



Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»

Е.Г. Чигинцева
Т.Н. Галимзянова

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ФОРМЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

*Утверждено Редакционно-издательским советом университета
в качестве учебного пособия*

Магнитогорск
2015

УДК 376
ББК 443

Рецензенты:

Доктор медицинских наук,
профессор кафедры образовательных технологий и дистанционного обучения,
ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»
Н.А. Антипанова

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры начального образования,
ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»
Т.Г. Неретина

Чигинцева Е.Г., Галимзянова Т.Н.

Индивидуальные формы логопедической работы [Электронный ресурс] : учебное пособие / Елена Геннадьевна Чигинцева, Татьяна Николаевна Галимзянова ; ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова». – Электрон. текстовые дан. (0,95 Мб). – Магнитогорск : ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2015. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – Систем. требования : IBM PC, любой, более 1 GHz ; 512 Мб RAM ; 10 Мб HDD ; MS Windows XP и выше ; Adobe Reader 8.0 и выше ; CD/DVD-ROM дисковод ; мышь. – Загл. с титул. экрана.

Учебное пособие представляет синтез многочисленных литературных источников, посвященных организации и проведению индивидуальных занятий в процессе коррекционно-методической работы с детьми. Предлагается список литературы, законодательных и нормативных документов.

Пособие разработано в соответствии с государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования обучающихся по направлению 050700.62 «Специальное (дефектологическое) образование» профиль «Дошкольная дефектология», «Логопедия», специальности 050715.65 «Логопедия» специализация «Логопедическая работа с детьми, имеющими проблемы в интеллектуальном развитии» всех форм обучения.

УДК 373.31
ББК 74.2

© Чигинцева Е.Г., Галимзянова Т.Н., 2015
© ФГБОУ ВПО «Магнитогорский
государственный технический
университет им. Г.И. Носова», 2015

ПРЕДИСЛОВИЕ

Актуальность создания данного учебного пособия определилась, прежде всего, необходимостью профессиональной подготовки студентов к организации и проведению индивидуальных занятий в процессе коррекционной работы с детьми. Данное пособие предлагает помощь в усвоении студентами теоретически и методически значимых вопросов, определяющих организацию и проведение индивидуальных занятий с детьми дошкольного возраста. Представленные материалы позволяют познакомить студентов с организацией индивидуальной работы в различных типах учреждений для детей с речевой патологией.

В изучении материалов студенты овладевают содержанием и методиками индивидуальной работы с детьми, имеющими разные формы речевой патологии. Учебно-методическое пособие поможет студентам в процессе обучения дисциплины уметь анализировать структуру речевого дефекта, определять ведущее нарушение, обучает основам планирования индивидуальной работы, создания и апробации моделей индивидуальных логопедических занятий с детьми.

Учебное пособие представляет собой синтез многочисленных литературных источников, посвященных организации и проведению индивидуальных занятий в процессе коррекционно-методической работы с детьми и сопровождается заданиями для выполнения самостоятельной работы студентами, стимулирующими самостоятельную познавательную деятельность учащихся. В пособии представлен перечень использованной литературы, доступный учащимся данного учебного заведения, список опубликован в содержании каждой темы.

Наиболее значимыми темами являются планирование, разработка планов – конспектов индивидуальных занятий при различных видах речевой патологии.

Содержание

ПРЕДИСЛОВИЕ	3
1. ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ	5
1.1. Индивидуальные занятия как особая форма организации логопедической работы с детьми	5
1.2. Методы и принципы проведения индивидуальных логопедических занятий	8
1.3. Особенности индивидуальной работы у детей с различными формами дислалии, дизартрией, ринолалией	12
1.4. Формулировка задач индивидуального занятия в соответствии с ведущими направлениями работы	14
2. ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ	18
2.1. Структура индивидуальных логопедических занятий	18
2.2. Оборудование при проведении индивидуальных занятий	22
2.3. Формирование и развитие самоконтроля за речью на индивидуальных занятиях	25
2.4. Анализ и самоанализ проведенного индивидуального занятия	29
2.5. Особенности профессиональной речи логопеда при проведении занятия	30
2.6. Специфика проведения индивидуальной и групповой работы в различных типах учреждений для детей с речевой патологией	33
3. ОБСЛЕДОВАНИЕ ДЕТЕЙ – ЭТАП ПОДГОТОВКИ К ПРОВЕДЕНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ	41
3.1. Логопедическое обследование детей с нарушениями звукопроизношения	41
3.2. Индивидуальный план коррекционной работы с ребенком	53
3.3. Работа с родителями по результатам проведенного обследования	54
4. СОДЕРЖАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ДИСЛАЛИЕЙ	55
5. ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ИЛЗ У ДЕТЕЙ С РИНОЛАЛИЕЙ	57
5.1. Основные задачи коррекционных логопедических занятий	57
5.2. Виды логопедических занятий в коррекционной работе у детей с ринолалией	58
5.3. Содержание индивидуальной логопедической работы	59
6. ФОРМИРОВАНИЕ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ	61
6.1. Состояние артикуляционной моторики у детей с дислалией, дизартрией и ринолалией	62
6.2. Логопедическое воздействие по развитию артикуляционной моторики при дислалии	64
6.3. Логопедическое воздействие по развитию артикуляционной моторики при ринолалии, дизартрии	65
7. РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ	69
7.1. Фонематические процессы в системе коррекционной работы по коррекции произношения	70
7.2. Развитие фонематического восприятия	71
8. РОЛЬ ДВИЖЕНИЙ ПАЛЬЦЕВ РУК В РАЗВИТИИ РЕЧЕВОЙ ФУНКЦИИ	78
9. ПОСТАНОВКА И АВТОМАТИЗАЦИЯ ЗВУКОВ В СТРУКТУРЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ	84
9.1. Исправление произношения фонем	84
9.2. Автоматизация звуков в речи	98
10. ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ЗВУКОВ В СТРУКТУРЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ	99
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	103
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	107
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	108
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	125

1. ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ

1.1 Индивидуальные занятия как особая форма организации логопедической работы с детьми.

1.2

Методы и принципы проведения индивидуальных логопедических занятий.

1.3

Особенности индивидуальной работы у детей с дислалией, дизартрией, ринолалией.

1.4 Формулировка задач индивидуального занятия в соответствии с ведущими направлениями работы

1.1. Индивидуальные занятия как особая форма организации логопедической работы с детьми

Проблема нормализации звукопроизношения остается актуальной вследствие значительной частоты нарушений, количественного преобладания этих детей среди детей с другими речевыми расстройствами (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Е.Н. Российская и др.).

Определение индивидуальных логопедических занятий, задачи и содержание наиболее полно представлены в программных требованиях по обучению и воспитанию детей с фонетико – фонематическим недоразвитием речи, общим недоразвитием речи (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина).

Основная задача индивидуальных занятий заключается в первоначальном формировании звуковой стороны речи, учитывая, что фонетический уровень составляет материальную основу языковой системы, то нарушение его часто приводит к расстройству других, более высоких уровней.

Реализация основных задач, в процессе проведения индивидуальных занятий, включает в себя комплекс подготовительных артикуляционных упражнений, коррекцию произношения дефектных звуков, слоговой структуры слова, развитие фонематического восприятия.

Существенной особенностью индивидуальных занятий является предваряющая отработка артикуляции звуков и первоначальное их различение до изучения на фронтальных занятиях. В процессе проведения индивидуальных занятий с детьми с нарушением звукопроизношения, стоит задача поиска наиболее эффективных путей формирования произносительных возможностей, создания такой артикуляционной базы, которая обеспечивала бы наиболее успешное овладение навыками правильного произношения. В работе используются обычные приемы коррекции звуков.

Необходимо учитывать, что при фонематическом недоразвитии недостатки речи не ограничиваются неправильным произношением звуков, но выражаются также в недостаточном различении звуков и затруднениях в звуковом анализе слова. Уже в момент постановки звуков перед логопедом стоят две задачи — воспитание артикуляционных навыков и развитие фонематического восприятия. Как только удастся добиться правильного произношения какого-либо звука, надо научить детей выделять этот звук из состава слова. Понятно, что в педагогическом процессе эти задачи не решаются изолированно, а на всех этапах логопедической работы, так или иначе, взаимодействуют.

При овладении правильной артикуляцией звука следует добиваться максимальной осознанности этого процесса. С этой целью внимание детей обращается на основные элементы артикуляции звуков. Знание этих основных элементов артикуляции важно только в период закрепления произношения звуков. Как только навык правильной артикуляции звуков автоматизируется, нужда в них отпадает.

Большое значение в период овладения правильным произношением играют кинестетические ощущения. Привлекается и зрительный контроль: дети рассматривают свою артикуляцию перед зеркалом или наблюдают за тем, как артикулирует логопед.

Кроме того, внимание детей все время фиксируется на звучании. Правильное звучание постоянно сравнивается с любым неправильным. Дети учатся слушать себя и друг друга.

По мере закрепления произношения того или иного звука, задача отличать правильное звучание от любого неправильного постепенно отходит на задний план, уступая место другой задаче — научить детей отличать поставленный и уже в достаточной мере закрепленный в произношении звук от всех артикуляционно или акустически близких звуков.

После того как логопед добьется правильного произнесения какого-либо звука, упражнения, имеющие целью его закрепление на материале слогов, слов и предложений, следует сочетать с анализом звукового состава речи. Одна группа упражнений, непосредственно связанная с закреплением в речи поставленного звука, направлена на выработку умения найти данный звук в слове и определять его место. Другие упражнения проводятся с целью научить ребенка полностью анализировать звуковой состав речи, т. е. членить предложение на слова, слова — на слоги, слоги — на звуки. Конкретные задания при этом подбираются с учетом общего плана логопедической работы и индивидуальных затруднений ребенка.

В тех случаях, когда у детей имеются затруднения в произношении слов сложного звукового состава, воспитание плавного правильного произношения слов различной сложности и словосочетаний выделяется как специальная задача.

При закреплении поставленных звуков применительно к детям, испытывающим затруднения при произнесении многосложных слов, логопед использует обычную последовательность закрепления звуков, однако особое внимание уделяет тому, чтобы данный звук входил во всевозможные сочетания в словах различной слоговой сложности.

Планируя работу по постановке звуков, логопед учитывает следующее: рекомендуемую последовательность логопедической работы, о которой говорится в программных требованиях при описании периодов обучения, и общепринятую последовательность постановки звуков.

Если у ребенка нарушено произношение нескольких групп звуков и озвончение, то следует начинать работу одновременно над всеми указанными группами, соблюдая последовательность внутри каждой группы.

Только при условии одновременной постановки нескольких звуков, относящихся к различным фонетическим группам, логопед сможет подготовить к фронтальным занятиям тех детей, которые неправильно произносят большое количество звуков. Необходимо учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка — особенности строения и подвижности его артикуляционного аппарата, степень развития слухового внимания и восприятия, количество неправильно произносимых звуков, уровень звукового анализа, работоспособность. В зависимости от всех этих данных планируются индивидуальные занятия с каждым из детей.

Понятно, что содержание работы зависит от особенностей ребенка. Так, с одними детьми придется больше проводить артикуляционные упражнения и больше времени планировать на постановку звуков, с другими — больше внимания обращать на развитие слухового внимания и анализа и т. п.

Каковы бы ни были индивидуальные особенности ребенка, план по коррекции звукопроизношения всегда составляется с таким расчетом, чтобы все дети группы были подготовлены к фронтальным занятиям. В зависимости от трудностей артикулирования того или иного звука и от индивидуальных особенностей ребенка этот срок колеблется примерно от одного до трех месяцев.

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

В каждом конкретном случае подбираются те приемы постановки, которые позволяют с наименьшей затратой сил и времени достигнуть нужного результата (М.Е. Хватцев, Р.Е.

Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Г.Г. Голубева и др.). При выборе методов постановки того или иного звука необходимо ясно представить себе, в чем состоит отклонение от правильной работы речевого аппарата. Прежде чем перейти к постановке звука с использованием специальных приемов, логопед пытается вызвать правильное произношение звуков путем подражания. С этой целью внимание ребенка привлекается к звучанию правильно произносимых слов с данным звуком и звука вне слова. Затем ребенку перед зеркалом показывается артикуляция звука; теперь обращается внимание не только на звучание, но и на положение произносительных органов. Звук произносится логопедом многократно, несколько утрированно. Иногда такой метод оказывается эффективным. Если удалось достигнуть таким путем правильного произношения звука, то логопед переходит к его закреплению. В противном случае используются различные специальные приемы.

При выборе приемов постановки звука необходимо опираться на фонд звуков, которые произносятся ребенком правильно. Вычленив одни моменты артикуляции и затормаживая другие, логопед добивается нужной артикуляционной установки. На этом принципе близости артикуляционных укладов основаны приемы постановки ш от р, л от ы, ш от с, ч от т', с от е, ш от э и др.

Вовсе не обязательно пользоваться только раз избранным приемом. В процессе постановки звука могут удачно сочетаться различные приемы. Кроме того, детям-логопатам свойственно первичное или вторичное нарушение фонематического восприятия, слухового внимания и памяти. Еще одним фактором, накладывающим существенный отпечаток на методику коррекционной работы, является нарушение проприоцептивной афферентной импульсации от мышц артикуляционного аппарата. Дети слабо ощущают положение языка, губ, направление их движений, они затрудняются по подражанию воспроизвести и сохранить артикуляционный уклад. Это, в свою очередь, задерживает развитие артикуляционного праксиса, вызывает трудности при выполнении артикуляционных упражнений, формировании статике и, особенно, динамики звука.

Специальное обучение по формированию двигательных программ и развитию кинестетического чувства позволяет ребенку осознанно относиться к процессу выработки различных артикуляционных укладов и осуществлять «подстройку» нормированной артикуляции к особенностям строения артикуляционного аппарата до получения нормированного звука.

Каковы бы ни были причины и характер дефекта, каковы бы ни были используемые методические приемы — вначале необходимо добиться совершенно правильного произнесения звука, а затем переходить к его закреплению. Ни в коем случае не следует закреплять недостаточно отчетливо и правильно звучащий звук, так как это приведет лишь к закреплению неправильных навыков (аналоги звука, т. е. те или иные замены правильно произносимого звука приближенным произношением допустимы только при наличии выраженной двигательной недостаточности или значительных отклонений в строении речевого аппарата).

В последнее время в коррекционной педагогике все больше внимания уделяется психологически ориентированному обучению, когда весь коррекционный процесс планируется «от ребенка», а не «от дефекта» и в программе учитывается не только структура дефекта, но и психологические особенности ребенка, предпочитаемые им стили общения, каналы получения информации и способы действий.

При постановке звуков привлекаются слуховой, двигательный, кожный и зрительный анализаторы. Постановка звуков осуществляется при зрительном контроле, для чего используется зеркало, благодаря которому ребенок видит артикуляционный уклад. Важную роль при обучении произношению играют тактильно-вибрационные ощущения. С помощью двойного контроля (одна рука приложена к шее в области гортани для ощущения вибрации гортани, другая поднесена ко рту, чтобы ощущать струю выдыхаемого воздуха) коррекция звукопроизношения проходит успешнее.

