. Токаревой — три, в работах М. Е. Хватцева — четыре.

Поскольку принципиальных расхождений в понимании задач логопедического воздействия при дислалии нет, выделение количества этапов не носит принципиального характера.

Исходя из цели и задач логопедического воздействия, представляется оправданным выделить следующие этапы работ: подготовительный этап; этап формирования первичных произносительных умений и навыков; этап формирования коммуникативных умений и навыков.

I. Подготовительный этап

Основная его цель — включить ребенка в целенаправленный логопедический процесс. Для этого необходимо решить ряд общепедагогических и специальных логопедических задач.

Одной из важных общепедагогических задач является формирование установки на занятия: логопед должен установить с ребенком доверительные отношения, расположить его к себе, адаптировать к обстановке логопедического кабинета, вызвать у него интерес к занятиям и желание в них включиться. У детей нередко наблюдается скованность, стеснительность, замкнутость, а иногда и боязнь встреч с незнакомыми сверстниками и взрослыми. От логопеда требуется особая тактичность, доброжелательность; общение с ребенком должно осуществляться без официальности и излишней строгости.

Важной является задача формирования произвольных форм деятельности и осознанности отношения к занятиям. Ребенок должен усвоить правила поведения на занятиях, научиться выполнять инструкции логопеда, активно включаться в общение.

В задачи подготовительного этапа входит развитие произвольного внимания, памяти, мыслительных операций, особенно аналитических операций, операций сравнения и вывода.

К специальным логопедическим задачам относятся умение опознавать (узнавать) и различать фонемы и формирование артикуляторных (речедвигательных) умений и навыков.

В зависимости от формы дислалии эти задачи могут решаться параллельно или последовательно. При артикуляторных формах (фонематической или фонетической) в тех случаях, когда нет нарушений в восприятии, они решаются параллельно. Формирование рецептивных умений может быть сведено к развитию осознанного звукового анализа и контролю за собственным произношением. При акустико-фонематической форме дислалии главная задача заключается в том, чтобы научить детей различать и узнавать фонемы с опорой на сохранные функции. Не решив эту задачу, нельзя перейти к формированию правильного произношения звуков. Чтобы работа над правильным произношением звука принесла успех, ребенок должен уметь его слышать, так как регулятором нормированного употребления является слух.

При смешанных и комбинированных формах дислалии работа над развитием рецептивных умений предваряет формирование артикуляторной базы. Но в случае грубых нарушений фонематического восприятия она проводится и в процессе формирования артикуляторных умений и навыков.

Работа над формированием восприятия звуков речи строится с учетом характера дефекта. В одних случаях работа направляется на формирование фонематического восприятия и на развитие слухового контроля. В других — в ее задачу входит развитие фонематического восприятия и операций звукового анализа. В третьих — ограничивается формированием слухового контроля как осознанного действия.

При этом нужно учитывать следующие положения.

• Умение опознавать и различать звуки речи как осознанные. Это требует от ребенка перестройки отношения к собственной речи, направленности его внимания на внешнюю, звуковую сторону, которая ранее им не осознавалась. Ребенка нужно специально обучать операциям осознанного звукового анализа, не полагаясь на то, что он спонтанно ими овладеет.

• Исходными единицами речи должны быть слова, так как звуки — фонемы — существуют лишь в составе слова, из которого путем специальной операции они выделяются при анализе. Лишь после этого ими можно оперировать как самостоятельными единицами и проводить наблюдение за ними в составе слоговых цепочек и в изолированном произнесении.

• Операции звукового анализа, на основе которых формируются умения и навыки осознанного опознания и дифференцирования фонем, проводятся в начале работы на материале с правильно произносимыми ребенком звуками. После того как ребенок научится узнавать тот или другой звук в слове, определять его место среди других звуков, отличать один от другого, можно перейти к другим видам операций, опираясь на умения, сложившиеся в процессе работы над правильно произносимыми звуками.

• Работу по формированию восприятия неправильно произносимых звуков нужно проводить так, чтобы собственное неправильное произношение ребенка не

мешало ему. Для этого в момент осуществления операций звукового анализа нужно исключить собственное проговаривание, перенеся всю нагрузку на слуховое восприятие материала.

• Проговаривания ребенка желательно подключать на последующих занятиях, когда возникает необходимость сравнения его собственного произношения с нормированным.

• При фонематических дислалиях необходимо сформировать недостающие движения органов артикуляции; внести коррекцию в неправильно сформировавшееся движение. В тех случаях, когда звук искажается за счет нарушений в способе или месте его образования, необходимо сочетание обоих приемов.

• Формирование артикуляционной базы звуков при функциональной дислалии осуществляется в более короткие сроки, чем при механической дислалии. Прежде чем формировать артикуляционный уклад при механической дислалии, нужно провести работу, которая помогла бы определить такое положение органов артикуляции, при котором звучание окажется ближе всего к акустическому эффекту нормированного звука.

• Для формирования артикуляционной базы разработаны типы упражнений, дидактические требования и методические рекомендации, пособия по исправлению произношения.

• При дислалии нет грубых моторных нарушений. У ребенка с дислалией не сформированы некоторые специфические для речи произвольные движения органов артикуляции. Процесс формирования артикуляционных движений осуществляется как произвольный и осознанный: ребенок учится производить их и контролировать правильность выполнения. Необходимые движения сначала формируются по зрительному подражанию: логопед перед зеркалом показывает ребенку правильную артикуляцию звука, объясняет, какие движения следует произвести, предлагает ему повторить. В результате нескольких проб, сопровождаемых зрительным контролем, ребенок добивается нужной позы. При затруднениях логопед помогает ребенку шпателем или зондом. На последующих

занятиях можно предложить выполнить движение по устной инструкции без опоры на зрительный образец. Правильность выполнения в дальнейшем ребенок проверяет на основе кинестетических ощущений. Артикуляция считается усвоенной, если она выполняется безошибочно и не нуждается в зрительном контроле.

- При работе по формированию правильного произношения необходимо избегать упоминаний о том звуке, над которым ведется работа.
- Логопед в ходе выполнения ребенком задания проверяет, правильно ли он выбрал позу для произношения нужного звука. Для этого он просит ребенка произвести выдох («сильно подуть»), не изменяя позы. При сильном выдохе возникает интенсивный шум. Если шум будет соответствовать акустическому эффекту нужного глухого согласного, значит, поза принята правильно. Если нет, тогда логопед просит ребенка несколько изменить позу органов артикуляции (чуть-чуть поднять, опустить, продвинуть язык) и снова подуть. Поиски наиболее удачной позы проводятся до тех пор, пока не будет получен положительный результат.
- В ряде случаев, прислушиваясь к производимому шуму, ребенок отождествляет его с нормированным звуком и даже пытается самостоятельно включить в речь. Поскольку это не всегда приводит к положительным результатам, логопеду следует в таких случаях отвлечь внимание от звука, переключив на другой объект.
- При дислалии нет необходимости в обилии упражнений для органов артикуляции, достаточно тех, в результате которых окажутся сформированными необходимые движения. Работа ведется над отдельными собственно речевыми движениями, которые не сформировались у ребенка в процессе развития.

Требования, которые необходимо предъявлять к проведению артикуляционных упражнений

- Выработать умения принимать требуемую позу, удерживать ее, плавно переключаться с одной артикуляционной позы на другую.

• Система упражнений по развитию артикуляционной моторики должна включать как статические упражнения, так и упражнения, направленные на развитие динамической координации речевых движений.

• Необходимы упражнения на сочетание движений языка и губ, так как при произношении звуков эти органы включаются в совместные действия, взаимно приспосабливаясь друг к другу (это явление носит название коартикуляции).

• Занятия должны быть кратковременными, но проводиться многократно, чтобы ребенок не утомлялся. В паузах можно переключить его на другой вид работы.

• Уделять внимание формированию кинестетических ощущений, кинестетического анализа и представлений.

• По мере овладения движением, необходимым для реализации звука, логопед переходит к отработке движений, обязательных для других звуков.

II. Этап формирования первичных произносительных умений и навыков

Цель данного этапа заключается в том, чтобы сформировать у ребенка первоначальные умения правильного произнесения звука на специально подобранном речевом материале. Конкретными задачами являются постановка звуков, формирование навыков правильного их использования в речи (автоматизация умений), а также умений отбирать звуки, не смешивая их между собой (дифференцировать звуки).

Необходимость решения указанных задач в процессе логопедической работы вытекает из закономерностей онтогенетического овладения произносительной стороной речи.

В ряде исследований показано, что от момента появления того или другого звука у ребенка, т.е. его первого правильного произнесения до включения его в речь проходит довольно длительный период времени. А.Н. Гвоздев назвал его периодом овладения звуком. Он длится 30-45 и более дней и имеет свои особенности. Сначала новый звук употребляется параллельно со старым, который был его заменителем (субститутом), при этом прежний звук употребляется чаще, чем новый. В дальнейшем новый звук начинает употребляться чаще своего

бывшего субститута, а через некоторое время он теснит субститут по всем позициям и употребляется даже в тех случаях, когда последний выступает в собственной функции, т.е. он его полностью вытесняет из речи, и только после этого начинается процесс разграничения (дифференциации) нового звука и того, который выступал в качестве субститута.

Постановка звука достигается путем применения технических приемов, подробно описанных в специальной литературе. В работах Ф.Ф. Рау выделяются три способа: *по подражанию* (имитативный), *с механической помощью* и *смешанный.*

Первый способ основан на сознательных попытках ребенка найти артикуляцию, позволяющую произнести звук, соответствующий услышанному от логопеда. При этом помимо акустических опор ребенок использует зрительные, тактильные и мышечные ощущения. Подражание дополняется словесными пояснениями логопеда, какую позицию должен принять артикуляционный орган. В тех случаях, когда необходимые для данного звука артикуляционные позиции выработаны, достаточно их вспомнить. Можно воспользоваться приемом постепенного нащупывания нужной артикуляции. Поиск часто приводит к положительным результатам при постановке шипящих звуков, парных звонких, а также парных мягких. Некоторые звуки, например, сонорные *р и р',* а также л, аффрикаты ч и *ц,* заднеязычные *к, г, х* и более успешно ставятся другими способами.

Второй способ основывается на внешнем, механическом воздействии на органы артикуляции специальными зондами или шпателями. Логопед просит ребенка произнести звук, повторить его несколько раз, и во время повторения он при помощи зонда несколько меняет артикуляционный уклад звука. В результате получается другой звук: например, ребенок произносит несколько раз слог *са,* логопед помещает шпатель или зонд под язык и слегка приподнимает его в направлении верхних альвеол, слышится шипящий, а не свистящий звук. При данном способе ребенок сам не осуществляет поиск, его органы артикуляции только подчиняются действиям логопеда. После длительных тренировок он без

механической помощи принимает необходимую позу, помогая себе шпателем или пальцем.