По мере закрепления правильного произношения необходимость в зрительном контроле постепенно отпадает. В процессе постановки звука ребенок учится отличать правильное звучание от неправильного. Необходимо сформировать у ребенка умение осуществлять слуховой самоконтроль.

В начале работы по постановке того или иного звука логопед привлекает внимание ребенка к неправильному звучанию и предлагает сравнивать его с правильным. Желательна имитация неправильного звучания.

На последующих этапах логопед постоянно прибегает к сравнению уже правильно произносимого учеником звука: «Послушай, как я (или кто-либо из детей, у которых звук уже поставлен) произношу. Слышишь, как у меня звучит? Послушай еще раз. А теперь скажи сам и слушай себя».

Целесообразно также фиксировать речь ребенка на магнитофонной пленке в разные периоды становления звука. В результате ребенок получит возможность сравнить правильное и неправильное произнесения.

Для *закрепления* произношения поставленных звуков дети объединяются в группы, каждая из которых состоит из 4—5 человек. В эти же группы включаются и те дети, которые неправильно пользуются в речи правильно произносимыми звуками.

Закрепление правильного произношения звуков сочетается с развитием фонематического восприятия, анализом звукового состава речи, формированием грамматически правильной речи.

Те или иные проявления системного речевого нарушения имеют различную динамику преодоления и в связи с этим различную выраженность на разных этапах коррекционного обучения. Определить наиболее оптимальные сроки для их преодоления (а иногда и предупреждения), а также последовательность в их устранении — одно из необходимых условий эффективности индивидуальных занятий.

1.2. Методы и принципы проведения индивидуальных логопедических занятий

На индивидуальных занятиях формируются навыки правильного звукопроизношения. Метод обучения произношению характеризуется как **аналитико-синтетический, полисенсорный, концентрический** (М.А. Поваляева).

При устранении речевых нарушений необходимо учитывать совокупность *этиологических* факторов, обуславливающих их возникновение, (внешние, внутренние, биологические и социально-психологические факторы).

Так, при дислалии неправильный прикус предрасполагает к искажению артикуляции звуков, недоразвитию артикуляционной моторики. В этом случае логопедическое воздействие сочетается с ортодонтическим вмешательством по нормализации прикуса. Дислалия может быть вызвана и недостаточным вниманием окружающих к речи ребенка, т.е. социальным фактором. В этом случае логопедическая работа направлена на нормализацию речевых контактов ребенка с социальным окружением, на развитие речевой моторики, фонематического восприятия.

Содержание логопедического воздействия зависит от *механизма* речевого нарушения. При одинаковой симптоматике нарушений речи возможны различные механизмы. Например, замены звуков при дислалии могут быть обусловлены неточностью слухового различения, неразличением звуков на слух или заменой этих звуков вследствие недоразвития тонких артикуляторных движений. При устранении дислалии основным является воздействие на ведущее нарушение — несформированность слуховой дифференциации или недоразвитие артикуляционной моторики.

Принцип системного подхода предполагает необходимость учета структуры дефекта, определения ведущего нарушения, соотношения первичного и вторичного. Сложность структурно-функциональной организации речевой системы может вызвать расстройство

речевой деятельности в целом даже при нарушении ее отдельных звеньев, что определяет значимость воздействия на все компоненты речи при устранении речевых расстройств.

Расстройства речи в большинстве случаев представляют собой *синдром*, в структуре которого выделяются сложные связи между речевыми и неречевыми симптомами. Это определяет необходимость комплексного (медико-психолого-педагогического) воздействия, т. е. воздействия на весь синдром в целом. Особо значимо комплексное воздействие при устранении дизартрии, заикания, алалии, афазии.

Логопедическое воздействие строится на основе *онтогенетического принципа* с учетом закономерностей и последовательности формирования различных форм и функций речи, от простых к сложным, от конкретных к более абстрактным, от ситуативной речи к контекстной и т.д.

Большое значение в реализации логопедической работы имеет *коррекциям воспитание личности* в целом, где учитываются особенности формирования личности у детей с различными нарушениями речи, а также возрастные особенности. Логопедическое воздействие на ребенка с речевыми нарушениями связывается с нормализацией *социальных контактов* с окружающими людьми.

Особенно важен учет личностных особенностей при коррекции расстройств речи, связанных с органическими поражениями центральной нервной системы (алалия, афазия, дизартрия и др.)- В этом случае в симптоматике нарушения отмечаются выраженные особенности формирования личности как первичного характера, обусловленного органическим поражением мозга, так и характера вторичных наслоений.

Коррекция нарушений речи проводится с учетом *ведущей* деятельности. У дошкольников она осуществляется в процессе игровой деятельности, которая становится средством развития аналитико-синтетической деятельности, моторики, сенсорной сферы, обогащения словаря, усвоения языковых закономерностей, формирования личности ребенка.

С учетом ведущей деятельности ребенка в процессе логопедической работы моделируются различные ситуации речевого общения. Для закрепления правильных речевых навыков в условиях естественного речевого общения необходима *тесная связь в работе логопеда, учителя, воспитателя, семьи*. Логопед информирует педагогов, родителей о характере речевого нарушения у ребенка, о задачах, методах и приемах работы на данном этапе коррекции, добивается закрепления правильных речевых навыков не только в логопедическом кабинете, но и на уроках, во внеклассное время под контролем педагогов и родителей.

Логопедическое воздействие осуществляется различными методами. *Метод обучения* в педагогике рассматривается как способ совместной деятельности педагога и детей, направленный на освоение детьми знаний, навыков и умений, на формирование умственных способностей, воспитание чувств, поведения и личностных качеств.

В логопедической работе используются различные **методы: практические, наглядные и словесные**. Выбор и использование методов определяется характером речевого нарушения, содержанием, целями и задачами коррекционно-логопедического воздействия, этапом работы, возрастными, индивидуально-психологическими особенностями ребенка и др. На каждом из этапов логопедической работы эффективность овладения правильными речевыми навыками обеспечивается оптимально удачным подбором соответствующей группы методов. Например, при устранении заикания в дошкольном возрасте эффективность логопедической работы достигается практическими и наглядными методами. В школьном возрасте преимущественно используются словесные методы, сочетающиеся с наглядными.

К **практическим методам** логопедического воздействия относятся: упражнения, игры и моделирование.

Упражнение — это многократное повторение ребенком действий при выполнении практических и умственных заданий. В логопедической работе они эффективны при устранении артикуляторных и голосовых расстройств.

Упражнения подразделяются на *подражательно-исполнительские* (дыхательные, голосовые, артикуляторные; развивающие общую, ручную моторику); *конструктивные* (конструирование букв из элементов, реконструирование букв); *творческие*, предполагающие использование усвоенных способов в новых условиях, на новом речевом материале.

В логопедической работе используются широко *речевые* упражнения (повторение слов с поставленным звуком и др.), *игровые* упражнения (имитация действия, повадок животных), которые снимают у детей напряжение, создают эмоционально-положительный настрой.

При выполнении упражнений необходимо соблюдение следующих *условий*:

- осознание ребенком цели упражнения;
- систематичность, которая реализуется в многократном повторении;
- постепенное усложнение условий с учетом этапа коррекции возрастных и индивидуально-психологических особенностей ребенка;
- осознанное выполнение практических и речевых действий;
- самостоятельное выполнение, особенно на заключительном этапе коррекции;
- дифференцированный подход к анализу и оценке выполнения.

Игровой метод предполагает использование различных компонентов игровой деятельности в сочетании с другими приемами: показом, пояснениями, указаниями, вопросами. Ведущая роль принадлежит педагогу, который подбирает игру в соответствии с намеченными целями и задачами коррекции, распределяет роли, организует деятельность детей.

Моделирование — это процесс создания моделей и их использование в целях формирования представлений о структуре объектов, отношениях и связях между их элементами (графические схемы структуры предложения, слогового и звукового состава слова).

Наглядные методы — это формы усвоения знаний, умений и навыков в зависимости от применяемых при обучении наглядных пособий и технических средств обучения. К наглядным методам относятся наблюдение, рассматривание рисунков, картин, макетов, демонстрация диа- и кинофильмов, прослушивание аудиозаписей, а также показ образца выполнения задания, способа действия, которые в ряде случаев выступают в качестве самостоятельных методов.

Наблюдение связано с применением картин, рисунков, профилей артикуляции, макетов, а также с показом артикуляции звука, упражнений.

Наглядные средства должны соответствовать следующим требованиям: быть хорошо видны всем детям; подбираться с учетом возрастных и индивидуально-психологических особенностей ребенка; отвечать задачам логопедической работы на данном этапе коррекции; сопровождаться точной и конкретной речью.

Пособия могут использоваться с различными целями: для коррекции нарушений сенсорной сферы; для развития фонематического восприятия; развития звукового анализа и синтеза; для закрепления правильного произношения звука; для развития лексико-грамматического строя речи; совершенствования связной речи.

Использование **словесных методов** определяется возрастными особенностями детей, структурой и характером речевого дефекта, целями, задачами, этапом коррекционного воздействия.

Основными словесными методами являются рассказ, беседа, чтение.

Рассказ — это форма обучения, при которой словесное изложение носит описательный характер. Рассказ предполагает воздействие на мышление ребенка, воображение, чувства, побуждает к речевому общению, обмену впечатлениями. Используется также пересказ сказок, литературных произведений.

Беседа в зависимости от дидактических задач может быть предварительной и итоговой, обобщающей. Использование беседы в логопедической работе должно соответствовать следующим *условиям*:

- опираться на достаточный объем представлений, уровень речевых умений и навыков, находиться в «зоне ближайшего развития» ребенка;
- учитывать особенности мышления ребенка;
- вопросы должны быть ясными, четкими, требующими однозначного ответа;
- необходимо активизировать мыслительную деятельность детей разнообразными приемами;
- характер проведения беседы должен соответствовать целям и задачам коррекционной работы.

Принципы анализа речевых нарушений (развития, системного подхода, рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка) помогают установить закономерную взаимосвязь между различными речевыми и неречевыми процессами: нарушениями слухового восприятия и отклонениями в речедвигательной сфере, между дефектами произносительной деятельности и фонемообразованием, между активной и пассивной речью; раскрывают системное взаимодействие и взаимообусловленность нарушенных компонентов речи в процессе патологического развития устной и письменной речи детей.

В процессе организации корригирующего обучения большое значение придается **общедидактическим принципам:** воспитывающего характера обучения, научности, систематичности и последовательности, доступности, наглядности, сознательности и активности, прочности, индивидуального подхода.

Логопедическое воздействие опирается и на **специальные принципы:** этиопатогенетический (учета этиологии и механизмов речевого нарушения), системности и учета структуры речевого нарушения, комплексности, дифференцированного подхода, поэтапности, онтогенетический, учета личностных особенностей, деятельностного подхода, использования обходного пути, формирования речевых навыков в условиях естественного речевого общения.

В процессе логопедического воздействия используются также разнообразные **словесные приемы:** пояснение, объяснение, педагогическая оценка.

Пояснение и объяснение включаются в наглядные и практические методы.

Педагогическая оценка результата выполнения задания, способа и хода его выполнения способствует повышению эффективности процесса коррекции, стимулирует и активизирует деятельность ребенка, помогает формированию самоконтроля и самооценки. При оценке деятельности ребенка необходимо учитывать его возрастные и индивидуально-психологические особенности.

Логопедическое воздействие осуществляется в следующих формах обучения: *фронтальное, подгрупповое, индивидуальное занятие, урок.*

Основными **задачами** логопедического воздействия являются развитие речи, коррекция и профилактика ее нарушений. В процессе логопедической работы предусматривается развитие сенсорных функций: моторики, особенно речевой моторики, познавательной деятельности, внимания, памяти, формирование личности ребенка с одновременной регуляцией или коррекцией социальных отношений, воздействие на социальное окружение.

Эффективность логопедического воздействия обусловлена следующими факторами:

- уровнем развития логопедии как науки;
- связью теории и практики;
- характером дефекта и степенью выраженности его симптоматики;
- возрастом человека, состоянием его здоровья;
- психическими особенностями человека, его активностью в процессе логопедической коррекции;
- сроками начала и продолжительностью логопедической работы;
- реализацией основных принципов коррекционно-логопедической работы;
- мастерством и личностными качествами логопеда (11).

Таким образом, профессионализм логопеда, выбор им адекватных средств и методов логопедического воздействия с учетом структуры и характера нарушения речи, возрастных и индивидуальных особенностей ребенка с речевой патологией определяют перспективу процесса устранения речевых нарушений.

1.3. Особенности индивидуальной работы у детей с различными формами дислалии, дизартрией, ринолалией

На первом этапе исправления нарушений произношения решается задача сознательного усвоения детьми связи между акустическими и артикуляционными признаками звука. Особенно тщательно следует установить форму нарушенного произношения.

Факт замены звука может свидетельствовать о первичном или вторичном нарушении фонематического слуха. В данном случае работу по дифференциации звуков надо проводить особенно тщательно, ведь хорошо развитый фонематический слух представляет собой важный компонент полноценного формирования произносительных навыков. Известно, что становление фонематического слуха протекает в тесном взаимодействии с развитием артикуляционной базы, причем верна и обратная зависимость: умение произнести какой-либо звук способствует и его лучшему различению на слух. Другими словами, фонематический слух способствует различению и узнаванию фонем, составляющих звуковую оболочку слова. Только при его наличии возможно понимание смысла отдельных слов, поэтому фонематический слух еще называют смысловым. Н.Х. Швачкин подчеркивал, что через слово ребенок овладевает системой звуков языка. Лишь с появлением слова начинает проявляться смысловое значение звуков, ребенок становится чутким к звучанию слов взрослых. М.Е. Хватцев утверждал, что хорошо произносит тот, кто хорошо различает отдельные звуки слова. Поэтому постановку звука необходимо проводить параллельно с развитием фонематического слуха.

Иногда замены звуков бывают не связаны с нарушением фонематического слуха, а обусловлены несформированностью операций отбора фонем по их артикуляторным параметрам в моторном звене воспроизводства речи. В данном случае коррекционная работа проходит более успешно путем расширения наглядности и лучшего осмысления ребенком выполняемых действий.

Перед постановкой звуков ребенок должен изучить строение органов артикуляционного аппарата. Следует обратить его внимание на подвижные и неподвижные органы, движения губ, язычка, научить ощущать работу голосовых складок и характер выдыхаемой воздушной струи. Так же тщательно необходимо проанализировать положение органов артикуляционного аппарата в момент произнесения звука.

Особенности логопедической работы при разных по своей причинной обусловленности формах дислалии, выделенных Л.Г. Парамоновой.

При сенсорной функциональной дислалии особенности работы заключаются в следующем:

- 1) преимущественное развитие в подготовительный период функции речеслухового анализатора по сравнению с речедвигательным (работа над слуховой дифференциацией звуков);
- 2) акцентирование внимания на работе по формированию у детей фонематических процессов;
- 3) целенаправленная работа над устранением или предупреждением буквенных замен на письме;
- 4) обязательный этап дифференциации при наличии в речи ребенка смешиваемых звуков.

Преодоление моторной функциональной дислалии имеет также свои особенности.

1) в подготовительный период преимущественное внимание уделяется развитию артикуляционной моторики ребенка, выработке у него достаточно четких и скоординированных артикуляционных движений. Что касается развития слухового восприятия, то здесь важно научить ребенка отличать правильное звучание звука от дефектного (например, нормальное произношение звука [ш] от межзубного).

2) как правило, не возникает необходимости в специальном выделении 4-го этапа работы — этапа дифференциации смешиваемых звуков.

При сенсомоторной функциональной дислалии в зависимости от преобладающей симптоматики в разных вариантах комбинируют приемы работы, применяемые для преодоления моторной и сенсорной функциональных дислалии.

Основная особенность преодоления механической дислалии заключается в том, что при этом в большинстве случаев не удастся ограничиться только логопедической помощью, а необходимо комплексное медико-педагогическое воздействие. Даже полное устранение анатомического дефекта обычно не приводит к нормализации звукопроизношения. Это объясняется тем, что, помимо аномалий в строении артикуляторного аппарата, нарушение произношения звуков при механической дислалии обуславливается еще и вторичными функциональными нарушениями движений речевых органов. Нередко именно эти нарушения функции здорового органа и препятствуют успешному проведению ортодонтического лечения. По этой причине логопедическая работа, и прежде всего активная артикуляторная гимнастика, важна в этих случаях не только для коррекции нарушенного звукопроизношения, но и для устойчивого исправления самого анатомического дефекта.

Последовательность применения методов медицинского и логопедического воздействия предполагает возможность их варьирования. С точки зрения коррекции звукопроизношения было бы целесообразнее сначала устранить анатомический дефект, однако это оказывается не всегда возможным. В ряде случаев логопедическая работа проводится параллельно с ортодонтическим и/или хирургическим лечением.

2.2 Особенности индивидуальной логопедической работы с детьми, страдающими ринолалией (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина).

У детей, страдающих ринолалией звуковая сторона речи имеет ряд специфических особенностей, обусловленных нарушением анатомо- физиологических речеобразования. У детей выявляется укороченное мягкое нёбо, расщепление твердого нёба; расщепление твердого и мягкого неба; расщепление твердого нёба, скрытая расщелина, расщелина верхней губы. Дети с подобными дефектами могут поступить в специальный детский сад до и после хирургической операции по закрытию расщелины.

Формирование фонетически правильной речи у детей, имеющих врожденные нарушения анатомического характера, направлено на решение задач:

1) нормализацию «ротового выдоха», т. е., воспитание длительной ротовой воздушной струи при произнесении всех звуков речи, кроме носовых;

2) овладение полноценной артикуляцией всех звуков речи в соответствии с программой;

3) устранение назального оттенка голоса в связи со спецификой дефекта. На индивидуальных занятиях в дооперационный период необходимо устранить компенсаторные движения лицевых мышц, неправильный уклад органов артикуляции, выработать первоначальные навыки ротового выдоха, подготовить правильное произношение доступных гласных и согласных звуков.

Развитие артикуляции способствует устранению побочных напряжений мимической мускулатуры крыльев носа, губ и щек и сокращает сроки коррекции.

После операции с детьми проводится интенсивная работа по развитию подвижности мягкого неба, тренировке четкого ротового выдоха. В дополнение к общелогопедическим приемам осуществляется массаж мягкого неба, гимнастика мягкого неба и задней стенки

глотки, артикуляционная гимнастика, голосовые упражнения. В течение года необходимо устранить назальный оттенок речи и обеспечить овладение артикуляцией звуков.

2.3 Особенности индивидуальной логопедической работы с детьми, страдающими дизартрией (Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина).

У детей с дизартрией дефекты звуковой стороны речи обусловлены нарушением иннервации речевого аппарата и требуют упорной длительной коррекцией.

На индивидуальных занятиях уделяется внимание развитию подвижности органов артикуляции, способности к быстрому и чёткому переключению движений, устранению сопутствующих содружественных движений, назального оттенка речи. Специальное внимание уделяется воспитанию кинестетических ощущений от движений речевого аппарата, их осознанности и произвольности. Проводится комплекс пассивной и активной гимнастики органов артикуляции. Последовательность и длительность упражнений определяются формой и ее выраженностью. У детей с тяжелой степенью дизартрии целесообразно в первую очередь формировать приближенное произношение трудных по артикуляции звуков, с тем, чтобы на его основе развивать фонематическое восприятие и обеспечить усвоение программы на групповых занятиях.

В течение года необходимо предусмотреть работу по уточнению произношения этих звуков и овладению в конечном итоге полноценной артикуляцией.

Необходимо также обращать особое внимание на овладение полноценной интонацией, выразительностью речи.

Результативность коррекционной работы зависит и от личностной включенности ребенка в педагогический процесс, осознанности выполняемых действий. Добиться четкого осознания ребенком предъявляемых требований бывает достаточно проблематично — объяснения взрослого не всегда правильно воспринимаются и понимаются ребенком.

На важность сознательного формирования неоднократно указывал С.И. Бернштейн. По его мнению, рациональный метод требует, чтобы обучение произношению протекало в русле сознательного усвоения произносительных фактов и их акустических эффектов. Процесс усвоения родного языка не сводится к простому накоплению некоторых умений или готовых компонентов. А.А. Леонтьев подчеркивал, что главное в нем совсем другое — это фиксация у ребенка, некое «замыкание» обслуживающих речь функциональных систем, установление взаимосвязи артикуляционной и акустической сторон речи.

1.4. Формулировка задач индивидуального занятия в соответствии с ведущими направлениями работы

Задачи индивидуального логопедического занятия формулируются в зависимости от этапа коррекционного воздействия, формы дислалии. При ринолалии в зависимости от дооперационного или после операционного периода работы.

При сенсорной функциональной дислалии особенности работы заключаются в следующем:

- 1) преимущественное развитие в подготовительный период функции речеслухового анализатора по сравнению с речедвигательным (работа над слуховой дифференциацией звуков);
- 2) акцентирование внимания на работе по формированию у детей фонематических процессов;
- 3) целенаправленная работа над устранением или предупреждением буквенных замен на письме;
- 4) обязательный этап дифференциации при наличии в речи ребенка смешиваемых звуков.

Преодоление моторной функциональной дислалии имеет также свои особенности.

1. В подготовительный период преимущественное внимание уделяется развитию артикуляционной моторики ребенка, выработке у него достаточно четких и скоординированных артикуляционных движений. Что касается развития слухового восприятия, то здесь важно научить ребенка отличать правильное звучание звука от дефектного (например, нормальное произношение звука [ш] от межзубного).

2. Как правило, не возникает необходимости в специальном выделении 4-го этапа работы — этапа дифференциации смешиваемых звуков.

При сенсомоторной функциональной дислалии в зависимости от преобладающей симптоматики в разных вариантах комбинируют приемы работы, применяемые для преодоления моторной и сенсорной функциональных дислалии.

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.

Логопедическое воздействие при дислалии (Е.Н. Российская, Л.А. Гаранинина).

1. Подготовительный этап.

2. Этап формирования первичных произносительных умений и навыков:

— постановка звука;

— автоматизация звука в слогах, словах, предложениях, текстах;

— дифференциация звука.

Этап формирования коммуникативных умений и навыков.

Параллельно с коррекционной работой по развитию артикуляции у детей совершенствуют *фонематические процессы*.

На *подготовительном этапе* используют упражнения, способствующие развитию речевого слуха, активизации внимания детей к речи окружающих и собственной речи.

На этапе *постановки звуков* и их автоматизации идет работа по формированию правильных фонематических представлений. Наряду с артикуляционными характеристиками звука уточняются его акустические признаки {длительность звучания, высота, наличие вибрации и т.п.).

На этапе *дифференциации* звуков используют разнообразные приемы различения звуков.

1. Прием демонстрации артикуляции дифференцируемых звуков (формы: зрительный, слуховой, кинестетический, осязательный).

2. Прием фонематического анализа, который традиционно включает три языковые операции:

— фонематический анализ (выделение звука на фоне слова, определение положения звука по отношению к другим звукам и т.д.);

— фонематический синтез (составление слов из заданной последовательности звуков, составление слов с заданным количеством звуков и т.д.);

— фонематические представления.

3. Прием связи звука и буквы.

Формирование фонетически правильной речи у детей с ринолалией направленно на решение нескольких задач:

1) создание длительного «ротового выдоха» при произношении всех звуков речи, кроме носовых;

2) овладение артикуляцией всех звуков речи;

3) устранение назального оттенка голоса;

4) дифференциацию звуков с целью предупреждения нарушений звукового анализа;

5) нормализацию ритмико-интонационной стороны речи;

6) автоматизация приобретенных в речевом общении.

Коррекция нарушений речи у детей с ринолалией необходимо начинать в дооперационный период (данные занятия наиболее полно рассмотрены *Ипполитовой Л.Г и Ермаковой И.И*). До операции необходимо сформировать предпосылки правильного звукопроизношения:

1. освободить от компенсаторных движений лицевые мышцы;
2. подготовить правильное произношение гласных звуков;
3. подготовить правильную артикуляцию доступных согласных звуков;

После операции коррекционные задачи усложняются. Их цели:

1. развить подвижность мягкого неба;
2. устранить неправильный уклад органов артикуляции;
3. подготовить произношение всех звуков речи без назального оттенка (за исключением носовых звуков).

Литература

Деятельность логопедической службы в системе здравоохранения

О специализированной помощи больным при нарушениях речи и других высших психических функций (*Приказ Минздрава России от 28 декабря 1998 г. №383*).

О должностях логопедов для оказания населению амбулаторной логопедической помощи

(*Приказ Минздрава СССР от 24 июля 1979 г. № 754*)

О штатных нормативах медицинского и педагогического, персонала детских городских поликлиник (поликлинических отделений), расположенных в городах с населением свыше 25 тысяч человек (*Приказ Минздрава России от 16 октября 2001 г. № 371. Извлечение*

«О мерах по улучшению медицинской помощи больным с нарушениями мозгового кровообращения (*Приказ Минздрава России от 25 января 1999 г. № 25. Извлечение*)

Методические рекомендации «Принципы диагностики и лечения больных с острыми нарушениями мозгового кровообращения» (*Утверждено Минздравом России от 26 декабря 2000г. №2510/14162-34. Извлечение*)

«Об организации работы учреждений медицинской и социальной реабилитации подростков и взрослых с последствиями детского церебрального паралича (*Приказ Минздрава России от 18 октября 1999 г. № 378*)

«Об утверждении положений о структурных подразделениях учреждений здравоохранения по оказанию неврологической помощи детям (*Приказ Минздрава СССР от 30 октября 1990г. № 423*)

«Об утверждении инструкции по проведению профилактических осмотров детей дошкольного и школьного возраста на основе медико-экономических нормативов (*Приказ Минздравмедпрома России от 14 марта 1995 г. № 60. Извлечение*)..

О совершенствовании системы медицинского обеспечения детей в образовательных учреждениях (*Приказ Минобразования России и Минздрава России от 30 июня 1992 г. № 186/272. Извлечение*).

Деятельность логопедической службы в системе образования

Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении (*Постановление Правительства Российской Федерации от 1 июля 1995 г. № 677 с изменениями и дополнениями, утвержденными постановлениями от февраля 1997г. № 179, от 23 декабря 2002 г. №919. Извлечение*)

Типовое положение об образовательном учреждении для детей дошкольного и младшего школьного возраста (*Постановление Правительства Российской Федерации от 19 сентября 1997г. № 1204, с изменениями, утвержденными постановлением от 23 декабря 2002 г. №919.Извлечение*)

Об интегрированном воспитании и обучении детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях (*Письмо Минобразования России от 16 января 2002 г. №03-51-5ин/23-03*)

Об организации в дошкольных образовательных учреждениях групп кратковременного пребывания для детей с отклонениями в развитии (*Письмо Минобразования России от 29 июня 1999 г. № 129/23-1616*)

Об организации в дошкольных образовательных учреждениях групп для слабослышащих детей со сложными (комплексными) нарушениями в развитии (*Письмо Минобразования России от 2 августа 2001 г. №809/23-16*)

О дальнейшем улучшении общественного дошкольного воспитания и подготовки детей к обучению в школе (*Приказ- Минздрава СССР от 12 июня 1984 г. № 666 Извлечение*).

Положение об организации работы учителя-логопеда в детском саду, не имеющем в своей структуре специализированных групп (*Утверждено на заседании актива дефектологов г. Москвы на основании решения коллегии Московского комитета образования 24 февраля 2000 г.*).

Организация логопедической службы в общеобразовательных школах.

Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения (*Письмо Минобразования России от 14 декабря 2000 г. №2*)

Практические рекомендации по организации системной комплексной работы по сохранению и укреплению здоровья подростков в образовательной среде (*Письмо Минобразования России от 24 июля 2003 г. № 15-52-522/15-01-21. Извлечение*).

Организация логопедической службы в специальных образовательных учреждениях

Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии (*Утверждено постановлением Правительства Российской Федерации от 12 марта 1997 г. №9 288 с изменениями от 10 марта 2000 г., 23 декабря 2002 г.*)

О специфике деятельности специальных (коррекционных) образовательных учреждений I—VIII видов (*Письмо Минобразования России от 4 сентября 1997 г. №48, с изменениями. Извлечение*).

Рекомендации по организации логопедической работы в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VIII вида (*Письмо Минобразования России от 20 июня 2002 г. №29/2194-6 Извлечение*).

Положение о детском доме-интернате для умственно отсталых детей Министерства социального обеспечения РСФСР (*Утверждено приказом Министерства соцобеспечения РСФСР от 6 апреля 1979 г. №35*)

Организация логопедической службы в специальных образовательных учреждениях

Типовое положение об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико-социальной помощи (*Утверждено постановлением Правительства Российской Федерации от 31 июля 1998 г. № 867 с изменениями, утвержденными постановлением от 23 декабря 2002 г. №919. Извлечение*).

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина «Программа обучения и воспитания детей с фонетико-фонематическим недоразвитием» (старшая группа детского сада), - М.: 1993.

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада». - М., 1991.

Р.Е. Левина «Основы теории и практики логопедии» -М., 1968.

Г.А. Каше «Исправление недостатков речи у дошкольников» - М., 1971.

М.А. Поваляева «Справочник логопеда»- Ростов-на-Дону, 2001.

Г.В. Ханышева «Практикум по логопедии. Коррекция звукопроизношения» - Ростов - на-Дону, 2005.

Г.Г. Голубева «Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников» - С-Пб, 2000.

«Учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов отделения логопедии дефектологического факультета по специальности 031800» под. ред. Л.И.Беляковой, доц. Г.В. Бабиной - М., 2004.

Е.Н. Российская, Л.А. Гаранинина « Произносительная сторона речи» - М., 2003.

Л.Н. Зуева, Е.Е. Шевцова «Настольная книга логопеда» -М., 2005.

Акименко В. М. «Коррекция нарушений звукопроизношения у детей с применением моделей артикуляции звуков», ж. «Логопед» №1, №2, 2005

Вопросы для самопроверки

1. Основные задачи и содержание индивидуальных занятий.
2. Использование моделей артикуляции – способ повышения эффективности ИЛЗ.
3. Особенности индивидуальных занятий у детей с дизартрией, дислалией, ринолалией.