Третий способ основывается на совмещении двух предыдущих. Ведущую роль в нем играют подражание и объяснение. Механическая помощь применяется в дополнение: логопед объясняет ребенку, что нужно сделать, чтобы получить нужный звук, например поднять кончик языка (в тех случаях, если данное движение выполнено ребенком не совсем так, как это нужно для нормированного звука). При этом способе ребенок оказывается активным, а приобретенная им с помощью логопеда поза фиксируется в его памяти и легко воспроизводится в дальнейшем без механической помощи.

Постановка звука (при его искажении) осуществляется с опорой на нормированно произносимые звуки, в артикуляционном укладе которых имеются общие признаки с нарушенным звуком. При этом учитывается их артикуляционное «родство», которое может быть не одинаково в разных группах звуков. Так, при работе над звонкими согласными опираются на их глухие парные звуки и задача логопедической работы сводится к тому, чтобы дополнить общую артикуляторную позу работой голосового аппарата. При работе над заднеязычными взрывными в работу включают корневую часть языка, а в качестве исходной берется позиция переднеязычного взрывного и от нее осуществляется переход к заднеязычной артикуляции.

При постановке звука в качестве его исходной основы следует обращаться не к изолированному сохранному варианту, а к звуку в слоговом сочетании, так как слог — это естественная для звука форма его реализации в речи. Ставится не звук *ш* , потом включающийся в слоговое окружение, а сразу ставится звук в составе слова *ша*. Это положение является очень важным в связи с тем, что при постановке изолированного звука переход к слогу нередко оказывается затрудненным. Необходимо предусматривать возможные динамические перестройки артикуляции одной и той же фонемы в разном звуковом окружении. Это достигается без особого труда, так как схемы (программы) сочетаний звуков у ребенка с дислалией не нарушены. Он легко может внести новый звук в эти схемы

по аналогии с уже включенными в них базовыми звуками. Исходными для постановки твердых звуков следует избирать звуки в слоге с гласным *а,* а для мягких следует брать звуки в слоге с гласным *и.* В дальнейшей работе подключаются согласные в позициях перед остальными гласными. При этом внимание обращается на лабиализованные гласные, так как перед ними многие согласные претерпевают существенные артикуляторные изменения.

По мере того как звук оказывается поставленным в одной из слоговых позиций, ведется работа по *автоматизации звука* и *включению его в речь.*

Процесс автоматизации звука заключается в тренировочных упражнениях со специально подобранными словами, простыми по фонетическому составу и не содержащими нарушенных звуков. Для тренировок подбираются слова, в которых звук находится в начале, в конце или середине. В первую очередь отрабатывается звук в начале (перед гласным), затем в конце (если звук глухой) и в последнюю очередь — в середине, так как эта позиция оказывается наиболее трудной. От отработки звука в словах простой слоговой структуры переходят к произнесению звука в словах, содержащих сочетание отрабатываемого звука с согласными (эти согласные должны быть ранее сформировавшимися у ребенка или достаточно упроченными). Для автоматизации звука используют приемы отраженного повторения, самостоятельного называния слов по картинке. Полезны задания, направляющие ребенка на поиск слов, содержащих данный звук (придумывание слов с данным звуком). Большую помощь приносит работа по звуковому анализу и синтезу. Не следует ограничиваться только тренировкой звуков в словах, нужно вводить творческие упражнения, игры, от произнесения отдельных слов переходить к построению словосочетаний с ними и коротких высказываний. В работу по автоматизации обычно вовлекается один звук. В случаях сложных дислалий могут вовлекаться и два звука, если они артикуляционно контрастны; в противном случае может возникнуть *интерференция.*

Когда у ребенка нарушено противопоставление звуков по глухости-звонкости, то в процесс автоматизации могут включаться все звонкие звуки одновременно.

Если ребенок испытывает затруднения, то в первую очередь отрабатываются фрикативные звонкие, затем — глухие.

Нередко оказывается, что уже в процессе автоматизации ребенок начинает свободно включать в спонтанную речь поставленный звук. Если он его не смешивает с другими, нет необходимости в последующей работе над ним. В логопедической практике встречаются случаи, когда требуется дальнейшее продолжение работы над звуком, в частности по его разграничению с другими звуками, т.е. *дифференциации.*

Ребенку предъявляются на слух попарно слова, содержащие новый звук, а также звук, который был ранее его заменителем, или слова, содержащие звуки, которые ребенок смешивает в своем произношении. Узнав предъявляемое слово, ребенок называет звук, услышанный в нем, и воспроизводит его в том же слове. Полезны тренировки в произношении слов-паронимов, при этом важно включить каждое из слов в минимальный контекст. Проводится работа по классификации слов: отобрать картинки, в названии которых содержится звук *с,* потом отобрать те, в которых есть звук *ш;* разложить картинки по группам: слева картинки со звуком *с,* а справа — *ш.* Полезны упражнения на самостоятельный подбор слов, содержащих тот или другой звук, а также слов, в которых находятся оба смешиваемых звука. С детьми школьного возраста используется письменная речь: чтение слов с дифференцируемыми звуками, нахождение их в тексте, правильное произношение, записывание, проведение анализа (предшествующего или сопутствующего записи). Работа над дифференциацией звуков способствует нормализации операции их отбора.

При работе над дифференциацией звуков одновременно подключается не более пары звуков. Если необходимо большее количество звуков одной артикуляционной группы, их нее равно объединяют попарно. Например, при смешивании х, *ц, ч, щ* звуки объединяются в пары: *ц — ч,ч — щ, ц — щ.* Это объясняется тем, что процесс дифференциации строится на операциях сравнения, которые проводятся детьми наиболее успешно.

III. Этап формирования коммуникативных умений и навыков

Цель его — сформировать у ребенка умения и навыки безошибочного употребления звуков речи во всех ситуациях общения.

На занятиях широко используются тексты, а не отдельные слова, применяются различные формы и виды речи, используются творческие упражнения, подбирается материал, насыщенный теми или иными звуками. Подобный материал больше подходит для занятий по автоматизации звуков. Но 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. А ребенок должен научиться оперировать ими.

Случаи сложных или комбинированных функциональных и механических дислалий требуют четкого планирования занятий, разумной дозировки материала, определения последовательности в исправлении звуков, а также представление о том, какие звуки могут быть включены в работу одновременно, а какие должны отрабатываться последовательно.

В зависимости от того, какое количество звуков дефектно произносится, дислалии подразделяются на простые и сложные. К простым (мономорфным) относят нарушения, при которых дефектно произносится один звук или однородные по артикуляции звуки, к сложным (полиморфным) относят нарушения, при которых дефектно произносятся звуки разных групп. М.Е.Хватцев определял такие нарушения как разлитое, или общее, косноязычие и указывал на его связь с общим недоразвитием речи. Нарушенное звукопроизношение, обусловленное анатомическими дефектами периферического аппарата речи. Среди нарушений произношения наиболее часто наблюдаются дефекты свистящих звуков.

Факты нормального звукопроизношения, при аномалиях языка и зубов свидетельствуют о компенсаторных возможностях, позволяющих сформировать нормальное произношение и при нарушениях условиях реализации звуков, один и тот же акустический эффект можно получить разными путями. [36,37,39]

Первый путь формирования логопедической работы:

-артикуляционная гимнастика: включает упражнения для тренировки подвижности и переключаемости органов, отработки определенных положений губ, языка, необходимых для правильного произношения всех звуков, так и для каждого звука той или иной группы. Одновременно с артикуляционной гимнастикой и упражнениями для выработки направленной воздушной струи отрабатывается мелкая моторика рук. Также на данном пути является воспитание умения улавливать разницу между правильным и искаженным звуками. При замене одного звука другим проводят дифференциацию на слух нужного звука и его заменителя (приложение 2).

Второй путь работы:

- постановка звука, отработка изолированного звука. Различают 3 способа постановки звука:

1 способ - по подражанию;

2способ - с механической помощью;

3 способ – смешанный.

При всех трех способах постановки звука используются словесные инструкции, кинестетические ощущения, зрительный, слуховой, тактильно – вибрационный контроль и опорные звуки.

Третий путь логопедической работы:

- автоматизация звука в словах - это выработка нового навыка, способствующая развитию фонематического слуха, формирования навыков звукового анализа слова, при этом работают одновременно над уточнением и расширением словаря, а также над структурой слова.

- автоматизация звука в предложениях проводится на базе отобранных слов, необходимо чтобы в каждом слове, входящем в предложение, был автоматизируемый звук, и отсутствовали неправильно произносимые звуки.

-автоматизация звука в потешках, чистоговорках, стихотворениях это способствует развитию чувства языка, памяти мышления.

Четвертый этап работы:

дифференциация звуков: постепенное, последовательное смешивания звуков по моторным и акустическим признакам, сначала изолированных, затем в слогах, словах, предложениях, чистоговорках, стихотворениях, рассказах и самостоятельной речи.

- дифференциация изолированных звуков проводится с использованием картинок – символов.
- дифференциация по акустическим признакам поочередное называние звуков.
- дифференциация звуков в слогах используются игровые упражнения.
-дифференциация в словах используются картинки.
- дифференциация по моторным признакам переворачивание картинок и раскладывание их по признакам.
- дифференциация звуков в предложениях, сначала составляются фразы, затем повторяются.

1.3. Логопедические основы коррекции сигматизма у детей дошкольного возраста

Недостатки произношения свистящих *с,с`з,з`* обозначаются термином сигматизм. Механизм образования фонемы *с и з* состоит в следующем. Губы слегка растягиваются в улыбку. Зубы либо сжаты, либо сближены, оставляя лишь узкую щель. Язык упирается кончиком в десны нижних резцов, спинка его выгнута, а боковые края прилегают к верхним коренным зубам и боковым поверхностям неба. Вдоль по его середине, образуется желобок, который у альвеол открывается наружу узким круглым отверстием. Мягкое небо поднято и закрывает проход воздуха в нос. Голосовые связки разомкнуты и свободно пропускают выдыхаемый воздух в глоточную и ротовую полости. Встречая во рту препятствие в виде узкой щели между спинкой языка и альвеолами, струя выдыхаемого воздуха вызывает свистящий шум, высота которого определяется малой величиной полости, образуемой между передней частью спинки языка и передними зубами [38,41,47].

Для устранения дефектов произношения свистящих звуков используют следующие приемы:

1. Упражнения для выработки воздушной струи, идущей по середине языка, упражнения для уточнения положения кончика языка за нижними зубами;
2. Постановка звука *с*, упражнения для подъема кончика языка вверх
3. Автоматизация звука *с* в слогах и словах, выработка кратковременной вибрации кончика языка с механической помощью;
4. Автоматизация звука *с* в предложениях, постановка звука *з*;
5. Автоматизация звука *с* в потешках, чистоговорках, стихотворениях, автоматизация звука *з* в слогах, словах, выработка умения начинать вибрацию кончика языка с механической помощью, а продолжать без нее;
6. Автоматизация звука *с* при пересказах в самостоятельной речи, автоматизация звука *з* в предложениях, постановка звука *ц* в слогах;
7. Автоматизация звука *з* в рассказах, самостоятельной речи, автоматизация звука *ц* в словах;
8. Автоматизация звука *ц* в предложениях; в потешках, чистоговорках, в самостоятельной речи.