2.ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ

- 2.1 Структура индивидуальных логопедических занятий.
- 2.2 Оборудование при проведении индивидуальных занятий.
- 2.3 Формирование и развитие самоконтроля за речью на индивидуальных занятиях.
- 2.4 Анализ и самоанализ проведенного индивидуального занятия.
- 2.5 Особенности профессиональной речи логопеда при проведении занятия.
- 2.6 Специфика проведения индивидуальной работы в различных типах учреждений с речевой патологией.

2.1. Структура индивидуальных логопедических занятий

Вопросам планирования, особенностям проведения коррекционной работы, выбора наиболее адекватной, эффективной коррекционно-развивающей методики используемой при проведении индивидуальных логопедических занятий много внимания уделено в работах М.А. Поваляевой.

Как известно, при планировании материала логопед опирается на два основных документа: программу по обучению произношению и сведения об усвоении произносительных навыков каждого ребенка в отдельности (таблицы-профили произношения). Оценивая занятие по обучению произношению, необходимо обратить внимание на следующее: насколько тема занятия отвечает программным требованиям и в какой мере она доступна в произносительном плане.

Тема и цель должны быть определены для каждого урока (занятия). При этом определенная тема может изучаться как на одном, так и на серии уроков. Индивидуальные занятия на одну тему, как правило, проводятся на протяжении длительного времени (от первого занятия, на котором вызывается нужная артикуляция, до автоматизации навыков).

Цель определяется конкретно для каждого занятия. Постановка звуков проводится в часы, выделенные для индивидуальных и групповых занятий.

При проведении индивидуального занятия, как правило, предусматривается работа по двум темам. При этом дети находятся на разных ступенях овладения произносительным навыком в рамках каждой из этих тем (в одном случае — на начальном этапе усвоения навыка, в другом — на этапе автоматизации). При работе по постановке звука, возможно такое построение занятия, когда основным материалом будут слоги и даже отдельные звуки. Но как только появляется нужная артикуляция, необходимо обеспечить сочетание работы над целым (словом) и его элементами (слогами, звуками).

На индивидуальных занятиях по праву находит место как речевой, так и неречевой материал. Однако все занятие не может быть построено только на артикуляционных

бессмысленных упражнениях. На одном занятии обычно представлены две, а иногда и три темы. Уровень подготовленности к ним ребенка различен. Поэтому если при работе над одной темой еще необходимы артикуляционные упражнения, то по другой теме работа ведется уже над осмысленным речевым материалом.

*Примерная структура логопедического занятия по **постановке** звука.*

Тема(ы):

Цель занятия: (образовательные, коррекционные, воспитательные).

Оборудование: зеркала, зонды, шпатель, спирт, вата, профиль артикуляции звука, слоговые дорожки и таблицы, предметные и сюжетные картинки.

Ход занятия

1. Организационный момент,
2. Артикуляционная зарядка:
 - а) общие артикуляционные упражнения;
 - б) специальные артикуляционные упражнения;
 - в) упражнения по развитию силы голоса и выдоха.
3. Объявление темы занятия
4. Постановка звука
5. Анализ артикуляции по плану:
 - а) положение губ;
 - б) положение зубов;
 - в) положение языка (кончика, спинки, корня);
 - г) участие голосовых складок;
 - д) характер выдыхаемой струи,
6. Закрепление изолированного звука, игры на звукоподражание.
7. Развитие фонематического слуха
 - а) опознание звука из ряда изолированных звуков, отдаленных по артикуляционному к акустическому подобию;
 - б) из слогов (с учетом вышеуказанных рекомендаций);
 - в) из слов.
8. Закрепление звука в слогах.
9. Закрепление звука в словах.
10. Закрепление звука в предложениях.
11. Домашнее задание.
12. Итог урока:
13. Оценка работы ребенка на уроке проводится с психотерапевтической направленностью.

*Примерная структура логопедического занятия на этапе **автоматизации** звука.*

Тема(ы):

Цель занятия:

Оборудование:

Ход занятия:

1. Организационный момент.
2. Артикуляционная гимнастика.
3. Объявление темы занятия.
4. Произношение изолированного звука..
5. Анализ артикуляции по плану.
6. Характеристика звука.
7. Связь звука с буквой.
8. Развитие фонематического слуха.
9. Закрепление звука в слогах. Звуковой анализ и синтез слогов, графическая запись
10. Закрепление звука в словах. Звукослоговой анализ слов с графической записью,
11. Закрепление звука в предложении. Графический анализ его.

12. Закрепление звука в тексте,
13. Домашнее задание.
14. Итог занятия,
15. Оценка работы ребенка.

Примерная структура логопедического занятия по дифференциации звуков.

Ход занятия:

Тема(ы):

Цели;

Оборудование:

1. Организационный момент,
2. Артикуляционная гимнастика. Планируются только самые основные упражнения, моделируются главные артикуляционные движения для того и другого звука.
3. Объявление темы занятия,
4. Проговаривание изолированных звуков, которые различаются (хоровое, индивидуальное, с использованием звукоподражания).
5. Анализ артикуляции звуков по плану с выделением общих и различных моментов артикуляции.
6. Характеристика звуков.
7. Связь звуков и букв.
8. Развитие фонематического слуха.
9. Дифференциация звуков в слогах. Чтение слогов по таблицам или повторение за логопедом. Графический анализ слогов.
10. Дифференциация звуков в словах. Работа со словами-паронимами, звукослоговой и графический анализ слов.
11. Дифференциация звуков в предложении. Анализ предложения с графической записью и выделением слов, содержащих смешиваемые звуки, а затем выделений из слов данных звуков.
12. Дифференциация звуков в тексте.
13. Домашнее задание.
14. Итог занятия.
15. Оценка работы ребенка.

Примерная структура логопедического занятия при ринолалии

Ход занятия:

Тема: звук

Цели: образовательные, коррекционные, воспитательные.

Оборудование: зеркала, артикуляционный профиль, слоговые дорожки и таблицы, предметные и сюжетные картинки.

1. Организационный момент.
2. Работа по нормализации моторики нижней челюсти.
3. Массаж твердого и мягкого неба.
4. Гимнастика для мышц мягкого нёба и задней стенки глотки.
5. Массаж лица.
6. Массаж губы.
7. Мимическая гимнастика.
8. Артикуляционная гимнастика:
 - а) для губ;
 - б) для языка.
9. Дыхательная гимнастика (формирование диафрагмального дыхания, силы ротового выдоха, дифференциации ротового и носового дыхания).
10. Работа над голосом.
11. Объявление темы.
12. Коррекция звукопроизношения (постановка, автоматизация, дифференциация).

13. Развитие лексико-грамматической стороны речи.
14. Домашнее задание.
15. Итог занятия.
16. Оценка работы ребенка на занятии.

3.5 Примерная структура логопедического занятия при дизартрии

Ход занятия:

Тема:

Цели: образовательные, коррекционные, воспитательные.

Оборудование.

1. Организационный момент с психотерапией.
2. Общее расслабление.
3. Развитие общей моторики.
4. Развитие мелкой моторики.
5. Массаж лица.
6. Развитие мимических мышц.
7. Развитие артикуляционной моторики.
8. Работа над развитием дыхания и голоса.
9. Коррекция звукопроизношения (постановка, автоматизация, дифференциация).
10. Домашнее задание.
11. Итог занятия.
12. Оценка работы детей на занятии.

Исправление недостатков звукопроизношения у детей начинается с постановки у них точного, тонко дифференцированного произнесения звукосочетаний, одновременно у них развивают фонематическое восприятие. Понятно, что без полноценного восприятия фонем, без четкого их различения невозможно и их правильное произнесение. Вот почему, если при логопедическом обследовании устанавливается нарушение фонематического слуха, то прежде всего следует начинать работу по его развитию. Развитие фонематического восприятия проводится в игровой форме, на фронтальных, подгрупповых и индивидуальных занятиях.

Начинается эта работа на материале неречевых звуков, постепенно вводятся звуки речи, правильно произносимые детьми и те, которые вновь ставятся (или исправляются и вводятся в самостоятельную речь ребенка). Кроме этого, с первых занятий параллельно проводится работа по развитию слухового внимания и слуховой памяти. Такая двоякая направленность занятий позволяет добиваться наиболее эффективных результатов в развитии фонематического восприятия. Ведь неумение вслушиваться в речь окружающих часто является одной из причин неправильного звукопроизношения.

Виды речевой деятельности и виды работы находятся в определенной зависимости. Видов работы по технике речи очень много. В их разработке больше всего проявляется творчество логопеда, стремящегося сделать занятие интересным и эмоциональным. Но все многообразие видов работы в итоге укладывается в небольшое количество видов речевой деятельности: подражание, чтение, рядовая речь — порядковый счет, называние дней недели, месяцев, называние картинок, ответы на вопросы, самостоятельная речь.

Важна смена видов речевой деятельности — переход от менее самостоятельных к более самостоятельным высказываниям. Но далеко не всегда смена видов работы сопряжена со сменой видов речевой деятельности. Анализируя фронтальное или индивидуальное занятие, надо отметить, как обеспечивается смена видов речевой деятельности.

Необходимо, чтобы на каждом занятии менее самостоятельные виды речевой деятельности сменялись более самостоятельными.

2.2. Оборудование при проведении индивидуальных занятий

Материалом для обучения произношению служат слоги, слова, предложения, стихотворения, загадки, пословицы и поговорки, прозаические тексты. Отбор материала осуществляется на основании следующих требований:

- он должен быть знаком учащимся по содержанию и грамматическим формам;
- должен отвечать фонетической теме урока — в его выборе при прочих равных условиях отдается предпочтение разговорной лексики.

При анализе индивидуальных занятий следует отметить, как обеспечивается выполнение вышеперечисленных требований

Отбор необходимого оборудования зависит от темы и цели проводимого занятия.

При обучении произношению широко используются специальные технические средства и учебные пособия.

К *техническим средствам* относятся приборы, преобразующие звучащую речь в оптические сигналы (приборы типа И-2, ВИР, виброскопы); приборы, преобразующие звуковые сигналы в механические (вибраторы), и др.

Умелое использование указанных технических средств обеспечивает более полное восприятие фонетических элементов чужой и собственной речи, что позволяет оценивать качество собственной речи и вносить необходимые поправки. Вибраторы используются как на фронтальных, так и на индивидуальных занятиях. Приборы, преобразующие звучащую речь в оптические сигналы, используются главным образом на индивидуальных занятиях.

Подлинный прорыв в разработке вспомогательных средств формирования и коррекции произносительной стороны речи у детей был осуществлен теми специалистами, кто на новом этапе развития радиоэлектроники поставил задачу разработки принципиально иной системы отражения на экране звучащей речи. По этому пути пошли авторы первых в мире микропроцессоров, революционеры в радиоэлектронике — научные сотрудники корпорации IBM. Ими была создана Speech Viever I, II, III — «Видимая речь», которая, на наш взгляд, войдет в историю сурдопедагогики и логопедии как система, впервые удовлетворившая все педагогические требования к вспомогательному средству формирования и коррекции **произносительной** стороны речи у детей с нарушенным слухом и детей с **речевыми** нарушениями.

Авторы «Видимой речи» нашли новое решение проблемы визуализации основных компонентов акустической структуры речи, введя элементы мультипликации. При произнесении в микрофон любого звука собака «просыпается», качает головой, из-за конуры появляется кошка, совершаются и иные действия. Еще одним примером доступной маленькому ребенку графики является «картинка», отражающая различие вокализованного и невокализованного воспроизведения звуков.

При произнесении вокализованных звуков (гласные, звонкие согласные, йотированные) микрофон и бабочка-бант окрашиваются в красный цвет, при невокализованном произнесении они становятся зелеными.

Также впервые удалось добиться стабильной обратной связи в режиме реального времени с возможностью последующего многократного прослушивания речевого образца, представленного на экране в виде информативного для ребенка образа.

Авторам Speech Viever («Видимой речи») впервые удалось визуализировать наиболее полный перечень базовых компонентов звучащей речи: речевое дыхание, голосообразование, голосоведение и фонематическое оформление речи. Визуализируется наличие и отсутствие голоса, длительность фонации, интенсивность голоса и его частотный диапазон. При этом каждый параметр речи может быть представлен как автономно, так и в комплексе. Предусмотрена визуализация слоговой структуры слова. С помощью «Видимой речи» на экране компьютера впервые в доступных пониманию ребенка образах на экране визуализирован такой скрытый процесс, как голосовые модуляции, выделение словесного и

логического ударения. «Видимая речь» впервые обеспечила педагогу возможность работы на уровне фразы и даже небольшого рассказа, благодаря чему открылась возможность предметного анализа произносительной стороны речи ребенка, получения им дополнительной опоры для осознания своих достижений и недостатков в произношении. В системе «Видимая речь» не предусмотрена визуализация деятельности артикуляционного аппарата, но на экране представлен результат этой деятельности, и компьютер оценивает степень близости воспроизведенного ребенком звука к «эталону». При этом работа может проводиться как с одной фонемой, так и с произвольным набором из 4 фонем.

Также необходимо подчеркнуть, что в созданной программе отображение на экране звучащей речи стабильно, и по окончании звучания изображение сохраняется на нем в течение любого, необходимого педагогу времени.

«Видимая речь» удовлетворяет и следующему требованию — в долговременной памяти компьютера сохраняется практически неограниченное количество записей любых образцов звучания элементов и фрагментов речи, которые в случае необходимости могут выводиться на экран для проведения анализа.

Разработчики «Видимой речи» дополнили программу специальным сервисным блоком, направленным на сбор, хранение и переработку информации о состоянии исходных произносительных навыков ребенка и его продвижении в обучении. Предусмотрен ввод результатов любого обследования речи ребенка и комментариев к нему. «Видимая речь» позволяет зарегистрировать ребенка, после чего в автоматическом режиме сохранять все его попытки воспроизведения любого звучания. Данные о результатах выполнения упражнений собираются автоматически. Форматы для фиксации результатов меняются автоматически при смене типа упражнения. Статистические данные могут сбрасываться, накапливаться и сохраняться в долговременной памяти компьютера.

Система позволяет менять чувствительность микрофона, порог допустимой громкости, уровень требовательности к качеству продуцирования фонем, скорость движения объекта на экране; редактировать упражнение с точки зрения степени трудности его выполнения конкретным ребенком. За счет дополнительных настроек в «Видимой речи» обеспечивается возможность качественной индивидуализации процесса формирования и коррекции произносительной стороны речи у детей.

Таким образом, есть основания утверждать, что программа «Видимая речь» удовлетворяет не только всем, ранее выдвинутым педагогическим требованиям к средствам подобного рода, но и тем, которые несколько десятилетий назад далее не могли быть сформулированы в качестве требований.

До настоящего времени в мире не создано ни одного другого, способного конкурировать с «Видимой речью» по своим возможностям, средства формирования и коррекции произносительной стороны речи. Специалисты разных стран, занимающиеся проблемами произношения, адаптируют эту технологию применительно к фонетической стороне национального языка и ищут пути ее «включения» в созданные системы коррекционной работы с детьми.

Появление такого мощного вспомогательного средства нового поколения вызвало необходимость проведения собственно педагогических исследований, направленных на осмысление процесса встраивания «Видимой речи» в отечественную систему работы сурдопедагога и логопеда по формированию и коррекции произносительной речи.

Освоение «Видимой речи» в России было начато сурдопедагогами (О.И. Кукушкина, Т.К. Королевская). В 1991 г. они русифицировали первую версию этой программы. В связи с необходимостью «встраивания» «Видимой речи» в систему работы сурдопедагога были впервые сформулированы основные принципы применения специализированных информационных технологий в обучении детей с нарушенным слухом. На основании выдвинутых принципов формирования и коррекции произносительной стороны речи у глухих школьников, созданной Ф.Ф. Рау и Н.Ф. Слезинной; разработана методика ее использования в качестве вспомогательного средства формирования и коррекции

произношения глухих школьников. После появления в 1993 г. второй версии «Видимой речи» вновь встала проблема ее русификации, уточнения методики использования, обобщения опыта ее применения. Эти задачи также были решены. Результаты экспериментальной апробации разработанной методики в специальных школах для глухих детей были обобщены и представлены Т.К.Королевской на страницах журнала «Дефектология» (1995, 1996, 1998). Результаты внедрения «Видимой речи» в систему обучения глухих школьников обсуждались также на Всероссийской конференции «Компьютерные технологии в обучении глухих школьников» (г. Белгород, 1994 г.). Спустя несколько лет была создана третья, использующаяся в настоящее время, версия программы, методика использования которой была разработана и представлена в методическом пособии «Использование программы «Видимая речь», версия 3.0. в процессе формирования и коррекции произносительной стороны речи школьников с нарушениями слуха».

Исследования, проведенные в лаборатории компьютерных технологий обучения детей ИКП РАО, показали, что при правильном использовании «Видимой речи» в качестве вспомогательного средства обучения удастся: существенно повысить мотивацию к занятиям произношением; сократить время на формирование и автоматизацию некоторых речевых навыков; облегчить ребенку освоение навыков самоконтроля над произношением; перестраивать взаимоотношения педагога и ребенка, стимулировать освоение им позиции субъекта обучения при формировании произносительной стороны речи, делать видимым уровень достижений ребенка в произношении, предоставлять ему возможность самому сопоставлять свое произношение с эталоном внятной речи и осознанно ставить перед собой новые задачи. Специалисты в области логопедии считают необходимым и полезным использование вспомогательных средств формирования и коррекции произносительной стороны речи у детей с тяжелыми речевыми нарушениями. Так, в работе «Основы теории и практики логопедии», изданной в 1967 г., Р.Е.Левина приводит перечень обязательного оборудования логопедического кабинета, отмечая необходимость использования постоянно совершенствующихся, приборов и устройств в качестве вспомогательных средств обучения. В изданном в 1989 г. учебнике «Логопедия» под редакцией Л. С.Волковой авторы рассматривают актуальные проблемы современной логопедии, выделяя задачу в «разработки ТСО, лабораторно-экспериментального оборудования, внедрения в учебный процесс компьютерной техники...». Упоминание о «Видимой речи» и возможностях ее применения можно найти в учебном пособии для студентов «Заикание». Вместе с тем за десятилетие, прошедшее со времени появления «Видимой речи», не было опубликовано результатов отечественных исследований по ее применению в логопедической работе. Единственной попыткой следует считать статью Т. П. Смирновой, в которой обобщается опыт работы логопеда-практика по использованию «Видимой речи» с детьми с ринолалией.

Следует отметить, что в отдельных регионах России логопеды-практики достаточно активно используют разные версии «Видимой речи» (г. Москва, Екатеринбург, Самара, Краснодар и др.), вынужденно руководствуясь методическими рекомендациями, разработанными для занятий с неслышащими детьми.

Именно потому, что сегодня среди вспомогательных средств коррекции произносительной стороны речи «Видимая речь» является самым мощным, необходимо, на наш взгляд, определить роль, функции и место этой технологии в логопедической работе, творчески используя накопленный в современной сурдопедагогике опыт ее применения. Касаясь проблемы использования в логопедии опыта смежных областей, коррекционной педагогики, Р.Е.Левина писала: «...В равной степени логопедия заимствует у последних их достижения. Так, например, многие методы обучения и воспитания, применяемые в сурдопедагогике и олигофренопедагогике, используются и в логопедии».

Для научно обоснованного внедрения «Видимой речи» в логопедическую практику необходимо определить роль и место нового средства обучения в сложившейся системе логопедического воздействия, описать профессиональную логику его включения в систему работы логопеда, выявить возможные результаты применения «Видимой речи» в

отечественной системе формирования и коррекции произносительной стороны речи у детей с различными речевыми нарушениями.

К *учебным пособиям* относятся: учебники по обучению произношению; таблицы; иллюстрации (демонстрационный материал, раздаточный материал); игрушки (звучащие игрушки, наборы кукольной мебели и посуды, куклы с набором одежды для них, игрушки-животные, мячи, флажки, набор для игры в песок — ведро, лопата, совок и т. п.); игры (лото, домино в картинках, «Вверх-вниз», «Цирк» и т. п.); специальное оборудование (зеркало, логопедические зонды, шпатель, спирт как дезинфицирующий материал, вата).

Наглядно-дидактические таблицы, иллюстративный материал, игры обычно педагоги с помощью родителей изготавливают своими руками. Учебники, таблицы, игрушки, игры, иллюстративный материал в равной мере пригодны как для фронтальных, так и для индивидуальных занятий.

Зеркала, зонды, шпатель — принадлежность главным образом индивидуальных занятий. Если нужная артикуляция не получается на основе слухо-зрительного подражания, то учитель прибегает к выработке промежуточной артикуляции (например, фрикативного р), показывая положение речевых органов перед зеркалом, или же к другим приемам, используя механическую помощь зонда, шпателя.

2.3. Формирование и развитие самоконтроля за речью на индивидуальных занятиях

Правильное произношение характеризуется целым рядом элементов, образующих целостную систему: произношение звуков, нормы орфоэпии, словесное и логическое ударение, темп и ритм речи, интонационная оформленность высказывания и др. Выпадение или нарушение одного из компонентов затрудняет применение устной речи как средства общения. Поэтому фонетические недостатки, в частности, служат одним из факторов, препятствующих усвоению не только словаря, но и всего языкового материала, что влечет за собой недоразвитие речи и трудности в овладении русским языком как школьным учебным предметом.

Произносительные навыки формируются как при непосредственном общении с учителем - логопедом (воспитателем), так и во время индивидуальных занятий с использованием специальных приемов.

Известно, что при нормальном развитии ребенок осваивает речь спонтанно, без видимых усилий. Этот процесс совершается при помощи слухового анализатора, тесно взаимодействующего с речедвигательным и зрительный анализаторами.

Очевидно, что при контроле за собственным произношением слуху принадлежит ведущая роль. Слуховой самоконтроль — не врожденное качество, он формируется постепенно в процессе общения.

Наблюдая за речью детей в процессе обучения, можно увидеть, что они стараются говорить правильно, только когда их контролируют педагоги и родители. В случае ослабления или отсутствия контроля произношение становится небрежным, малопонятным. Кроме того, низкий уровень сформированности навыка самоконтроля за речью приводит к недостаточной автоматизации произносительных навыков, к распаду нестойких произносительных стереотипов, множественным дефектам просодической стороны речи. Инертность нервных процессов проявляется у детей в упорном шаблонном воспроизведении наиболее упроченных старых связей, в трудностях переключения на новые. В результате неправильное произношение сохраняется, даже когда изолированно звуки произносятся верно. Поэтому возникает необходимость постоянно заниматься коррекцией одних и тех же дефектов.

Как подчеркивается в исследованиях П.К. Анохина, контроль за выполняемой деятельностью необходим для ее осуществления, также указывается, что все вопросы

обучения решаются с обязательным применением «обратных афферентаций» (обратной связи, контроля, самоконтроля).

Исследованием контроля и самоконтроля у разных категорий детей с нарушенным развитием занимались Е.И. Андреева, К.А. Волкова, О.А. Денисова, Т.К. Королевская, Л.И. Росина, Е.Г. Речицкая, У.В. Ульенкова, Е.Л. Черкасова, И.А. Шаповал, Л.Г. Шустрова и др. Существуют различные подходы к определению понятия «самоконтроль». Но при всем их многообразии основная его функция едина: это установление степени совпадения — несовпадения выполняемых действий с эталоном, и в случае несовпадения — поиск программы его коррекции. Под самоконтролем мы понимаем компонент целенаправленной деятельности, необходимый для усвоения образца действия, его последующего эффективного планирования, осуществления и корректировки, что предполагает умение предупредить, обнаружить и исправить ошибки, оценить выполнение и результат.

При коррекции произношения у таких детей происходит перестройка сложившихся стереотипов, поэтому обратная связь, осуществляемая только посредством речеслухового и речедвигательного анализаторов (в том числе и других сохранных анализаторов), недостаточна. Дополнительную обратную связь представляет собой внешний контроль со стороны педагога, привлекающего технические средства обучения, эталоны, позволяющие в реальном времени преобразовывать речевой сигнал в визуальный образ. Эти эталоны постепенно интериоризируются и становятся неотъемлемым компонентом выполняемой деятельности. Тем самым обеспечивается переход обучающегося на самостоятельный контроль. Обучающий не только предъявляет эталоны, но и раскрывает их содержание, объясняет значение самоконтроля в различных видах деятельности, учит правильно применять его и на начальном этапе побуждает к его применению.

В то же время замечено, что уровень самоконтроля за произношением у детей характеризуется неустойчивой артикуляцией «трудных» звуков, множественными дефектами просодической стороны речи, а также отмечается низкий уровень самоконтроля произношения и как следствие — фонетического оформления речи и ее внятности в целом.

Систематическое формирование навыка самоконтроля за произношением на занятиях, во внеклассное время способствует наиболее полноценному развитию фонетически правильной активной речи, повышает эффективность коррекционно-педагогического процесса.

В начале работы недостаточное внимание уделяется подготовке обучающегося к осознанному выполнению рекомендаций педагога. Значительную часть времени уделяется изолированной артикуляции и произнесению отрабатываемого звука в слогах, что затрудняет его последующее включение в самостоятельную речь. Формирование способности к самостоятельным наблюдениям, обобщениям и выводам, обеспечение достаточного уровня осознания изучаемого материала можно назвать важнейшими условиями, обеспечивающими перенос усвоенного образца в самостоятельную деятельность, применении наблюдения за речью.

Формирование контроля и самоконтроля проходит на всех этапах работы над произношением (подготовительном, постановки звука, его закрепления и автоматизации, дифференциации). В зависимости от этапа «контрольный аппарат» постепенно сужается:

- от внешнего контроля со стороны педагога до формирования потребности в самоконтроле и во взаимоконтроле;
- от развернутого, пошагового контроля до свернутого;
- от систематических контрольных действий до периодических, а затем, при автоматизации навыков, до эпизодических;
- от полимодального (слухо-зрительно-кинестетического, тактильно-вибрационного, двигательного) на начальном этапе до слухо-кинестетического самоконтроля (с преобладанием слухового или кинестетического компонента, в зависимости от степени снижения слуха, характера нарушений произносительной стороны речи) на этапе закрепления.

Для формирования самоконтроля произношения необходимо соблюдение ряда *условий*.

- Усвоение произносительных умений и навыков на основе полисенсорного восприятия элементов устной речи, сравнение собственного произношения с образцом.
- Существование внешнего контроля со стороны педагога и технических средств обучения как основы формирования и развития самоконтроля.
- Знание учащимися различных способов самоконтроля, умение применять их.
- Развитие слухового восприятия с умением оценить произношение, т.е. осуществление самоконтроля и взаимоконтроля на основе слуховых образов.
- Соблюдение единого речевого режима (как на индивидуальных и фронтальных занятиях, и во внеклассное время).

Развитие навыков самоконтроля осуществляется с применением традиционной методики формирования произношения, которая предусматривает два направления: освоение правильного произношения и развитие слухового восприятия.

Условно выделены три стадии формирования самоконтроля произношения в процессе коррекционно-педагогической работы: подготовительная, основная, завершающая.

Подготовительная стадия состоит из одного этапа.

В отличие от традиционной методики на нашей подготовительной стадии коррекционной работы необходимо:

- познакомить учащихся с основными анализаторами, принимающими участие в процессе восприятия и воспроизведения устной речи, основными приемами самоконтроля (с опорой на различные анализаторы);
- познакомить со строением артикуляционного аппарата, названием органов артикуляции, принимающих участие в речеобразовании;
- уточнить движения органов артикуляционного аппарата, их положения с максимальным привлечением кинестетических ощущений и наглядного материала;
- сообщить необходимые сведения об общих и дифференциальных признаках фонем (артикуляторных и акустических) и научить применять эти знания на основной стадии коррекционной работы;
- научить приемам вербализации своих действий при усвоении артикуляционных укладов.

На занятиях используются приемы, активизирующие действия учащихся на основе вырабатываемых у них умений и навыков слышать, видеть, ощущать, вербализовывать и контролировать воспроизводимые ими положения органов артикуляции. Начальные действия с опорой на полимодальный контроль постепенно переводятся на контроль при помощи слухо-кинестетических ощущений с дальнейшей их автоматизацией.

Необходимо стремиться к тому, чтобы ребенок усвоил названия органов артикуляции и их частей. Для наглядности применяются муляжи, графические профили нормативной артикуляции, разработанная нами система условных знаков-символов, характеризующая основные моменты артикуляции и обозначающая физиологический образ звука.

Коррекционно-педагогическая работа начинается с формирования у детей обобщенных представлений об основных признаках звука — месте и способе образования.

Необходимо, чтобы ученики узнали о том, какими органами артикуляции, в каком месте на пути струи выдыхаемого воздуха создается преграда, каков механизм ее образования, научились образовывать эту преграду.

Для этого используются следующие приемы:

- ознакомление с понятиями о способах и месте образования звуков; называние и показ положений органов артикуляционного аппарата, участвующих в их образовании; воспроизведение этих положений. При этом целесообразно сначала формировать знания о способах образования звуков (смычный, щелевой и др.), а затем — о месте образования;
- определение способа и места образования конкретных звуков на основе ощущений, возникающих при их произнесении, и называние задействованных органов артикуляционного аппарата;

— дифференциация правильно произносимых звуков по месту и способу образования на основе возникающих ощущений;

— дифференциация правильного и неправильного положения речевых органов при условии осознанного воспроизведения верной (новой) артикуляции, обеспеченной надежными средствами самоконтроля;

— нахождение на профилях звуков и их сравнение (на основе общих и дифференциальных признаков);

— словесное описание артикуляции с опорой на графическую схему звука, составленную на основе условных знаков-символов.

Основная стадия работы состоит из трех этапов.

1. *Этап постановки звука.* Здесь широко используются знания детей, сформированные на подготовительной стадии: о строении артикуляционного аппарата, об общих и дифференциальных признаках фонем, воспроизведении правильной артикуляции звука и др.