Постановка обычно начинается с глухого твердого с.

При губно-зубном сигматизме нужно снять губную артикуляцию. Это достигается демонстрацией правильной позы губ при артикулировании этого звука либо с механической помощью (шпателем или пальцем отводят нижнюю губу от зубов). В других случаях ребенка просят улыбнуться, оттянуть несколько углы рта так, чтобы были видны зубы, и подуть на кончик языка для получения свистящего шума, типичного для с. Можно воспользоваться механической помощью. Ребенок произносит многократно слог *ma,* логопед вводит зонд между альвеолами и кончиком (а также передней частью спинки языка) и слегка нажимает им вниз. Образуется круглая щель, проходя через которую выдыхаемая струя воздуха производит свистящий шум. Управляя зондом, логопед может изменять величину щели до получения нужного акустического эффекта.

При межзубном сигматизме можно воспользоваться вышеописанным приемом. Чтобы избежать ассоциаций с нарушенным свистящим звуком, нужно произносить слог *са* со сжатыми зубами в начале его произнесения или несколько удлинить произнесение согласного, а на гласном а опустить челюсть. Особое внимание обращается на зрительный и слуховой контроль.

При боковом сигматизме необходима специальная подготовительная работа по активизации мышц боковых краев языка, которые в результате проведенных упражнений могут подниматься до плотного соприкосновения с боковыми зубами.

Для получения чистого произношения применяют двухэтапный метод постановки этого звука: вызывают межзубное произношение, чтобы избавиться от хлюпающего шума, а затем переводят язык в зазубное положение.

Звук *ц* ставится от звука *т* при опущенном кончике языка к нижним резцам и прижатой к верхним резцам передней части спинки языка. Ребенка просят произнести звук *т* с сильным выдохом. При этом как бы последовательно произносят *т и с.* Элемент свистящего звука оказывается протяженным. Чтобы получить слитный звук с укороченным свистящим элементом, ребенку предлагают произносить обратный слог с гласным *а.* При произнесении слышится как бы сочетание *атс.* Затем нужно теснее сблизить переднюю часть спинки языка с зубами (до соприкосновения одновременно с верхними и нижними резцами) и вновь произнести сочетание *атс* с сильным выдохом в момент перехода от а к *тс.* В тех случаях, когда ребенку трудно удержать кончик языка у нижних резцов, применяется механическая помощь. Шпателем или зондом логопед удерживает кончик языка у нижних резцов или помещает зонд между передней частью спинки языка и зубами и просит ребенка произнести с сильным выдохом слог *та.* В момент произнесения ребенком взрывного элемента слога логопед слегка нажимает на язык. Слышится фрикативный шум, присоединяющийся без интервала к взрывному шуму, в результате слышится слитный звук *ц.*

В тех случаях, когда дефектными оказываются все свистящие звуки, постановку обычно начинают с глухого твердого *с.* В дальнейшем он становится базовым для

постановки других свистящих, а также шипящих. В ряде случаев при нарушенных фрикативных свистящих звук *ц* у детей произносится без искажений. В таких ситуациях можно вызывать звук с от звука *ц.* Логопед просит ребенка удлиненно произнести *ц,* слышится протяженное с: *тссс.* Затем логопед просит произнести этот элемент без смыкания языка с зубами. Условием, облегчающим артикуляцию, является позиция *ц* в начале открытого слога, например *ца.*

Уклад органов артикуляции при произношении звуков с, с', з, з'. При произнесении звука ***с*** губы слегка растянуты в улыбку, видны передние зубы. Перед лабиализованными гласными губы округляются, зубы сближены до расстояния и 1—2 мм. Кончик языка упирается в нижние резцы, передняя часть спинки языка выгнута. Боковые его края прижаты к коренным зубам. При таком укладе образуется узкий проход (круглая щель) между кончиком языка и передними верхними зубами. Вдоль языка по его средней линии образуется желобок. Сильная струя выдыхаемого воздуха, проходя через эту щель, вызывает свистящий шум. Чем уже щель, тем шум выше, чем шире щель — тем шум более низкий, переходящий в «шепелявый» (звук произносится с «пришепетыванием»). Мягкое нёбо поднято и закрывает проход в полость носа; голосовые складки разомкнуты и не производят голос.

При произнесении мягкого с' губы растягиваются больше, чем при с, и напрягаются. Переднесредняя часть спинки поднимается выше к твердому нёбу и несколько перемещается вперед в направлении альвеол, вследствие чего еще больше сужается, а шум становится более высоким.

При артикуляции з и *з'* в дополнение к парным им глухим добавляется голос и напор воздушной струи ослабевает.

Уклад органов артикуляции при произнесении звука ц. Губы нейтральны и принимают положение следующего гласного. Расстояние между зубами — 1-2 мм. Для звука характерна сложная язычная артикуляция: он начинается со смычного элемента (как при *т),* при этом кончик языка опущен и касается нижних зубов. Передняя часть спинки языка поднимается к верхним зубам или альвеолам, с которыми производит смычку. Боковые его края прижаты к

коренным зубам; звук заканчивается щелевым элементом (как при с), который звучит очень кратко. Граница между взрывным и щелевым элементами не улавливается ни на слух, ни артикуляционно, так как они слиты воедино. Мягкое нёбо поднято и закрывает проход в нос, голосовые складки разомкнуты, звук глухой, выдыхаемая струя воздуха сильная .

Основные виды сигматизма. Межзубный сигматизм наиболее распространен в данной группе нарушений. Характерный для звука с свист отсутствует. Вместо него слышится более низкий и слабый шум, обусловленный положением языка, просунутого между зубами: круглая щель при этом заменяется плоской. Этот же недостаток распространяется на парный звонкий ***з*** и аффрикат *ц.*

• *Губно-зубной сигматизм.* При нем в образовании щели участвует, кроме языка, нижняя губа, которая сближается с верхними резцами (как при образовании звука *ф),* поэтому акустический эффект при искажении ***с*** близок к звуку *ф.* Подобный дефект наблюдается при произнесении остальных свистящих.

• *Боковой сигматизм.* Выдыхаемая струя воздуха проходит не по средней линии языка, а через боковую щель, одностороннюю или двустороннюю, так как боковые края языка не прилегают к коренным зубам. Кончик языка и передняя часть спинки образуют смычку с резцами и альвеолами. При такой артикуляции вместо с слышится шум. Такой же шум, только озвученный голосом, слышится при произнесении *з.* С боковой артикуляцией может произноситься и *ц.* Дефект распространяется и на соответствующие парные мягкие свистящие звуки.

• *Призубный парасигматизм.* Язык приобретает переднюю смычную артикуляцию вместо щелевой, слышится звук типа взрывного т или, при звонком, — *д.* При звуке *ц* артикуляция его упрощается и он становится одноэлементным, произносится как с или как *т.*

• *Шипящий парасигматизм.* Язык принимает артикуляцию, характерную для *ш,* или артикуляцию смягченного шипящего звука, напоминающего укороченный *щ.*

Условием, способствующим выработке нормированных звуков и облегчающим процесс овладения умениями и навыками звукового оформления речи, является

адекватно выбранный прием и путь при котором учитывается артикуляторная близость звуков и естественные, присуще речи способы его реализации.

Сигматизмы свистящих звуков

Характеристика звуков *с, с', з, з', ц* и их артикуляция

В целях установления связи между всеми свистящими звуками, выявления основного (базового) звука необходимо познакомиться с характеристикой каждого звука и сравнить их артикуляцию.

Для согласных звуков способ и место образования являются ведущими признаками, а у всех звуков данной группы эти признаки следующие: по способу образования они — щелевые (только *ц* — смычно-щелевой), а по месту образования — переднеязычные. Но произношение звуков з и *з'* отличается от произношения *сие'* наличием голоса. Артикуляция звуков с' и з' отличается от артикуляции *с* подъемом средней части спинки языка. Артикуляция звука *ц* отличается от артикуляции *с* добавлением смычки к щели.

Таким образом, в группе свистящих звуков *с, с', з, з', ц* основной является артикуляция звука с, и значит, он будет базовым для этой группы. Если звук *с* произносится правильно, то, добавив голос, мы получим звук з, добавив подъем средней части спинки языка, получим с' и з', добавив смычку перед щелью, получим *ц.* Поэтому и нарушения звуков *с', з, з', ц* бывают теми же, что у *с.*

Исправление звуков *с, с', з, з', ц* при различных видах нарушений

Отсутствие звуков *с, с', з, з', ц*

Звук с

Подготовительный этап. Прежде чем начать обучение произношению звука с, нужно, чтобы ребенок услышал и понял, что он пропускает этот звук. Ребенок не анализирует звуковой состав слова, а воспринимает лишь его смысл и не замечает, что пропускает звук.

Подобрав два слова, например *Саня* и *Аня*, *логопед* предлагает послушать и показать, кого он назовет. Берет две куклы —девочку и мальчика, говорит: «Эту

девочку зовут Аня, а этого мальчика — Саня». (Говоря слово *Саня*, выделяет звук *с*, произнося его более длительно.) Затем предлагает повторить. Ребенок два раза произносит слово *Аня*. «Скажи еще раз и послушай внимательно, как ты называешь мальчика. Слышишь? А теперь послушай, как я скажу. Сссаня. Будем учиться произносить звук *с*».

Постановка звука. Сначала надо выработать длительную воздушную струю, идущую посередине языка. Для этого *логопед* предлагает ребенку подуть на слегка высунутый широкий язык. Следит, чтобы язык не был зажат зубами. После того как ребенок освоит умение дуть на высунутый язык, можно переводить язык за нижние зубы, чтобы получить нужную воздушную струю.

Логопед говорит: «Посмотри, где у меня лежит язык, видны ли зубы. Сделай и ты так же. Открой рот. Улыбнись, чтобы были видны зубы. Широкий язык прижми внизу к передним зубам. Посмотри, как хорошо у тебя получилось! Прикрой рот. Теперь подуем... Видишь, воздух идет. А если на руку подуть, то почувствуешь холодную струйку воздуха. (Подносит руку ребенка к его подбородку тыльной стороной.) Теперь отдохни»

Во время паузы нужно приготовить ватный фитилек и научить ребенка держать его, приложив к подбородку так, чтобы на него попадала воздушная струя. Если струя воздуха слабая, надо попросить ребенка подуть на ватку сильнее, но чтобы при этом не надувались щеки. Полученную правильную артикуляцию нужно повторить 5—б раз, делая паузы, чтобы у ребенка не ослабевало внимание и чтобы он успевал контролировать свои действия.

Если на следующем занятии ребенок не сможет воспроизвести правильную артикуляцию, надо показать ее еще раз.

Полученный звук *с* ребенок не должен сразу пытаться произносить в словах. Необходимо, чтобы артикуляция стала для него привычной. Этого можно достичь путем многократного произношения изолированного звука, но такое упражнение однообразно, скучно. Поэтому вводится элемент игры — *логопед* предлагает воспроизвести свист воздуха, выходящего из насоса, скрип новых сапог и т. п.

Хорошо усвоенный звук ребенок легко будет автоматизировать в словах, фразах, стихотворениях.