Умение воспроизводить положения органов артикуляционного аппарата позволяет более эффективно овладеть правильной артикуляцией звука (на основе как кинестетических, так и слуховых ощущений, а также с привлечением зрительного анализатора и тактильно-вибрационной чувствительности). Иначе говоря, использование словесных инструкций, кинестетического и слухового контроля приобретают ведущее значение при уточнении артикуляции или коррекции звукопроизношения.

2. *Этап закрепления и автоматизации.* Эта работа начинается с включения новой артикуляции в слог, слово, без длительного закрепления ее изолированного произношения. Слоги отрабатываются по традиционной методике (с учетом фонетически оптимальной позиции). При произнесении слогов и слов внимание ребенка особо акцентируется на приемах самоконтроля.

3. *Этап дифференциации.*

Здесь работа базируется на усвоенном материале. Проводится дифференциация звуков как по артикуляторным, так и по акустическим характеристикам: выделяется дифференцируемая пара и уточняются опорные признаки при проговаривании слогов, слов, словосочетаний с ней.

Еще раз подчеркнем, что работа на основной стадии строится с учетом широкого применения знаний, умений и навыков, полученных на предшествующих занятиях. Проведенная подготовка позволяет сформировать и/или скорректировать произношение в основном с использованием словесных инструкций, системы условных знаков-символов основных моментов артикуляции на основе полимодального контроля. В дальнейшем на основе кинестетических ощущений учащиеся сами называют основные моменты артикуляции звука. В период автоматизации целесообразно продолжать закреплять знания о способе и месте образования корригируемого звука, что способствует умению правильно воспроизводить и контролировать новые положения органов артикуляционного аппарата.

Завершающая стадия

На завершающей стадии работы приобретенные навыки закрепляются в условиях естественной коммуникации (на фронтальных занятиях, общеобразовательных уроках, в игре, в повседневном общении и т.д.). Здесь значимая роль принадлежит не только педагогу, но и окружающим ребенка людям: воспитателям, родителям, которые посредством внешнего контроля вводят приобретенные навыки в самостоятельную речь.

Таким образом, формирование и развитие навыка самоконтроля фонетической стороны речи у детей, их совершенствование на занятиях повышает качество устной речи, способствует более эффективному осуществлению процесса коммуникации.

Следует отметить, что работа над произношением — это не самоцель, она органично включена в деятельность по формированию коммуникативных умений и навыков и принесет результат, только когда данные элементы либо рассматриваются на фоне целого, либо включаются в целое, в коммуникативную единицу — высказывание.

2.4. Анализ и самоанализ проведенного индивидуального занятия

При анализе индивидуального занятия следует обратить серьезное внимание на то, как соблюдаются методы обучения произношению:

— обеспечено ли сочетание работы над целым словом и его элементами в ходе обучения и при исправлении произносительных ошибок;

— учтено ли концентрическое расположение звукового материала при формировании новых произносительных навыков и при коррекционной работе (работа должна проводиться на базе усвоенных «основных» звуков).

— обеспечено ли использование слуха детей для восприятия ими звучащей речи или ее элементов и при контроле за собственным произношением; как привлекаются тактильно-вибрационные ощущения детей; как используются различные анализаторы при исправлении произносительных ошибок.

Анализ и самоанализ занятия - важный элемент педагогической деятельности. Это — одна самых продуктивных мер повышения квалификации. Качество анализа и самоанализа зависит от многих факторов и, прежде всего от привычки учителя-логопеда к рефлексии своих действий и тех результатов, к которым они привели или могут привести.

Предлагаемые схемы предназначены для логопедов работающих в ДООУ.

Тема:

Возраст, количество детей

1. Место данного занятия в системе занятия по теме

2. Место данной темы в общей системе логопедической работы.

3. Подготовленность данного занятия предыдущим обучением и связь с последующим.

4. Анализ целей и задач занятия:

- правильность постановки;

- соответствие содержанию занятия;

- единство коррекционно-развивающей, образовательной и воспитательной задач;

- способы постановки и доведения до ребенка.

5. Анализ структуры и организации занятия:

- соответствие теме, цели, задачам;

- основные этапы, их логопедическая последовательность и взаимосвязь;

- четкость перехода от одного этапа к другому;

- целесообразность распределения времени между этапами занятия;

- наличие плана занятия и организация его выполнения логопедом;

- продолжительность занятия и его этапов;

- соответствие фактического хода занятия запланированному;

- отступления от конспекта, их причины.

6. Анализ этапов занятия:

- содержание этапов, подготовка детей к предстоящему этапу;

- соответствие учебного материала программе, перспективному плану работы, речевым и возрастным особенностям ребенка;

- адекватность выбора речевого материала задачам занятия;

- методы и приемы, используемые на отдельных этапах, их соответствие целям занятия;

- реализация дидактических принципов обучения;

- эффективность использования наглядных пособий, дидактического раздаточного материала и ТСО;

- степень усвоения нового материала;

- подведение итогов занятия и деятельности ребенка.

7. Оценка коррекционной направленности занятия:

- смена видов деятельности;

- своевременное и качественное проведение физкультурных пауз;

- посильность речевого и дидактического материала;
- разнообразие, взаимосвязь, обоснованность выбора методов и приемов обучения;
- соответствие использованных методов и приемов возможностям ребенка;
- включение заданий с опорой на несколько анализаторов;
- доступность и четкость инструкций, эффективность помощи логопеда;

8. Анализ работы и поведения ребенка на занятии:

- активность ребенка в процессе занятия;
- устойчивость внимания в начале занятия и на основных этапах;
- особенности речевой и неречевой деятельности ребенка;
- выполнение единых требований;
- качество выполнения заданий ребенком;
- степень овладения практическими навыками.

9. Личность логопеда:

- знание материала занятия;
- владение методами и приемами работы на занятии;
- осуществление коррекционных приемов обучения;
- умение использовать методические пособия;
- речь логопеда (ясность, точность, выразительность, эмоциональность);
- соотношение речи логопеда и детей (ребенка);
- мастерство педагогического общения.

10. Результаты занятия:

- достижение цели, задач занятия;
- качество знаний, умений, навыков, полученных ребенком.

11. Элементы творчества, заслуживающие изучения и внедрения в практику работы других логопедов.

13. Недостатки занятия:

14. Общие выводы и предложения:

Схема самоанализа логопедического занятия

1. Место разбираемого занятия в системе занятий по изучаемой теме.

2. Обоснование целей и выполнение намеченного плана занятия.

3. Характеристика логопедом ребенка.

4. Мотивировка отбора материала для данного занятия.

5. Мотивировка выбора методов занятия, оценка соответствия данных методов целям и содержанию занятия.

6. Удовлетворенность или неудовлетворенность логопеда занятием (его отдельными частями).

7. Меры, намечаемые логопедом по устранению отмеченных недостатков.

8. Оценка и обоснование достигнутых на занятии результатов.

9. Самооценка как одно из условий творческой работы логопеда.

Важно только, чтобы самоанализ проходил сразу после занятия, под влиянием свежих впечатлений. Он лежит в основе начала подготовки к новому занятию.

2.5. Особенности профессиональной речи логопеда при проведении занятия

Характеристика речи (Бейлисон О. Я.) логопеда сводятся к следующим признакам:

- 1) отчетливость артикуляции;
- 2) сознательная демонстрация артикуляции тренируемых звуков и слов;
- 3) контролируемый темп речи;
- 4) форсируемая громкость голоса;

5) особая интонационная оформленность высказываний, обращенных к ребенку и его родителям.

Отчетливость артикуляции проявляется в безударных слогах, служебных словах. Логопед, как правило, произносит все слова так, как если бы его речь записывалась на магнитофон либо звучала отчетливо вопреки помехам в канале связи.

Тренируемые звуки речи логопед выговаривает особенно отчетливо как в изолированных, так и в связанных позициях. Его задача заключается не только в правильном произношении звуков и расчете на имитацию со стороны ребенка, но в *сознательной демонстрации артикуляции*. Существует множество специальных приемов, выработанных логопедами для осознанного формирования у детей нужных артикуляционных навыков. Например, вибрант «р» рекомендуется ставить на основе близкого по артикуляционному укладу звонкого согласного «д»: «дра-дро-дру». Логопед произносит гласные звуки более длительно, чем обычно, в определенных случаях артикулируя слова по слогам. Особое внимание уделяется словам с двумя тренируемыми звуками, поскольку обычно ребенок первый звук в них артикулирует правильно, а второй — ошибочно.

Логопед. Посмотри на картинку. Видишь, это лед, а это — прорубь. Ее прорубили во льду. У проруби сидят рыбаки ловят рыбу. Скажи «про-рувь».

Ребенок. Прро-лубь.

Логопед. Видишь, в альбоме написано это слово «прорубь», и два звука [р] выделены красным цветом. Первый звук ты произнес правильно, не забудь про второй звук. «Прорубь».

Ребенок. Про-рувь.

Логопед. Молодец.

К обязательным атрибутам занятий логопеда с ребенком относится зеркало: ребенок должен видеть свою артикуляцию. Перед зеркалом следует заниматься **и** дома. Логопед объясняет артикуляцию тренируемого звука, демонстрирует ее и стимулирует ребенка произнести этот звук изолированно.

Логопед. Сейчас мы будем учиться произносить звук [ш] — для этого необходимо произнести звуки «са-са-са». Теперь постепенно поднимаем язычок к верхним зубам и вытягиваем губы трубочкой: «са-са-ша-ша». Попробуй, покажи ладошкой, как у тебя будет подниматься язычок. А теперь посмотри в зеркало, давай то же самое попробуем сделать язычком.

Ребенок. Ся-ся-ся-ся.

Логопед. Нет, чуть-чуть по-другому. Попробуй сделать губы трубочкой.

Ребенок. Ся-ща-ща.

Логопед. Уже лучше, молодец! Еще раз попробуем.

Когда звук артикулируется правильно, логопед приступает к его тренировке. Работа с языковым материалом строится по принципу постепенного перехода от чисто языковых строевых единиц к коммуникативным единицам: фонема — сочетание фонем (слог) — слово (тренируемая фонема в начальной, срединной и конечной позициях, две тренируемых фонемы в слове, словосочетание, предложение, короткий текст, который легко запоминается (пословица, стихотворение).

Логопед обращает внимание на правильное произношение слов не только во время занятия с ребенком, но и при фатическом (простой, стандартизированный, контактоустанавливающий, от латин. *fattus* — глупый) общении.

Логопед. Я тебе сегодня ставлю «пятерку». Сегодня ты меня порадовал, очень старался, молодец. Значит, в четверг, после двух. Хорошо? До свидания.

Ребенок. Досиданья.

Логопед. Нет, я не слышу!

Ребенок. Дас-ви-данья!

Услышав нечеткое произношение, логопед делает вид, что не разобрал слова. Ребенок понимает, что должен правильно **его** произнести, и повторяет по слогам, т.е. переносит учебное произношение на произношение в реальной ситуации.

В основе логопедических упражнений лежат лингвистические артикуляционные параметры звуков. Например, при постановке правильного произношения смычно-щелевых звуков [ч], [ц] сначала тренируется финальная позиция («мяч», «меч», «печь», «ночь», «плач», «трубач»), затем медиальная позиция («очередь», «очень», «мальчик», «девочка», «внучата»), потом — инициальная позиция («черный», «чашка», «чистый», «чай», «человек»). Движение от финальной позиции к инициальной объясняется тем, что аффрикативная фонема [ч] представляет собой сочетание [т'+ш'], и после гласного звука (в поствокальной позиции) этот тип фонем произносится легче.

Темп речи логопеда во время приема немного замедлен по сравнению с темпом речи других специалистов и с его собственным темпом вне работы. Изучив особенности темпа речи пяти логопедов, дискурс которых был записан на магнитофон, мы выяснили, что он меняется в зависимости от ситуации общения. Организация речи при общении с детьми и другими коммуникантами принципиально различается по темпу: для детей слова произносятся предельно четко, паузы между ними внутри смысловых синтагм практически отсутствуют, паузы между синтагмами короткие. В общении с родителями слова и словосочетания произносятся быстрее, используются вводные слова, возникают перебивы и самоперебивы.

Логопед. Все слоги с гласными звуками мы произносим с тобой длительно. Длительно произносим каждый слог.

Речь логопеда обращена к ребенку, длительность звучания — 10 с на 29 слогов (12 знаменательных слов), вводных оборотов нет.

Логопед. Сначала у нас идет с вами артикуляционная гимнастика, обязательно, перед каждым занятием, не забываем. Потом — гимнастика на звук [ч], следом — сперва закрепляем, повторяем слоги, а затем только — в конце слова. Ясно, да? То есть идем только по такой методике, и занимаемся, занимаемся, занимаемся.

Речь логопеда обращена к родителю, длительность звучания — 20 с на 102 слога (34 знаменательных слова).

Приведенные примеры показывают соотношение скорости речи: при обращении к ребенку произносится 2,9 слога к родителю — 5,1 слога/с. Итак, соотношение между средней скоростью речи, обращенной к детям и их родителям, составляет, по нашим данным, 0,33 с на слог (к детям) — 0,21 с на слог (к родителям), т.е. речь, обращенная к детям, в 1,6 раза медленнее, чем речь, обращенная к родителям.

Этот вопрос детально освещен в лингвистической литературе, посвященной алгоритмам порождения речи (назовем фундаментальную монографию Ю.В. Красикова, 1990).

К ряду факторов, тормозящих нормальное продуцирование речи, лингвисты и психологи в первую очередь причисляют состояние эмоционального стресса. Оно выражается в паузах нерешительности, повторях, увеличении самокоррекций, появлении синтаксически незавершенных предложений, снижении или повышении нормальной громкости речи (Ю.В. Красиков). На наш взгляд, социолингвистические причины изменения скорости и громкости речи играют не меньшую роль. Наш материал показывает, что родители говорят с логопедом именно таким образом, даже не находясь в ситуации эмоционального стресса (логопед старается сделать общение максимально комфортным как для ребенка, так и для присутствующего на занятии родителя).

Важной характеристикой речи логопедов является почти буквальный повтор наиболее важных высказываний.

Логопед. Мне нужно, чтобы он был здоров, чтобы нос совершенно выздоровел. Прежде чем нам переходить к дыхательной гимнастике, мне нужно, чтобы он был

полностью здоров. Чтобы носоглотка у него была полностью здорова, ведь сейчас нужно воздушного давления у него нет.

В приведенном фрагменте четырежды повторяется один и тот тезис: «Ребенок должен быть здоров для занятий по исправлению дефекта речи». Этот повтор избыточен, но его требуют определенный стиль общения логопеда с пациентами, необходимость гарантированного доведения информации до адресата, кроме того, повторы в институциональном общении выполняют функцию фатического стабилизатора статусных отношений (информационно они не несут ничего нового, и, следовательно, осмысливаются и переживаются адресатом в фатическом ключе: «То, что мне сейчас сообщается, очень важно, и человек, который это говорит, показывает, что он имеет право так говорить»).

К отличительным признакам речи логопеда можно отнести *форсируемую громкость голоса*. Это относится и к занятиям в небольшом кабинете

Интонационные характеристики речи логопеда складываются из специфических обертонов, показывающих статусное неравенство (позиция вышестоящего), обращенность к ребенку (доброе, ласковое отношение), официальность ситуации. Все эти характеристики взаимосвязаны с лексическими, фразеологическими и синтактико-текстуальными признаками медико-педагогического дискурса.

2.6. Специфика проведения индивидуальной и групповой работы в различных типах учреждений для детей с речевой патологией

Специализированная помощь больным, страдающим нарушениями речи и других высших психических функций, осуществляется учреждениями здравоохранения, образования и социального обеспечения.

Между работой отдельных учреждений должна осуществляться преемственность для того, чтобы дети и взрослые с речевыми расстройствами могли безболезненно перейти из одного учреждения в другое.

Преемственность должна быть обеспечена согласованностью документации различных учреждений, независимо от того, в ведении какого министерства они находятся.

В системе здравоохранения специализированная помощь оказывается в Российской Федерации примерно в 2000 учреждениях — в неврологических, психоневрологических, восстановительных отделениях больниц, в детских поликлиниках, в поликлиниках для взрослого населения, психоневрологических диспансерах, домах ребенка и некоторых других.

В учреждениях здравоохранения помощь, как правило, оказывается пациентам с разнообразными формами речевых расстройств (афазии, дизартрии, агнозии, апраксии, дислексии, дисграфии, заикании, задержки речевого развития и др.).

Из детских поликлиник через психолого-медико-педагогические консультации дети направляются в специализированные учреждения системы Министерства образования. В Российской Федерации в системе образования функционируют: 1800 специальных школ (школ-интернатов) для детей с отклонениями в развитии, имеющих «особые образовательные потребности»; детские сады и специализированные группы в обычных детских садах для детей «с проблемами в развитии». В отдельных массовых общеобразовательных школах имеются логопедические пункты, классы для детей с задержкой психического развития, умственно отсталых, с «нарушениями физического состояния».

3.1 Деятельность логопедической службы в системе здравоохранения.

Работа логопеда детских лечебно-профилактических учреждений осуществляется согласно Приказу Министерства здравоохранения Российской Федерации от 27.12.98 г. № 383 и ряда Положений, утвержденных данным Приказом:

- Положение об организации работы логопедического кабинета;
- Положение об организации работы дневного стационара для больных с афазиями, дизартриями и логоневрозами;
- Положение об организации работы стационарного отделения для лечения нарушений речи и других высших психических функций;
- Положение об организации работы стационара на дому для больных с нарушениями речи и других высших психических функций (с последствиями перенесенных церебральных инсультов и тяжелых черепно-мозговых травм);
- Положение об организации работы Центра патологии речи и нейрореабилитации.

Деятельность логопеда определяется Положением о логопедии. Логопед — специалист с высшим педагогическим дефектологическим образованием по специальности логопедия, должен владеть методами нейропсихологического обследования больных с нарушениями речи и других высших психических функций, индивидуального и группового восстановительного обучения, теоретическими и практическими знаниями в области дефектологии, предусмотренными программой подготовки в соответствии с требованиями квалификационной характеристики и получивший сертификат по логопедии. В обязанности входит проведение диагностического обследования больных с нарушениями речи и других высших психических функций. Затем совместно с врачом логопед составляет индивидуальные программы медицинской и педагогической реабилитации больных с нарушениями речи и других высших психических функций. В соответствии с намеченными программами специалист должен проводить индивидуальные и групповые занятия с больными (по мере необходимости организовывать консультации с врачами и другими специалистами, давать рекомендации относительно занятий с больными в домашних условиях). Логопеды детских поликлиник оказывают помощь детям в возрасте от 2 до 14 лет со всеми видами речевой патологии.

При оказании помощи логопеду следует учитывать:

- 1) нервно-психическое, соматическое состояние детей и их возрастные особенности (негативизм, возбудимость, быструю утомляемость, трудность в переключаемости внимания);
- 2) разнообразие речевой патологии в детском возрасте как органического, так и функционального характера;
- 3) необходимость присутствия родителей на логопедических занятиях для дублирования работы в домашних условиях.

Комплектование групп и длительность занятий

Логопедические занятия проводятся подгруппами и индивидуально. В группы объединяются дети с одинаковым речевым нарушением (дислалия, дизартрия, ринолалия, заикание, недоразвитие речи), по возрастному принципу (преддошкольники, дошкольники, школьники), а также с учетом уровня речевого развития детей.

Расчетные нормы нагрузки логопедов устанавливаются:

1. Для взрослых пациентов:

1.1. При индивидуальной работе с больными, имеющими тяжелые расстройства (афазии, дизартрии, дислексии, дисграфии, логоневрозы, дисфонии и др.) - 1,5 посещения в час.

При работе с больными на дому — 1 посещение в час.

1.2. При проведении групповых логопедических занятий с больными с афазией, дизартрией, дислексией, дисграфией, дисфонией - 6—8 посещений в час, с больными, страдающими логоневрозом (заикание и др.), - 8—10 посещений в 1,5 часа.

2. Для детей:

2.1. При индивидуальной работе (включая обследование и консультацию) при тяжелых расстройствах (алалия, общее недоразвитие речи, афазия, дизартрия, дислексия, дисграфия, заикание, аутизм, ринолалия и др.) — 1,5 посещения в час.

2.2. При индивидуальной работе при легких нарушениях речи (дислалия и др.) - 4 посещения в час.

2.3. При проведении групповых логопедических занятий с больными с тяжелыми расстройствами речи — 6 - 8 посещений в час, с пациентами с легкими расстройствами речи – 8 -10 посещений в час.

Дети, страдающие тяжелыми расстройствами речи, требуют только индивидуальных занятий. Каждому ребенку необходимо уделять не менее 20—30 мин. Чтобы дети не уставали, рекомендуется работу разнообразить.

Занятия с каждой группой проводятся 2 раза в неделю.

3.2 Деятельность логопедической службы в системе образования.

Структура и деятельность логопедической службы в системе образования подразделяется на работу в дошкольно-образовательных учреждениях, общеобразовательных и специальных (коррекционных) учреждениях.

Логопедическая работа в дошкольных образовательных учреждениях.

В число основных документов, регламентирующих современные задачи, содержание и формы организации коррекционно-педагогического процесса в ДОУ (группах) для детей с нарушениями речи, входят:

- Закон Российской Федерации «Об образовании»,
- Федеральный закон «О специальном образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья»,
- Типовое положение о дошкольном образовательном учреждении,
- Типовое положение о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии,
- Типовое положение об образовательном учреждении для детей дошкольного и младшего школьного возраста и др.'

Коррекционно - формирующий аспект воспитания дошкольника с различными видами речевых нарушений является составной частью воспитательно-образовательной системы специальных групп детского сада.

Логопедическое коррекционно-педагогическое воздействие направлено на устранение речевого дефекта у детей, а также на предупреждение возможных трудностей в процессе школьного обучения (подготовка к обучению грамоте, профилактика дисграфии, совершенствование познавательных процессов и обеспечение личностной готовности к обучению в школе).

Достижение цели обеспечивается постановкой широкого круга образовательных, воспитательных, коррекционных и развивающих задач, решение которых осуществляется логопедами и воспитателями на специальных индивидуальных и фронтальных занятиях, а также созданием единого речевого режима в детском саду (контроль за речью детей в течение всего дня).

Планирование и содержательное наполнение коррекционного обучения определяется программами, методическими материалами и строится с учетом возраста детей, профиля группы и индивидуальных проявлений речевого дефекта

Точное установление причин речевых нарушений, квалификация их характера и степени выраженности позволяют определить цель, а также задачи, содержание и формы логопедического воздействия.

Комплектование групп и длительность занятий в дошкольных образовательных учреждениях.

Организационными формами коррекционной работы являются фронтальные и подгрупповые занятия с воспитанниками (до 6-8 человек), а также занятия малыми подгруппами (по 2—3 ребенка), *индивидуальные занятия.*

Для большей полноты раскрытия ресурсов индивидуального подхода речевая работа с детьми осуществляется в ходе индивидуальных занятий и занятий подвижными микрогруппами (2— 4 ребенка). Вместе с тем, современные дошкольные программы

воспитания и обучения детей с нарушениями речи ориентированы и на активное использование групповых (подгрупповых) форм работы с детьми, в ходе реализации которых логопед и воспитатели имеют возможность оказывать направленную помощь детям и предлагать адресные индивидуальные задания. Задачи и содержание как индивидуальных, так и групповых занятий определяются исходя из структуры, степени выраженности речевого нарушения у детей, их индивидуально-типологических особенностей и в соответствии с традиционными логопедическими методиками и методическими рекомендациями (Г.А. Волкова, Б.М. Гриншпун, Г.А. Каше, С.А. Миронова, В.И. Селиверстов, Т.Б. Филичева, М.Ф. Фомичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина и др.).

В настоящее время в дошкольных учреждениях ведется *дифференцированное* обучение детей с различными речевыми аномалиями. Комплектование групп осуществляется на основе педагогической классификации. Дошкольники, имеющие различные речевые нарушения, объединяются в одну группу по сходству уровня речевого развития (фонетики, лексики, грамматики, связной речи). Например, в группы с общим недоразвитием речи принимаются дети с диагнозами алалия, афазия, ринолалия, дизартрия, но комплектуются они по возрасту и по уровню речевого развития; в группы с фонетико-фонематическим недоразвитием речи принимаются дети с диагнозами ринолалия, дизартрия, дислалия при сравнительно одинаковом уровне развития речи; в группы заикающихся — дети, страдающие заиканием.

Наряду с разграничением детей по уровню речевого развития предусматривается также (при условии полного комплектования групп) возможность дифференцированного обучения детей, страдающих дизартрией, ринолалией и т. д., скомплектованных также по уровню речевого развития.

В группу с общим недоразвитием речи принимают детей с разным уровнем речевого развития. Детей с I уровнем речевого недоразвития следует зачислять в дошкольное учреждение с 3 лет на 3—4 года обучения; со II уровнем недоразвития речи — с 3—4 лет на 3 года обучения; с III уровнем речевого недоразвития — с 4—5 лет на 2 года обучения; с фонетико-фонематическим недоразвитием речи — с 4—5 лет на один год обучения; с ринолалией и дизартрией зачисляют на 2 года обучения, алалией, афазией — на 3 года.

Для зачисления ребенка в логопедическую группу необходимо, чтобы у него было нарушено не менее двух групп звуков, например свистящие и сонорные, сонорные и шипящие, что в целом составляет не менее 5—6 звуков.

Детей с нарушением произношения отдельных звуков зачисляются в дошкольное учреждение с 4—5 лет. Срок их обучения — полгода.

В группу для заикающихся детей принимаются дети с расстройством коммуникативной функции речи. Наряду с заиканием у них может быть нарушение произношения отдельных звуков или фонетико-фонематическое недоразвитие речи, или общее недоразвитие речи.

Заикающихся детей зачисляют в дошкольные учреждения по мере выявления дефекта, с 2 лет, срок обучения — один год. Продолжение специального обучения заикающихся детей рассматривается медико-психолого-педагогической комиссией. Заикающихся детей 5-летнего возраста зачисляют в специальную группу со сроком обучения 2 года.

Логопедические занятия являются основной формой коррекционного обучения, работа проводится с детьми фронтально, с подгруппами и индивидуально. Количество фронтальных логопедических занятий зависит от возраста, диагноза и периода обучения. Индивидуальная и подгрупповая работа проводится ежедневно.

В рекомендациях по организации деятельности педагогического и обслуживающего персонала *смешанной* группы в деятельность учителя-логопеда входит проведение фронтальных и индивидуальных занятий с воспитанниками, имеющими отклонения в развитии или отстающими от возрастной нормы, а также подгрупповые и групповые занятия. Длительность индивидуальных занятий не должна превышать 10-15 минут.

Рекомендательное письмо Минздрава России по организации в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида, групп *кратковременного пребывания* определяет основную организационную форму работы группы — индивидуальные занятия с воспитанниками и занятия небольшими подгруппами (по 2—3 ребенка) в присутствии родителей (законных представителей). Периодически (1—2 раза в месяц) желательно организовывать фронтальные занятия со всеми воспитанниками группы. Занятия могут проводиться в первой и во второй половине дня в зависимости от режима работы дошкольного образовательного учреждения и с учетом потребностей родителей (законных представителей).

Кратковременное пребывание детей с отклонениями в развитии в дошкольных образовательных учреждениях предполагает проведение 5 часов занятий в неделю для каждого ребенка специалистами дошкольного образовательного учреждения. В некоторых случаях допускается сокращение времени пребывания до 2—3 часов (при наличии тяжелой патологии, сложной структуры отклонений у воспитанника и пр.).

Рекомендательное письмо Минздрава России об организации в дошкольных образовательных учреждениях групп для *слабослышащих детей со сложными комплексными нарушениями* в развитии определяет организационные формы проведения занятий с воспитанниками группы - фронтальные (со всеми воспитанниками), подгрупповые (деление группы на 2 подгруппы); занятия малыми подгруппами (по 2-3 ребенка), индивидуальные. Продолжительность одного занятия в средней группе составляет — 15 минут, в старшей - 20 минут, в подготовительной - 25 минут. Между занятиями необходимо предусмотреть перерывы не менее 10 минут. Индивидуальные занятия проводятся с каждым воспитанником группы ежедневно. Их длительность в средней группе 15—20 минут на одного ребенка; в старшей и подготовительной — 20—25 минут.

Занятия на *дошкольном логопедическом пункте* в ДОО общеразвивающего вида проводит логопед по результатам обследования детей всех возрастных групп базового (базового и прикрепленных к нему) ДОО в начале и в конце учебного года. При зачислении детей необходимо учитывать характер, степень тяжести речевых нарушений, возраст детей, в первую очередь, оказывая коррекционную помощь старшим дошкольникам с теми нарушениями речевого развития, которые будут препятствовать их успешному включению в процесс систематического школьного обучения, а также детям младшего и среднего дошкольного возраста со сложными речевыми нарушениями (общее недоразвитие речи, заикание, фонетико-фонематическое недоразвитие). *Количество детей*, одновременно занимающихся на логопедическом пункте, не должно превышать 20—25 человек. Для оптимизации логопедической работы рекомендуется объединять детей одной возрастной группы, имеющих сходные по характеру и степени выраженности речевые нарушения в подгруппы (до 5—7 детей) или подвижные микрогруппы (2—3 ребенка). Продолжительность подгрупповых коррекционно-речевых занятий составляет 20—35 минут, индивидуальных — 10—20 минут. Частота их проведения определяется характером и степенью выраженности речевого нарушения, возрастом и индивидуальными психофизическими особенностями детей. Занятия с детьми рекомендуется проводить в дневное время, а один-два раза в неделю — вечером для того, чтобы родители могли присутствовать на них и получить необходимые консультации, совет, рекомендации. Ребенок должен получать индивидуальную коррекционную помощь не менее 3-х раз в неделю.

Продолжительность индивидуальных занятий зависит от речевого диагноза, возраста ребенка, индивидуальных особенностей развития ребенка, его психофизического статуса. Время, отведенное на индивидуальное занятие с ребенком, увеличивается, если учитель-логопед сам забирает ребенка из группы и отводит его в группу после окончания занятия.