Автоматизация звука. Логопед рисует в тетради ребенка картинки, в названиях которых звук *с* находится в определенной позиции: в начале слова: *сани, совы, солома, сад, сын, сом, суп, сук, сапоги, салют, самокат, сабля, судно, стакан, скала, солонка, стул, скамейка, стол;* в середине: *оса, бусы, усы, весы, косы, колесо, фасоль, колбаса, лист, куст, мост, паста, маска, каска, доска, леска, хвост, лепесток, капуста;* в конце: *нос, пес, лес, колос, навес, пояс, овес, фикус, ананас, поднос, глобус, автобус, гладиолус, кекс, кактус, компас;* а также картинки с двумя звуками *с* в названиях: *сосулька, соска, пылесос, насос, космос* и др.

С отработанными словами *логопед* вместе с ребенком придумывает предложения, проговаривает их, выделяя звук *с*, и записывает под соответствующей картинкой в его тетради, например: *У Сони новые сани. У сосны сухой сук. В саду стоит скамейка* и др.

Звук *с'*

После автоматизации звука ***с*** вызывают путем подражания звук *с'*. Эта работа проводится на материале слогов: *си, ся, се, се, сю.* При этом воспитатель просит ребенка шире улыбнуться, так как оттягивая углы рта назад, мы способствуем большему продвижению языка вперед и смягчению звука. После того как будет усвоено правильное произношение слогов, можно переходить к словам. Вначале подбираются слова, в которых звук ***с*** стоит первым: *сито, сено, сети, село, семена, семь, сифон, седло, сетка, семья, селедка, снег, сеет, свисток, стена, слива, сметана, свекла, свинья;* затем слова, в которых *с'* находится в середине: *осина, песик, осень, восемь, кисель, осел, десять, василек, лисенок, такси, кости, костюм, гости, сосиски, апельсин, лесенка, велосипед, насекомое, бусинка, беседка, тесемка, письмо;* и, наконец, слова, которые заканчиваются этим звуком: *лось, гусь, карась.*

С отработанными словами логопед придумывает предложения, например: *Сима и Сеня весело смеялись. У Севы в сетях семь сельдей. Степан сеял семена свеклы.*

(Материал для автоматизации звука *с'* в потешках, скороговорках смотрите в приложении № 2)

Звук з

Постановка звука з не вызовет трудностей после того, как звук ***с*** будет хорошо автоматизирован в словах, фразах и коротких стихотворениях. Поставить звук з помогает ощущение рукой вибрации голосовых связок в гортани. Одну руку (тыльной стороной) ребенок прикладывает к шее воспитателя спереди (сильно прижимать руку не нужно), другой рукой легко касается своей шеи.

Сначала логопед произносит звук *с,* потом плавно переходит на звук *з.* Повторяет 2—3 раза звуки, после чего ребенок произносит их сам. Нужно помочь ребенку сравнить звуки. «Слышишь,— говорит логопед ,— ***с*** — тихий звук, «голос спит», аз — громкий, «голос проснулся», звонко поет песни».

Добившись правильного произношения звука з, можно приступать к его автоматизации в словах: звук находится в начале слова: *зубы, запятая, завод, завиток, занавес, зонт, здание, зайка, заколка, зубастый, запонки, замок;* в середине слова: *мимоза, глюкоза, слезы, гильза, коза, глаза, ваза, тазы, мозаика, незабудки, сазан, газон, кузов, кузовок, вокзал, изба, гнездо,азбука, узлы.* Слова со звуком з в конце не используются, так как он в этой позиции оглушается и звучит как *с.*

С отработанными словами воспитатель составляет предложения, например: *У Зои заболели зубы. Запонка закатилась за вазу. Лиза забыла у Зои зонт* и др.

Звук *з'*

После автоматизации звука з вызывают путем подражания звук *з'.* Вначале берутся слоги: *зи, зя, зе, зё, зю.* Далее переходят к словам в такой последовательности: звук *з'* находится в начале слова: *зелень, земля, зима, земляника, звено, звезда, змея;* в середине: *мази, полозья, гвозди, вазелин, изюм, бензин, лобзик, лазейка, обезьяна, гвоздика, газета, лезвие, тазик, козел.*

С отработанными словами логопед придумывает предложения, например: *У Зины зимой зябнут ноги. По земле ползет змея. Зина везет зелень козе* и др.

Звук *ц*

Постановка звука *ц* возможна только после того, как звук *с* будет исправлен и войдет в речь ребенка.

Звук *ц* сложный, он состоит из звуков *тис*, которые произносятся быстро, один за другим. На этой его особенности и построена методика. Логопед говорит: «Скажи *т*, а теперь *с*, еще раз скажи. Хорошо, молодец, а теперь говори быстро, без перерыва: *тс, тс, тс».*

Иногда у ребенка сразу звучит *ц*, иногда получается сочетание звуков: *тэс* или *тыс*. Лучше всего это исправить, показав ребенку, что и *т* и с произносятся без перерыва, сразу. Взрослый может поднести руку ребенка тыльной стороной к своему рту, чтобы при быстром произнесении звука *ц* он ощутил один удар воздушной струи, а не два, как при *тэс* или *тыс*.

Автоматизация звука *ц* начинается с произнесения слов, где он стоит на конце (в этом случае детям легче произносить его более четко, коротко): *боец, пловец, палец, танец, певец, птенец, заяц, отец, месяц, мизинец, леденец, колодец, младенец, голубец, кузнец, миноносец, гостинец, песец;* потом в середине: *лицо, яйцо, овца, кольцо, солнце, птица, блюдце, больница, лестница, синица, улица, мельница, певица, бубенцы, мотоцикл, пуговица, единица, гусеница, полотенце, луковица, мыльница.* Далее вводят слова, в которых *ц* находится в начале: *цепь, цапля, цветок, цыпленок, цокотуха, цемент, цель.*

С отработанными словами логопед придумывает предложения, например: *Боец целится в цель. Танин отец — пловец. Володя молодец, дал Толе леденец* и др.
(Материал для автоматизации звука *ц* в стихотворениях смотрите в приложении № 2)

Логопедическое воздействие осуществляется поэтапно, при этом на каждом из этапов решается определенная педагогическая задача, подчиненная общей цели.

Таким образом, каждый путь предполагает тщательного рассмотрения, это повлияет на исправления звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией.

Глава 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИСПРАВЛЕНИЮ НАРУШЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ ПРИ СИГМАТИЗМЕ СВИСТЯЩИХ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛАЛИЕЙ

2.1. ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Цель констатирующего этапа: выявить уровень нарушений звукопроизношения свистящих звуков у детей старшего возраста с дислалией.

Нами был изучен ряд методик, направленных на выявления нарушений звукопроизношения свистящих звуков у детей старшего дошкольного возраста (Л.Г.Кобзарева, Т.И.Кузьмина, Р.И. Лалаева, Л.В.Венедиктова). Из этого ряда методик была выделена методика Г.А.Волковой, так как она является модернизированной и рекомендованной к обследованию детей – логопатов в соответствии с современными требованиями коррекционного образования.

Методика представляет собой достаточно сложную схему дифференцированной диагностики детей дошкольного возраста с речевой патологией. Нами была сделана выборка, включающая задания на выявление нарушений звукопроизношения свистящих звуков у детей старшего дошкольного возраста [42,43,712].

Задание 1

Повторение слоговых рядов.

Цель: выявление состояния слухового внимания и памяти, фонематического восприятия.

Инструкция: «Послушай внимательно и повтори за мной: СА-ЗА-СА; ЗА-СА-ЗА и т.д.» Слоговые ряды составляются с включением оппозиционных (ТА-ДА) и сходных по звучанию и артикуляции звуков (ЦА-ЗА).

Задание 2

Выделение согласного звука на фоне слова.

Цель: выявление умения выделения звука из слова

Инструкция: «Хлопни в ладоши, если услышишь звук «С», «Ц», «З» в словах: сани, коза, сошка, посуда, цапля, почка, лось».

Задание 3

Определение фонематического представления

Цель: выявление способностей подобрать слово на заданный звук.

Инструкция: предлагается ребенку подобрать слово на заданный звук « Назови слово со звуком (С),(З),(Ц).

Из предложенных картинок предлагается отобрать те картинки, в которых есть данный звук. Например:, на звук (С): самолет, стакан, сыр, сумка, сосна. и др.

Задание 4

Подбор пар картинок, названия которых отличается одним звуком.

Цель: выявление способности к звуковому анализу и сравнению.

Инструкция: «Я покажу тебе картинку, а ты выбери из этих картинок ту, название которой отличается только одним звуком. Например: РОСА – РОЗА».

В данной методике не предусмотрена система оценивания, поэтому мы разработали свои критерии оценивания ориентированные на программу обучения детей ФФНР Г.А Каше.

3 балла - ребенок выполнил задание правильно, быстро, самостоятельно;

2 балла - ребенок выполнил задание с ошибками, медленно, с использованием помощи взрослого (наводящих вопросов, повторов)

1 балл – задание выполнено неверно, ребенок не понимал инструкцию, даже после повтора.

Общий балл складывался из суммы баллов оценки за каждое задание. Таким образом, максимальный бал из 5-и заданий составил - 15 баллов, минимальный- 5 балла. При этом учитывались такие показатели как правильность и самостоятельность выполнения работы. В соответствии с этим были определены следующие уровни.

1- уровень -- 9- 12 баллов, звукопроизношение свистящих звуков сформировано;

2- уровень--5-8 баллов, звукопроизношение свистящих звуков недостаточно

сформировано, его процесс неустойчив;

3- уровень—1-4 балла, звукопроизношение не сформировано, фонематическое представление находиться на очень низком уровне или также не сформировано.

Для изучения состояния исследуемого вопроса были отобраны следующие методы исследования:

1. Наблюдения за детьми в процессе свободной деятельности;
2. Беседа с воспитателем с целью выяснения особенностей детей;
3. Изучение методической документации (индивидуальных карт развития);
4. Изучение документации воспитателя (перспективных и календарных планов работы)
5. Изучение предметно- игровой среды группы.

В группе, в состав которой входят дети 6 лет, т.е. по возрасту подлежащие обучению в старшей и подготовительной к школе группах. Дети однородны по возрасту, но уровень физического развития в основном средний. В группе часть детей испытывает трудности в обучении. В основе этих трудностей лежит снижение познавательной активности, неумение удерживать внимание. Некоторые ребята недостаточно дисциплинированы, не всегда быстро организуются на какую-либо деятельность. В основном в свободное время в группе преобладают игры с конструкторами, строителями, сюжетно-ролевые игры, а также занятия рисованием, часто детьми организуются подгруппы по интересам.

Изучение медицинской документации показало, что в группе есть дети, в анамнезе которых отметки об отклонении в нарушении звукопроизношения. Вследствие этого страдает познавательная сфера, что обуславливает трудности в звукопроизношении свистящих звуков.

Анализ перспективного плана показал, что работа по исправлению нарушений звукопроизношения включена в некоторые занятия по развитию речи в форме проведения дидактических игр. В календарных планах также не прослеживается систематическая подгрупповая или индивидуальная работа в

этом направлении; имеются лишь отдельные темы с воспитанниками по исправлению звукопроизношения звуковой культуры (уточнение артикуляции отдельных звуков, работа над выразительностью чтения стихов при подготовке к праздникам). Как следствие, при таком подходе у детей имеются только отрывочные знания о звуках, о составе слова.

В группе имеется книжный уголок, учебная зона, конструкторы, крупный строитель, атрибуты для сюжетно-ролевых игр. Большинство настольно-печатных игр направлено на развитие логического мышления и логической памяти. Есть речевые игры, направленные на развитие связной речи и несколько игр на звукопроизношение. Таким образом, изучение предметно-игровой среды выявило недостатки в ее организации и помогло нам определиться в направлении дальнейшей работы. Далее мы приступили к процедуре обследования детей.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе дошкольного Центра развития ребенка №53 «Радость» в течение трех месяцев. Для проведения экспериментальной части исследования у старших дошкольников мы отобрали группу детей в количестве 5 человек (приложение № 1). Критерием отбора послужило логопедическое обследование детей группы, которое было проведено логопедом Центра развития ребенка №53 «Радость» Хильченко Т.А. в октябре 2008 года. Ею была выделена группа в количестве 5 человек. В неё входили дети, имеющие незначительные нарушения звукопроизношения (неточность артикуляции некоторых звуков), обусловленное недостатками звукопроизношения.

Для определения уровня нарушений по звукопроизношению у детей экспериментальной группы была использована методика Волковой Г.А.

Результаты обработки и анализа полученных данных отображены в таблице №1.

Таблица № 1

Результаты констатирующего этапа эксперимента

Уровень нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста (по результатам констатирующего эксперимента)

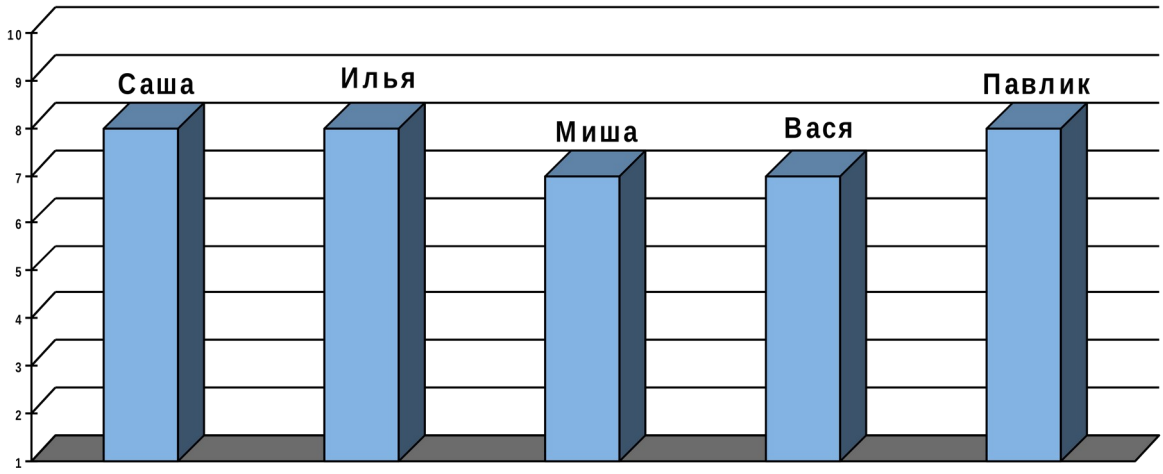
Имя ребенка	Задание1	Задание2	Задание3	Задание4	Общий балл	Уровень
Саша	2	2	2	2	8	2
Илья	2	2	3	1	8	2
Миша	1	2	3	1	7	2
Вася	1	3	2	1	7	2
Павлик	1	3	3	1	8	2

Количественный анализ данных, представленных в таблице №1, позволяет сделать вывод о том, что 5 детей экспериментальной группы имеют второй уровень нарушений звукопроизношения. Это выражается в том, что дети, имеющие сумму в 7 -8 баллов, испытывают трудности в выполнении двух или трех заданий, например: в повторении слоговых рядов и выделении согласного звука на фоне слова, (Илья, Миша), испытывают затруднения в подборе картинок, название которых отличается одним звуком (Саша, Миша, Павлик, Вася). У остальных детей, также имеется нарушение звукопроизношения, с некоторыми заданиями дети справились и получили по 3 балла «Определение фонематического представления» (Илья, Миша, Павлик), но они допускали ошибки в других заданиях, темп их работы был значительно медленнее, они нуждались в постоянной стимулирующей или направляющей помощи экспериментатора.

Количественный и качественный анализ данной диагностики будет отображен в гистограмме.

Показатели выполнения заданий мы представили в гистограмме № 1.

Гистограмма № 1



у

ı,

Выявленные недостатки позволили нам наметить индивидуальную работу, направленную на исправление звукопроизношения у старших дошкольников. При организации индивидуальной работы нам было необходимо учитывать психолого-педагогические особенности каждого ребёнка экспериментальной группы.

Имеющиеся результаты анализа документации, а также недостатки организации педагогической среды группы указали на необходимость создания таких педагогических условий, при которых формирующая работа даст положительную динамику в развитии детей экспериментальной группы. Для этого необходимо было спланировать формирующую работу с опорой на знания индивидуальных психологических особенностей детей экспериментальной группы и уровень их подготовленности к исправлению звукопроизношения.

2.2. СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННО – РАЗВИВАЮЩИХ ЗАНЯТИЙ ПО УСТРАНЕНИЮ СИГМАТИЗМА СВИСТЯЩИХ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИСЛАЛИЕЙ

Исходя из данных, полученных в результате экспериментальной работы, нами была определена **цель** формирующей работы: повысить уровень исправления звукопроизношения у старших дошкольников с речевыми нарушениями посредством моделей, дидактических и подвижных игр и упражнений.

На этом этапе были определены следующие **задачи**:

1) Подобрать и систематизировать игры и упражнения, направленные на исправления звукопроизношения у старших дошкольников с нарушениями речи.
2) Разработать поэтапную технологию формирования звукопроизношения у старших дошкольников с речевыми нарушениями.

Основными условиями, обеспечивающими постановку любого звука, являются знания правильного уклада органов артикуляционного аппарата в момент произнесения звука, формы нарушенного произношения, а также методов и приемов коррекции звукопроизношения и умения их проведения.

Образ правильного уклада органов артикуляционного аппарата в момент произнесения звука формируется при помощи моделей артикуляции звуков, построение которых осуществляется, основываясь на знании правильной артикуляции и имеющегося артикуляционного профиля. Определив форму нарушенного произношения, мы подобрали соответствующий комплекс артикуляционной гимнастики и упражнения для развития фонематического слуха, а также приемы постановки. При описании приемов коррекции звукопроизношения мы использовали рекомендации по постановке звуков, предложенные в исследованиях Б.М. Гриншпуна, Л.Н. Ефименковой, Г. А. Каше, Р.И. Лалаевой, Ф.Ф. Рау, Е.Н. Российской, Степановой, М.Ф. Фомичевой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чевелевой.

Большую помощь в материализации звуков сослужили модели артикуляции звуков (см. приложение). Модели, упрощенно повторяя артикуляцию губ, положение языка, работу голосовых складок, служили хорошей наглядностью, а, «неся» в себе характеристику звука, служили и подсказкой, зрительной опорой,

«разъясняющей», что надо делать. Ребенок с первого показа запоминал модели еще и потому, что они адекватны артикуляции губ, положению языка в момент произнесения звука. Таким образом, возникает связь: модель помогает запомнить уклад органов артикуляционного аппарата в момент произнесения звука, а положение губ, языка, участие или неучастие голоса помогают вспомнить модель.

Модели артикуляции звуков дают возможность правильного восприятия речевых звуков, что является важнейшим элементом работы как при коррекции произношения отдельных звуков, так и при введении новых звуков в речь.

На первом этапе обучения выдвигается задача выработать правильные, сознательно усваиваемые детьми связи между акустическими и артикуляционными признаками звука.

В период постановки звуков с применением моделей артикуляции звуков дошкольники учатся правильно воспринимать данный звук изолированно или в простейших звуковых сочетаниях. В период введения звука в речь дети учатся правильно узнавать и различать этот звук, как в легких, так и в более трудных сочетаниях (слогах, словах, фразах), а также анализировать весь звуковой состав слова.

Правильное артикулирование звука, уточненное при помощи наглядной модели, улучшает качество приема и воспроизведения звуков. Слушание звука и «видение» правильной артикуляции с помощью моделей — начало активного развития у детей собственных произносительных навыков.

В.М. Акименко разработана схема постановки звуков в зависимости от формы нарушенного произношения с применением моделей артикуляции звуков (см. приложение).

Введение моделей позволило улучшить представление детей о звуковом составе языка, способствовало формированию устойчивого различения звуков.

В связи с тем, что у Васи боковой сигматизм работали по следующим этапам.

В подготовительном этапе проводили артикуляционные упражнения: «Качели», «Фокус», «Вкусное варенье», «Лопаточка», «Маляр», «Приклей конфетку»,

«Накажем» непослушный язык», «Почистим зубы», «Горка», «Киска сердится» и т.д.

При этом следили, чтобы боковые края языка работали одинаково.

Основная цель этих упражнений в укреплении боковых краев языка. Для этой цели хорошо подходит упражнение «Охотник идет по болоту». Мы говорим: «Охотник в больших резиновых сапогах идет по болоту, под ногами у него хлюпает вот так»; ребенок зажимает широкий кончик языка зубами, при выдыхании воздуха (воздушная струя идет по бокам), равномерно ударяем указательными пальцами обеих рук по бокам щек. Слышится хлопающий звук.

Упражнения для губ: «Заборчик», «Улыбочка» — «Трубочка» и т.д.

Для воздушной струи. При боковом произношении воздушная струя не идет посередине языка. При выполнении упражнений на развитие воздушной струи можно придерживать боковые края языка зондом в форме вилки.

Постановку звука лучше начинать с отработки опорных звуков «И» и «Ф».

Когда ребенок правильно станет произносить звук «И» попросить пустить «ветерок» по языку, слышится звук «С». Затем прикусить и при этом пропустить воздушную струю по языку. В случае бокового сигматизма можно при постановке звука воспользоваться зондом для постановки звука «С».

У остальных ребят – межзубный сигматизм.

Использовали следующие артикуляционные упражнения:

Упражнения для губ: «Заборчик», «Улыбочка» — «Трубочка» и т.д.

Упражнения для языка: «Почистим зубы», «Качели», «Вкусное варенье», «Горка», «Киска сердится», «Чашечка», «Фокус», «Приклей конфетку» и т.д.

Упражнения для выработки воздушной струи: «Чей мяч улетит дальше?», упражнение с «султанчиком», со снежинками, с бабочками, подвешенными на нитке и т.д.

Для развития подвижности мышц кончика языка проводили массаж. Для этой цели брали салфетку и массаж осуществляли через нее, при этом пользовались следующими движениями:

- вращение кончика языка;

- перетирание, растирание, разминание кончика языка;
- вибрирующие движения указательным и большим пальцем;
- покручивание языка.

Для работы по формированию звукопроизношения мы взяли за основу технологию (последовательность) Л.Е.Журовой, но, учитывая то, что эта работа будет проводиться с детьми, имеющими нарушения речи, внесли в нее коррективы – некоторые шаги в работе были заимствованы из методики Г.А.Каше.

Мы посчитали целесообразной реализацию данной технологии с самого начала, т.е. с её первого этапа в виду наличия у детей значительных пробелов в этом направлении. Мы планировали, что разучивание новых игр на последующих этапах будет проходить параллельно с использованием в игровой деятельности детей уже знакомых, разученных дидактических игр на первом этапе формирующей работы. Тем детям, которые будут затрудняться в проведении игр, планировалось оказание различных видов помощи: стимулирующей, направляющей или обучающей. [26,15,9,10]

Для осуществления системной работы предусматривалось проведение индивидуальной, подгрупповой и фронтальной формы работы. В содержание занятий включались дидактические игры и упражнения, направленные на исправления звукопроизношения.

В ходе экспериментальной работы мы постоянно опирались на индивидуальные особенности испытуемых: их возраст, психическое и физическое состояние.

1 этап. Повторение слоговых рядов.

На этом этапе были проведены игры «Громко, шепотом», «Морзянка».

Знакомство с первой игрой «Морзянка» произошло в свободное от занятий время фронтально со всеми детьми экспериментальной группы. Детям предлагалось сначала вместе, затем самостоятельно произнести фразы: «СА- СА-СА, СА-СУ-СЫ, ЗА-ЗА-ЗА, ЗУ-ЗУ-ЗУ, ЦА-ЦА-ЦА, ЦЕ-ЦЕ-ЦЕ. Затем было

предложено детям проговорить слоговые ряды в чистоговорках, потешках, считалках) (приложение № 2).

Эта игра вызвала у всех детей живой интерес. Двое детей выполняли задание с ошибками с использованием помощи. А Саше, Мише, Васе потребовались повторы и более длительное время для ответа.

Игра «Услышь шёпот» проводилась индивидуально с каждым ребёнком, поскольку требовала спокойной обстановки и напряженного внимания от детей. Ребёнку давалась инструкция: «Отойди от меня на 5 шагов. Я буду шёпотом произносить фразы, а ты громко должен их повторить».

Все дети правильно выполняли команды, ни у кого не было затруднений. Это показало, что слуховое внимание у детей достаточно хорошо развито, поэтому можно перейти к играм более сложным по содержанию.

Игра «Магнитофон» проводилась с подгруппой детей.

Детям предлагалось представить, что они – «магнитофончики», которые продаются в магазине. Исправные, хорошие магнитофоны могут точно воспроизвести все звуки, которые произнесет покупатель. Затем детям предъявлялись слоговые ряды, тот ребенок, который был выбран в качестве «магнитофона», должен точно повторить их. Например: СА-ЦА-СА, СА-ЦА-ЗА-СА.

Детям игра понравилась. Она прошла на высоком эмоциональном уровне, т.к. давала возможность не просто повторять слоги, а произносить их с разной интонацией (удивления, радости и т.д.). Дети очень старались, но получалось не у всех.

Игра «Лишний слог» проводилась индивидуально.

Детям предлагались слоговые ряды, содержащие одинаковые слоги и слоги, отличающиеся одним звуком. Например: СА-СА-ЗА, ПА-ТА-ПА. Ребенок должен был повторить слоговой ряд, указать на лишний слог и объяснить свой выбор. Игра получилась у всех детей, кроме Саши, Миши и Васи для них игру мы повторили в другие дни, при этом еще раз объяснили ее правила.

2 этап. Выделение звука на фоне слова

Игра «Отыщи предмет» проводилась с подгруппой детей.

Детям предлагалось прослушать стихотворение. И после того как они услышат звук *з*, хлопнуть в ладоши, услышат звук *с* поднести палец к губам.

Затем вызываются двое детей и предлагает им найти в групповой комнате предмета(заранее расставленные) со звуком *с и з*

Эта игра очень понравилась детям. Все они постарались хорошо выполнить свои роли.

Игра «Загадки розового слона» проводилась со всей подгруппой.

В гости приглашается слон, и они просит детей отгадать загадки, о трех зверятах, которые сидят в грузовике и при этом изобразить персонаж который он отгадал. После того как дети усвоили задание, на эту роль вызывались проводить сами дети.

Почти ни у кого из детей не возникло трудностей ни в узнавании голоса персонажей, ни в изображении их. Вася отгадал животного, но изобразить его движения не смог, искал подсказки у других детей. При проведении с ним индивидуальной работы он справился с заданием, однако отказался самостоятельно изобразить какой-либо персонаж.

Игра «Запомни и нарисуй?» проводилась фронтально.

Детям предлагались поиграть со звуками(*з* – хлопают в ладоши, *с*- поднося палец к губам): *с,с,с,з,с,з,з, бусссы ,сссолнце, сссом,зззабор,троллейбус*. Затем дети подходят к столу и берут картинки в названиях которых есть звуки *с* и *з*. Затем дети ставят букву на мольберт со звуком *с*-справа, со звуком - *з* слева. И предлагается детям нарисовать все предметы со звуком *с* справа, со звуком *з* слева.

Дети с трудом справились с заданием, приходилось несколько раз повторять задание. Все дети нуждались в помощи и повторном задавании вопросов.

3 этап. Определение фонематического представления

Игра «Угадай на ощупь» проводилась с подгруппой детей.

Детям предлагалось рассмотреть предметы, которые лежат в горшочке, определяет какой звук- *с* или *ц*. Отмечает, зачем нужен этот предмет, что с ним

можно сделать. Затем все предметы складывает в горшочек и накрывает салфеткой. Будем угадывать предметы на ощупь. При этом задаются вопросы. Какой звук слышится? Зачем нужен?

отравится».

Дети эмоционально восприняли эту игру, благодаря наглядному материалу. Саша, Миша и Вася сразу поняли задание, быстро и правильно выполнили его. Двое детей тоже справились с заданием но только после повтора, при этом слушали подсказки других детей.

Игра «Тренировка вратаря» проводилась индивидуально во время *прогулки*. Это было интересно детям, т. к. носила динамический характер.

Ребёнок стоя клал согнутые руки на пояс. Это хоккейные ворота. Педагог говорил разные слова. Те, которые начинались, например, со звука ***с,з,ц*** ребёнок должен был пропустить, а если звучало слово, которое начиналось с другого звука, ворота должны были захлопываться.

Словарный материал: кузовок, слон, лиса, заяц, собака, змея, салфетка, цапля и т.д.

Саша выполнила задание правильно. Остальные дети допустили по 1-2 ошибки. Миша неправильно пропустил слово «слон», аналогичную ошибку допустили Илья, Павлик. Саша не пропускала слова, но в выполнении задания была не очень уверена. В целом дети были не очень внимательны, т.к. игра проходила на улице. Поэтому эта игра была проведена повторно в группе.

Игровое упражнение «Найди звук» проводилась также индивидуально.

Ребёнку предлагалось определить позицию звука ***с*** в словах (начало, середина, конец), используя три схемы.

Словарный материал: садик, сова, абрикос, носок, поднос, глобус, фасоль, посуда, укус, овёс, косынка, лесок, сынок, ступенька, лиса, высота, автобус, косточка, оса, собака.

Это задание вызвало у некоторых детей сложности в связи с тем, что требовалось выделение звука и в середине слова.

Логопедические занятия, как и любые другие, дают возможность проявлять творчество и фантазию.

Работа над звуком, от его постановки до употребления в самостоятельной речи, — это выработка нового сложного навыка. И как любой навык, он требует усилий, времени и определенной системы в занятиях. Результат во многом зависит от того, насколько удастся превратить скучную работу над звуком в увлекательную игру. Игра позволила нам сместить акцент с собственно произносительной стороны речи на решение более увлекательных задач: «придумай», «запомни», «найди» и т.д. Конечно, основная цель занятий — правильное произнесение звука — должна сохраняться на протяжении всей игры. Забавные стихи с движениями — это и речевая зарядка, и физкультминутка во время занятий, и веселая утренняя гимнастика, и просто забавная игра.

В «Логопедической энциклопедии дошкольника» А. Герасимовой много скороговорок, потешек, считалок, дразнилок, небольших стихов и диалогов, которые использовала на занятиях, выбирала те, которые понравились ребенку (Приложение №2).

Пусть занятие принесет радость — от этого во многом зависит результат.

В комплексной работе по коррекции речевых нарушений с детьми старшего дошкольного возраста среди различных форм педагогического воздействия проводила логопедическую ритмику как систему музыкально-двигательных, речедвигательных и музыкально-речевых игр и упражнений.

Логоритмическое воздействие, как и всю речевую работу, мы проводили поэтапно. Задачи подготовительного этапа:

1. воспитание статики движений;
2. развитие общих движений рук, ног, туловища с постепенным введением упражнений с предметами;
3. совершенствование различных видов внимания: слухового, зрительного и памяти;
4. нормализация голосовой функции, формирование навыков речевого дыхания;

5. развитие мелкой моторики пальцев рук, мимических мышц лица;

6. постепенное формирование нормального двигательного навыка.

На логоритмических занятиях подготовительного этапа мы стремились создать для детей психологический комфорт и эмоциональный подъём. Известно, что в таких условиях успешнее будут решаться коррекционные задачи.

Задачи коррекционного (основного) периода:

1. Развитие моторики артикуляционного аппарата и общих двигательных навыков;

2. Совершенствование тонких дифференцировок;

3. Развитие голоса, как главного компонента просодии речи.

При работе с детьми необходимо добиться их устойчивого внимания и поддержания интереса на протяжении всего занятия. Достигается это реализацией комплексного метода с применением наглядных и игровых приёмов. Цель комплексного метода - добиться высокой результативности логоритмических занятий. Такая цель определяет основные задачи: повышение умственной и речевой активности детей; создание творческой атмосферы, психологического комфорта и эмоционального подъёма.

При планировании логоритмических занятий оставляли место для импровизации, когда музыкальный руководитель подчиняется желаниям и выдумкам детей (например, часто дети выражают желание спеть полюбившуюся им песню, предлагают прочитать стихотворение, задают вопросы и др.) Это способствует созданию атмосферы эмоционального и творческого подъёма, и дети испытывают радость общения со взрослыми, становятся более раскованными и непосредственными.

Благодаря логоритмическим занятиям преодолеваются речевые затруднения, раскрываются новые способности у детей.

Также проводилась совместная работа с родителями.

Совместная работа с родителями определила общий успех коррекционного обучения. Стали систематически встречаться с ними, информировать об успехах и неудачах детей. Родители становились полноправными участниками учебного

процесса. Ребенок получал индивидуальную коррекционную помощь всего 2—3 раза в неделю, поэтому ее результативность зависила, в том числе, от степени заинтересованности и участия родителей в исправлении речи.

Мы знакомили родителей с основными приемами постановки звуков, рассказывали и показывали, какие упражнения надо делать дома, объясняли, как выполнять задания, записанные в тетради ребенка. Домашние занятия с родителями (по заданию логопеда) проводились ежедневно 2— 3 раза в виде кратковременных упражнений (5—15 мин). Совместно с логопедом рассказывали родителям об основных приемах обучения, подборе наглядно иллюстративного и речевого материала, а также требованиях, предъявляемых к речи детей на занятиях. Успех зависил от эмоционального контакта логопеда с ребенком и родителями; интересной формы организации занятий, соответствующей ведущей деятельности, побуждающей познавательную активность ребенка; сочетания приемов работы, позволяющих избежать его утомления.

Родителям предложили пособия Н.В. Новоторцевой, Т.С. Резниченко, О.Д. Лариной, И.В. Скворцовой, Л.Н. Зуевой, Н.Ю. Костылевой, О.П. Солошенко, М. Мальцевой, В. Костыгиной. Эти книги отвечали требованиям основных принципов педагогической работы:

- максимального использования в работе различных анализаторов;

-сознательности;

-поэтапности;

-последовательности и параллельности;

- формирования произношения в условиях естественного живого общения.

Предлагали в домашних занятиях с детьми следовать этапам преодоления дефектов звукопроизношения, более подробно рассматривали автоматизацию поставленного звука в словах, но постепенность и последовательность отработки изолированного звучания и автоматизации звука в слогах представлена в менее интересных формах. Вновь образованные звуки нужно поддерживать всеми средствами, а не предоставлять ребенку возможность произносить их без подкрепления и контроля.

Фиксация содержания домашних занятий проводилась в индивидуальных тетрадях, где указывались различные виды деятельности, речевого материала. Их эффективность тем выше, чем больше предлагается игровых и увлекательных упражнений. Закрепление правильной артикуляции полезно проводить, используя речевые и внеречевые формы работы. Благоприятный эмоциональный фон приобретают занятия, сопровождающиеся оречевленными иллюстрациями, которые выполняет логопед или ребенок в индивидуальных тетрадях. Затем по этим иллюстрациям родители с детьми отрабатывали вновь формируемые речевые навыки.

С физиологической точки зрения постановка звука — это, как уже говорилось, создание нового условного рефлекса. Нужный артикуляционный уклад расчленяется на элементарные движения, которые тренируются с помощью подготовительной артикуляционной гимнастики. Простые отработанные движения вводятся в комплекс, и таким образом вырабатывается правильный уклад нужного звука. Все упражнения, изображенные в домашней тетради логопедом, ребенок самостоятельно раскрашивает. В книге З.А. Репиной и В.И. Буйко «Уроки логопедии» такой комплекс называется «Веселая полянка». Занятия по нарисованному комплексу способствуют большей заинтересованности ребенка и тяге к самостоятельности.

При воспроизведении правильного уклада и подключении выдыхаемой голосом струи, ребенок неожиданно воспроизводит нужный звук. Постановка может быть закончена после многократного повторения изолированного звука. Очень важно начинать автоматизацию изолированного звука с уточнения движений органов артикуляции в момент его произнесения. Автоматизация изолированного звучания возможна также при стихотворном сопровождении.

Стихи к упражнениям для автоматизации изолированных звуков

Свистящие

- В санки язычок уселся,
  Сам сегодня он оделся,
  В зубки горкой,

Упершись, собрался,
И-И-И — стрелой с горы
помчался,
Губы улыбаются,
Зубы размыкаются —
И-И-И-С-С-С.
Под скорлупкою секрет:
Т-С-Т-С, разбуди —
найдешь ответ.
В скорлупе щелчок,
Треск — родился малышок.
Т-С-Т-С, Ц-Ц-Ц-Ц.
Загудел комарик тонко:
З-З-З — поет он звонко,
Повторяйте много раз
Резвым мошкам свой рассказ.

Стихи к упражнениям для автоматизации звуков в слогах

Автоматизация звука в слогах идет по следам его отработанного изолированного звучания. Звуки [С], [З] автоматизируются вначале в прямых слогах, затем в обратных и в последнюю очередь — в слогах со стечением согласных. [З], [з^{1}] не автоматизируются в обратных слогах. Звук [ц] автоматизируется в обратных слогах, затем в прямых и со стечением согласных.

Свистящие

- Язычок кричит: — Держись!
Покатился с горки вниз.
Кочки, санки — Са-Са-Са,
Вот какие чудеса,
Без разбору, без дороги,
Сы-Со-Су — промокли ноги.

- Шарик в небо отпускает,
  Язычок нам радость дарит —
  Са-Сы-Со-Су.
- Загляделся на ромашку,
  Зазвенел комар протяжно: З-З-З-З.
  И зовет его ромашка:
  — Залетай ко мне, бедняжка!
  За-Зы-Зу-Зо-За.
- Буквы червячки тащили,
  Но у них нет больше силы,
  А цыпленок звукам рад,
  Произносит все подряд:
  Ац-ыц-уц-оц-ац.
- Спит спокойно язычок,
  Уложившись на бочок,
  Он посвистывает сладко,
  Потихоньку и украдкой —
  Си-се-сю-ся.
  А на спинку повернется,
  Звонче свистом он зальется:
  Зи-зе-зю-зя.

Стихи к упражнениям для автоматизации звуков в словах

Автоматизация звуков в словах проводилась по следам автоматизации в слогах. На этом этапе использовали пособия Н.В. Новоторцевой, Т.С. Резниченко, Л.Н. Зуевой, Н.Ю. Костылевой.

Положительные эмоции на занятиях обеспечивали успех в работе. «Если исключить эти эмоции, то кора лишается главного источника силы» *(И.И. Павлов)* Анализировали выполнение домашних занятий с ребенком, фиксировали речевые ошибки, соблюдая такт и меру. В конце каждого домашнего занятия предлагали

изобразить результат, нарисовав веселый или грустный язычок, который эмоционально показывает свое отношение к работе ребенка дома.

Отличный результат,
Ребенок очень рад,
И счастлив логопед,
Ошибок в речи нет.

Трудиться надо без сомнения,
Внимание развить, умение.
А при отсутствии внимания,
Не будет речи понимания.
Если лениться,
То трудно добиться,
Что б люди тебя понимали,
Но если трудиться,
То народ удивится:
— Какой молодец,
Мы и не знали!

В момент правильного воспроизведения изолированного звука предлагали родителям провести маленький семейный праздник, подарив ребенку пирог или торт с изображением звука. Привлечение внимания к вновь рожденному звуку, вызывающему положительный эмоциональный настрой, способствует правильному воспроизведению звука в слогах, словах, предложениях, самостоятельной речи в более короткие сроки.

2.3 Выявление эффективности системы коррекционно – развивающих занятий, направленных на исправление сигматизма у старших дошкольников с дислалией

Цель: проследить динамику исправления нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи:

1) Выявить уровень исправления звукопроизношения у старших дошкольников, имеющих речевые нарушения.
2) Сравнить результаты констатирующего и контрольного эксперимента.

Экспериментальная работа проводилась по методике констатирующего эксперимента. Речевой материал был заменён аналогичным, содержание 2-го задания было усложнено: детям предлагалось придумать слово с определённым звуком, который находится в начале слова.

Таблица № 2

Результаты обследования представлены в таблице 2.1.

Имя ребенка	Задание1	Задание2	Задание3	Задание 4	Общий балл	Уровень
Саша	2	2	2	2	8	2
Илья	2	2	3	2	9	1
Миша	2	2	3	2	9	1
Вася	2	3	2	2	9	1
Павлик	2	3	3	1	9	1

Как видно из таблицы, на контрольном этапе дети на первом уровне речевого развития. У них стала проявляться самостоятельность работы, темп выполнения заданий, понимание инструкции без повтора, повысился общий балл внутри уровня. Только Павлик на четвертом задании так и получил 1 балл за выполнение задания (по болезни - работа 1месяц не проводилась). Заметно повысился балл при выполнении задания№1-4 (Миша, Вася, Павлик, Илья).

Показатели диагностики, заключенные в таблице, отражены в гистограмме

Гистограмма №2

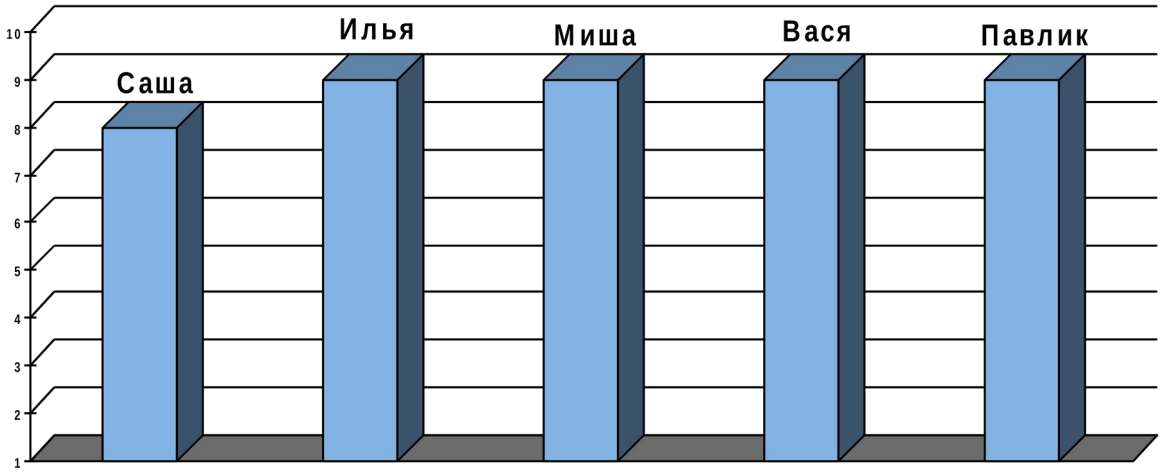


Рис. 2.2. Уровни исправления звукопроизношения у детей экспериментальной группы (по итогам контрольного эксперимента)

Результаты контрольного эксперимента мы сравнили с результатами констатирующего эксперимента и отразили их в таблице 3.1.

Таблица 3.1.

Сравнительные индивидуальные показатели уровня нарушений исправления звукопроизношения у детей экспериментальной группы на этапах констатирующего и контрольного эксперимента

Имя ребёнка	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Общий балл	Уровень	Общий балл	Уровень
1. Саша	8	2	8	2
2. Илья	8	2	9	1
3. Миша	7	2	9	1
4. Вася	7	2	9	1
5.Павлик	8	2	9	1

Как видно из таблицы, произошли количественные изменения в индивидуальных показателях детей экспериментальной группы:

Данные обследования, внесенные в таблицу, отражены в гистограмме 3.2.

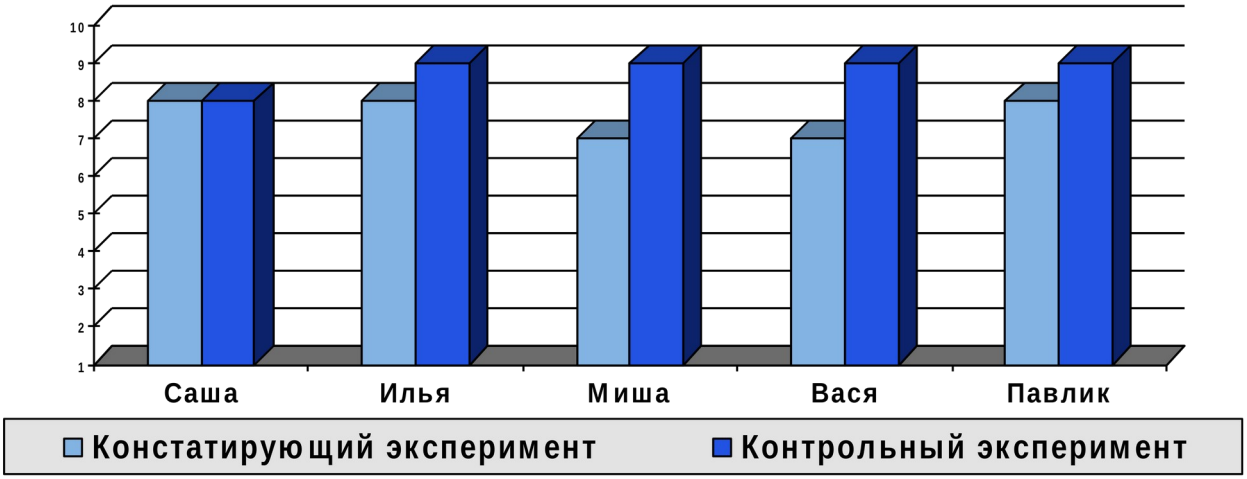


Рис. 3.2. Сравнительные индивидуальные показатели уровня исправления звукопроизношения детей экспериментальной группы на этапах констатирующего и контрольного эксперимента

Качественный сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента показал, что дети перешли на более высокий уровень речевого развития, значительно прибавили в баллах, у них появились качественные сдвиги, появились такие умения, как четкость ответа, темп, самостоятельность. Илья, Миша, Вася, Павлик повысили балл внутри уровня. . Эти умения говорят о значительных успехах детей, о быстром продвижении их при обучении. У Саши остался балл 8, но у нее также произошли сдвиги в выполнении заданий. Дети при выполнении заданий в контрольном эксперименте приобрели умения вслушиваться в само задание, выполнять его с первого раза, но у них остались некоторые трудности в выполнениях самих заданий во время работы.

Таким образом, сравнивая показатели детей, входящих в экспериментальную группу на констатирующем и контрольном этапах, можно сделать вывод, что использование моделей, игр, игровых упражнений и занятий по исправлению

нарушений звукопроизношения способствует дальнейшему обучению и подготовки детей к школе.

Заключение

Дислалия является одним из наиболее распространенных дефектов произношения. Статистические данные отечественных и зарубежных исследователей указывают, что недостатки произношения имеются у 25-30% детей дошкольного возраста (5-6 лет), у 17-20% детей школьного возраста (III классы). У учащихся более старшего возраста недостатки произношения занимают не более 1%. Это свидетельствует о том, что встречаются временные нарушения, которые преодолеваются в ходе речевого развития детей и в процессе школьного обучения. Известно, что детский возраст является наиболее благоприятным для формирования речи в целом и ее фонетической стороны в частности. Следует помнить, что для успешного усвоения школьной программы необходима хорошая, полноценная, грамотная речь. Поэтому своевременное выявление дефектов звукопроизношения и их исправление являются обязательным разделом всего комплекса работы.

Проблема коррекции нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста является наиболее актуальной и востребованной практикой логопедической работы.

Изучив психолого-педагогическую литературу по проблеме коррекции звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста, мы убедились, что при дальнейшей нашей работе важен процесс работы по исправлению нарушений речи детей старшего дошкольного возраста в детском саду. Показателями по исправлению звукопроизношения у детей является овладение ребенком всех навыков сложного психического процесса, лежащего в основе метода исправления звукопроизношения. Нам также удалось выяснить, что

предпосылкой исправления звукопроизношения является развитие у ребенка – дошкольника психического процесса фонематического слуха (восприятия).

Теоретическое исследование показало, что у детей с нарушениями речи появляются специфические особенности звукопроизношения, которые проявляются либо в замедлении темпа формирования, либо в том, что у ребенка появляются стойкие трудности в анализе нарушенных в произношении звуков, относящихся к фонетическим группам (сигматизм свистящих), невозможность определить наличие и последовательность звуков в слове.

Один из выводов теоретических исследований был положен нами в основу практической части работы: что наиболее эффективными средствами исправления звукопроизношений у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи является игра, игровые упражнения, и в частности занятия (приложение № 2). Именно эти средства способствует развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собой основу обучения. Особенно важно использовать эти средства в коррекционно-образовательном процессе, проводимом с детьми, у которых имеются нарушения речевого развития. Мы убедились, что для этих детей характерна слабая произвольность интеллектуальной деятельности, поэтому игры, игровые упражнения, а также занятия здесь выступают как эффективное средство, и как метод обучения.

Констатирующий эксперимент показал наличие детей-логопатов в подготовительной к школе группе детского сада, а также средний уровень у них нарушений звукопроизношения.

При организации экспериментальной работы мы выделили основные условия для нормального формирования звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста с дислалией:

- отбор специальных моделей, игр, игровых упражнений, занятий направленных на исправление нарушений звукопроизношения у детей;
- соблюдение принципа поэтапности при исправлении нарушений звукопроизношения;

- организация педагогического процесса для исправления нарушений звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста.

Результаты контрольного эксперимента позволили сделать следующие выводы:

- содержание формирующей работы (включение моделей, игр, игровых упражнений и занятий в различные формы работы воспитателя) соответствовали поставленной цели, были доступными и интересными для детей;
- технология исправления нарушений звукопроизношения у детей экспериментальной группы позволила добиться положительной динамики у детей с нарушениями речи, что доказывает правильность ее выбора.
- Кроме того, подобранные игры, игровые упражнения, и занятия способствовали устойчивости слухового внимания и памяти, а также повышению интереса к самостоятельной организации данной направленности. Последнее приобретение является одним из наиболее ценных качеств у детей экспериментальной группы, т.к. оно является важным фактором готовности ребенка к школе.

Таким образом, проделанная экспериментальная работа и полученные количественные и качественные результаты подтвердили правильность выдвинутой гипотезы, цель работы достигнута.

Библиография

1. Акименко В.М. Исправление звукопроизношения у детей. - Ростов-на-Дону., 2008-110с.
2. Астапова Т.В. Дифференциация звуков // Логопед в детском саду. - М., 2007.- №5.-с. 88-91.
3. Беккер К.П., Совак М. Логопедия.- М., 1981.
4. Болотина Л.Р., Микляева Н.В., Родионова Ю.Н. Воспитание звуковой культуры речи у детей в ДОУ.-М., 2006.
5. Бородин А.М. Методика развития речи детей,- М,, 1974,
6. Буденная Т.В. Логопедическая гимнастика.- Санкт - Петербург. 2003.- с.31.
7. Волкова Л.С., Селеверстова В.И. Хрестоматия по логопедии: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений- М., Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС.1997.
8. Грунская Л.Я. Речевая полянка. // Логопед - научно-методический журнал.-2008.-№8.-с.88-89.
9. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1959.
10. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. - М., 2005.
11. Иванова Ю.В. Дошкольный логопункт, - М., 2008.-160с.
12. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. - М., 2005.
13. Картушина М.Ю. Конспекты логоритмических занятий с детьми. - М., 2008.- 128С.
14. Комарова Л.А. Автоматизация звуков в игровых упражнениях. - М., 2007.
15. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Коррекция произношения звуков. Дидактический материал. - М., 2005.
16. Корнилова Л.А. Игровые приемы фонематического восприятия у дошкольников. - М., 2007.
17. Крупенчук О.И., Воробьева Т.А. Логопедические упражнения: Артикуляционная гимнастика.- Санкт - Петербург. 2005.

18. Курдвановская Н.В. Планирование работы логопеда с детьми 5-7 лет. - М., 2007.

19. Кыласова Л.Е. Дидактический материал занятий со старшими дошкольниками. - Волгоград. 2007. - 119с.

20. Лапковская В.П., Володькова Н.П. Речевые развлечения в детском саду. - М., 2008.

21. Максаков А.И., Тумакова Г.А. Учите играя. - М., 2006.

22. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению// Под редакцией Волосовец Т.В./М., 2000.

23. Поваляева М.А., Беденко Г.В. Педагогическая диагностика и коррекция речи. - Ростов - на - Дону,, 1997.-160с.

24. Пословицы, поговорки, потешки, скороговорки. //Сост. Тарабарина Т.Н., Елкина Н.В.- Ярославль. 2000.

25. Расстройство речи у детей и подростков// Под редакцией Ляпидевского С.С. /М.1969.

26. Самойлова И.М. Пособия по развитию речи. - М., 2006.

27. Светлова И.Е. Домашний логопед. - М., 2005.

28. Смирнова Е.О. Детская психология; Учебное пособие для вузов. – М., 2003.

29. Смирнова И.А.Диагностика нарушений развития речи. - Санкт-Петербург. 2007.

30. Смирнова Л.Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 5-6 лет.- М., 2006.

31. Сохин Ф.А. Психолого - педагогические проблемы развития речи дошкольника. Вопросы психологии. - М., №3-1989.

32. Сухин И.Г. Веселые скороговорки для «непослушных» звуков. - Ярославль. 2007.

33. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология.- М., 2001.

34. Усова А.П. Роль игры в воспитании детей.- М., 1976.

35. Филичева Т.Б. Чевелева Н.А.Чиркина Г.В. Основы логопедии. - М.,1989.

36. Филичева Т.Б. Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с фонетико - фонематическим недоразвитием: // Программа и методические рекомендации для ДОУ компенсирующего вида (старшая группа)/М., 2002.

37. Филичева Т.Б.Чиркина Г.В. Программа коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи 6-го года жизни.- М., 1989.

38. Флерова М.Ф. Логопедия. - Ростов - на - Дону. 2001.

39. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения. - М., 1989.

40. Хватцев М.Е. Логопедия. Работа с дошкольником.- М., 1996.

41. Хватцев М.Е. Предупреждение и устранение недостатков речи.- Санкт -Петербург. 2004.

42. Цвынтарный В.В. Играем, слушаем, подражаем - звуки получаем.- Санкт -Петербург. 2004.

43. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи/Под редакцией Гербовой В.В./ М., 1998.

44. Шевцова Е.Е., Воробьева Е.В. Развитие речи ребенка от одного года до семи лет. - М., 2007.

45. Шохор-Троцкая М.К. Коррекция сложных речевых расстройств. - М., 2006.

46. Шумаева Д.Г. Как хорошо уметь читать!.. Санкт - Петербург. 2007. - 188с.

47. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Как помочь детям с недостатками речевого развития. - М.,1999.