Учитель-логопед планирует подгрупповые занятия, если есть дети одного возраста со сходными речевыми диагнозами (не менее 6 детей). Продолжительность подгруппового занятия не должна превышать время, предусмотренное физиологическими особенностями

возраста (программой обучения и воспитания в детском саду, инструктивно-методическим письмом «О гигиенических требованиях к максимальной нагрузке на детей дошкольного возраста в организованных формах обучения»).

3.3 Логопедический процесс в общеобразовательной школе.

Порядок организации деятельности логопедического пункта как структурного подразделения муниципального общеобразовательного учреждения определяется инструктивным письмом Минобразования России от 14.12.00 №2. «Об организации работы логопедического пункта общеобразовательного учреждения».

Комплектование групп и длительность занятий в школьном образовательном учреждении.

В логопедический пункт зачисляются обучающиеся общеобразовательного учреждения, имеющие нарушения в развитии устной и письменной речи на родном языке (общее недоразвитие речи разной степени выраженности; фонетико-фонематическое недоразвитие речи; фонематическое недоразвитие речи; заикание; недостатки произношения — фонетический дефект; дефекты речи, обусловленные нарушением строения и подвижности органов речевого аппарата (дизартрия, ринолалия); нарушения чтения и письма, обусловленные общим, фонетико-фонематическим, фонематическим недоразвитием речи).

В первую очередь в логопедический пункт зачисляются обучающиеся, имеющие нарушения в развитии устной и письменной речи, препятствующие их успешному освоению общеобразовательных программ (дети с общим, фонетико-фонематическим и фонематическим недоразвитием речи).

Предельная наполняемость логопедического пункта городского общеобразовательного учреждения не более 25 человек, сельского общеобразовательного учреждения не более 20 человек.

Занятия с обучающимися проводятся как индивидуально, так и в группе. Основной формой являются групповые занятия. Предельная наполняемость групп устанавливается в зависимости от характера нарушения в развитии устной и письменной речи обучающегося и местонахождения общеобразовательного учреждения (приложение к письму Минобразования России от 14.12.00.г.).

Занятия с обучающимися в логопедическом пункте, как правило, проводятся во внеурочное время с учетом режима работы общеобразовательного учреждения. Групповые занятия проводятся:

- с обучающимися, имеющими общее недоразвитие речи; нарушения чтения и письма, обусловленные общим недоразвитием речи, не менее трех раз в неделю;
- с обучающимися, имеющими фонетико-фонематическое или фонематическое недоразвитие речи; нарушения чтения и письма, обусловленные фонетико-фонематическим или фонематическим недоразвитием речи, не менее двух-трех раз в неделю;
- с обучающимися, имеющими фонетический дефект, не менее одного-двух раз в неделю;
- с заикающимися обучающимися не менее трех раз в неделю.

Индивидуальные занятия проводятся не менее трех раз в неделю с обучающимися, имеющими общее недоразвитие речи второго уровня по Р.Е.Левиной, дефекты речи, обусловленные нарушением строения и подвижности органов речевого аппарата (дизартрия, ринолалия). По мере формирования произносительных навыков у этих обучающихся, занятия с ними проводятся в группе. При этом занятия с указанными обучающимися не могут проводиться в одной группе с заикающимися обучающимися и обучающимися с недостатками произношения отдельных звуков.

Продолжительность группового занятия составляет 40 минут, продолжительность индивидуального занятия — 20 минут.

3.4 Логопедическая работа в специальных образовательных учреждениях.

Деятельность учреждений для обучающихся воспитанников с отклонениями в развитии регулируется:

- Законом Российской Федерации «Об образовании»,
- Федеральный закон «О специальном образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья»,
- Типовое положение о специальном образовательном учреждении для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии (от 12.03.97. №288.)
- Рекомендательное письмо Минобразования России (от 04.09.97 №48)
- Рекомендации по организации логопедической работы в спец. образовательном учреждении 8 вида (от 20.06. 02. №29/2194-6)

Для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии создаются следующие специальные (коррекционные) образовательные учреждения:

- специальная (коррекционная) начальная школа-детский сад;
- специальная (коррекционная) общеобразовательная школа;
- специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат.

Специальные (коррекционные) образовательные учреждения создаются для глухих, слабослышащих и позднооглохших, слепых, слабовидящих и поздноослепших детей, детей с тяжелыми нарушениями речи, с нарушением опорно-двигательного аппарата, с задержкой психического развития, для умственно отсталых и других детей с отклонениями в развитии.

Настоящее типовое положение распространяется также на специальные классы, группы (в том числе для детей со сложными дефектами) и группы продленного дня, создаваемые в установленном порядке в образовательном учреждении.

Специфика образовательного процесса, направление деятельности по реабилитации обучающихся воспитанников с отклонениями в развитии, а также уровень реализуемых образовательных программ определяются Министерством образования Российской Федерации по согласованию с Министерством здравоохранения Российской Федерации в зависимости от вида специального (коррекционного) образовательного учреждения.

Комплектование групп и длительность занятий.

Предельная наполняемость класса (группы), группы продленного дня зависит от вида коррекционного учреждения. В коррекционном учреждении устанавливается следующая предельная наполняемость классов, групп (в том числе специальных классов (групп) для детей со сложными дефектами) и групп продленного дня:

- для глухих — 6 человек;
- для слабослышащих и позднооглохших с легким недоразвитием речи, обусловленным нарушением слуха - 10 человек;
- для слабослышащих и позднооглохших с глубоким недоразвитием речи, обусловленным нарушением слуха, — 6 человек;
- для слепых - 8 человек;
- для слабовидящих и поздноослепших — 12 человек;
- для имеющих тяжелые нарушения речи - 12 человек;
- для имеющих, нарушения опорно-двигательного аппарата — 10 человек;
- для имеющих задержку психического развития — 12 человек;
- для умственно отсталых — 12 человек;
- для глубоко умственно отсталых — 10 человек;
- для имеющих сложные дефекты — 5 человек.

Логопедические занятия проводятся по расписанию, составляемому с учетом классных расписаний и утверждаемому в установленном порядке.

На логопедические занятия отводятся 5-е, 6-е уроки, свободные от классных занятий, и внеклассное время (в частности, режимные моменты после обеда). По договоренности с администрацией учреждения и учителями классов логопед может брать обучающихся с некоторых уроков.

Работа по исправлению речевых нарушений строится с учетом возрастных особенностей, программы по родному языку и особенностей речевого дефекта обучающихся.

Логопед проводит индивидуальные и групповые занятия. Занятия каждой группы и индивидуальные занятия проводятся 2—4 раза в неделю. На индивидуальные занятия отводится, как правило, 20 минут на каждого обучающегося. На занятия с группой обучающихся отводится, как правило, 20—45 минут.

Как правило, индивидуальные занятия проводятся с обучающимися, нуждающимися в постановке или коррекции звуков, независимо от причин, вызвавших нарушение произношения.

Логопед комплекзует группы по признаку однородности речевого нарушения у обучающихся, по возможности, из обучающихся одного класса или двух параллельных или смежных классов (например, 2—3 классов). В первых классах группы комплектуются только из обучающихся первых классов, поскольку работа с ними требует подбора особого учебно-дидактического материала.

Рекомендуемая наполняемость групп для логопедических занятий — 2-4 обучающихся.

При необходимости логопед может производить перераспределение обучающихся по группам. Так, для закрепления и дифференциации поставленных на индивидуальных занятиях звуков целесообразно объединить обучающихся в группы, что значительно повышает эффективность работы, и наоборот, на определенном этапе часть обучающихся группы может быть выделена для индивидуальной работы.

Логопедические занятия рекомендуется проводить в логопедическом кабинете.

3.5 Деятельность логопедической службы в системе министерства социального обеспечения.

Организация логопедической службы в специальных образовательных учреждениях регулируется:

- Законом Российской Федерации «Об образовании»,
- Федеральным законом «О специальном образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья»,
- Типовым положением об образовательном учреждении для детей, нуждающихся в психолого-педагогической и медико - социальной помощи.
- Положением о детском доме-интернате для умственно отсталых детей министерства соц. обеспечения РСФСР.

Содержание образования определяется образовательными программами, разрабатываемыми и реализуемыми учреждением самостоятельно.

Организация образовательного процесса в учреждении регламентируется учебным планом, годовым календарным графиком и расписанием занятий, разрабатываемыми и утверждаемыми учреждением самостоятельно.

Образовательный процесс в учреждении осуществляется с использованием индивидуально-ориентированных коррекционно-развивающих образовательных программ.

Для детей дошкольного возраста организация образовательного процесса осуществляется в соответствии с Типовым положением о дошкольном образовательном учреждении.

Литература

М.А. Поваляева «Справочник логопеда»- Ростов-на- Дону: 2001.

«Методические разработки по логопедической практике студентов заочного отделения дефектологического факультета» сост. Н.М. Трубникова – Екатеринбург,1993.

Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева «Логопедическая работа в специальном детском саду» - М., 1987.

Основы теории и практики логопедии; / Под ред. Р.Е.Левиной. — М., Педагогика.1967

Логопедия: Учеб. для студентов дефектол. фак. пед вузов/Под редакцией Л.С.Волковой. — 2-е изд. — М.: Просвещение, Владос, 1995. — 384 с.

Королевская Т.К., Кукушкина О.М. Программа «Видимая речь» I и ее применение в обучении глухих. — М., Инфотех, 1991.

Королевская Т.К. Программа «Видимая речь» II и ее применение в обучении детей с нарушением слуха. — М., Инфотех. 1993.

Королевская Т.К. Программа «Видимая речь» III и ее применение в обучении детей с нарушением слуха. — М., Инфотех. 1998.

Кукушкина О.М. Компьютер в специальном обучении. Проблемы, поиски, подходы. Дефектология. № 5, 1994.

Кукушкина О.И. Организация использования компьютерной техники в специальной школе. Дефектология, №6, 1994

Белякова Л.И., Дьякова Е.А. Заикание: Учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности логопедия.

Основы логопедической работы с детьми/Под общей редакцией д.п.н., профессора Г.Б.Чиркиной. — М.: Аркти, 2002.

Смирнова Т.П. Использование компьютерной программы «Видимая речь» II в коррекции речи детей с ринолалией, Дефектология № 5, 1996.

Бейлисон О.Я. Фонетические характеристики профессиональной речи логопеда (ж. «Логопед» №1, №2 2005).

Вопросы для самопроверки

1. Основные методы обучения и виды речевой деятельности, используемые на индивидуальных занятиях.
2. Принципы отбора речевого и дидактического материала.
3. Структура индивидуальных логопедических занятий.
4. Роль формирования самоконтроля за речью ребенка.
5. Основные характеристики речи логопеда при проведении занятия.
6. Специфика индивидуальной работы в различных типах учреждений для детей с речевой патологией.

3. ОБСЛЕДОВАНИЕ ДЕТЕЙ – ЭТАП ПОДГОТОВКИ К ПРОВЕДЕНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ

Вопросы

3.1. Логопедическое обследование детей с нарушениями звукопроизношения.

3.2. Индивидуальный план коррекционной работы с ребенком.

3.3. Работа с родителями по результатам проведенного обследования.

3.1. Логопедическое обследование детей с нарушениями звукопроизношения

Правильная организация логопедического процесса определяет качество коррекционной работы, имеющей целью исправление недостатков речи.

Под правильной организацией имеется в виду: своевременное обследование детей, рационально составленное расписание занятий, *планирование индивидуальной* работы с каждым ребенком в соответствии с общим планом, наличие планов фронтальных занятий и оснащение их необходимым оборудованием и наглядными пособиями, совместная работа логопеда и воспитателей группы.

На каждого ребенка оформляются документы, в которые записываются результаты обследования, индивидуальный план работы.

На обследование детей логопед выделяет две первые недели. В дальнейшем данные обследования могут пополняться в результате наблюдений за ребенком во время занятий. Обследование проводится по плану, предусмотренному специальной речевой картой.

1.1. Схема обследования:

Ознакомление с педагогической документацией.

Выяснение акушерского анамнеза и анамнеза развития ребенка (моторного, речевого, психического).

- Особое внимание обращают на:

-предречевые вокализации (гуканье, гуление);

-появление и характер лепетной речи, первых слов, фраз;

-качество первых слов, фраз (наличие нарушений слоговой структуры, аграмматизмы, неправильное звукопроизношение).

Объективное исследование ребенка.

1. Установление эмоционального контакта с ребенком, создание правильного отношения к обследованию: выявление интересов ребенка, его любимых занятий, игр, особенностей представления об окружающем.

2. Исследование невербальных функций: изучение психо - моторики, тесты Озерецкого (пересчет пальцев, проба на пальцевой гнозис по подражанию, по словесной инструкции), наличие персевераций, застревания, соскальзывания, выраженной замедленности.

3. Сукцессивные способности: повтор цифрового ряда в прямом и обратном порядке, звуковых рядов по ритму, рядов по сенсорным эталонам.

4. Исследование предметного гнозиса (по контуру, по пунктиру, на зашумленном фоне, с недостающими элементами).

5. Исследование буквенного гнозиса и праксиса (по контуру, по пунктиру, на зашумленном фоне, с недостающими элементами).

6. Исследование мышления (расклад серии сюжетных картинок, выявление причинно-следственных связей, определение уровня смысловой целостности рассказа).

7. Исследование импрессивной речи:

— понимание связной речи;

— понимание предложений;

— понимание различных грамматических форм (предложно-падежных конструкций, дифференциация единственного и множественного числа существительных, глаголов, дифференциация глаголов с различными приставками и т. п.);

— понимание слов (противоположных по значению, близких по значению).

8. Исследование фонематических процессов,

а) Фонематический анализ;

— выделение звука на фоне слова;

— выделение звука из слова;

— определение места звука в слове по отношению к другим звукам;

— определение количества звуков в слове;

— дифференциация звуков по противопоставлениям (звонкость-глухость, мягкость-твердость, свистящие-шипящие и т. п.).

б) Фонематический синтез:

— составление слов из последовательно данных звуков;

— составление слов из звуков, данных в нарушенной последовательности.

в) Фонематические представления:

— придумать слово на определенный звук.

9. Исследование экспрессивной речи.

а) Строение и подвижность артикуляционного аппарата, исследование орального праксиса.

Отметить параметры движений:

- тонус;

- активность;
- объем движений;
- точность выполнения;
- длительность;
- замена одного движения другим;
- добавочные и лишние движения (синкенезии).

б) Состояние звукопроизношения:

- изолированный вариант;
- в слогах: открытых, закрытых, со стечением согласных;
- в словах;
- в речи;

— произношение слов различной слоговой структуры. Отмечается сокращение числа слогов, упрощение слою уподобление слогов, перестановка слогов.

в) Исследование словарного состава языка:

- самостоятельное дополнение ребенком тематического ряда;
- подбор синонимов, антонимов, родственных слов;
- выявление общих категориальных названий. Отметить:
- соответствие словаря возрастной норме;
- наличие в словаре глаголов, наречий, прилагательных, местоимений, существительных;

— точность употребления слов.

При моторной алалии отметить разницу между активным и пассивным словарем.

г) Обследование грамматического строя речи. Отметить:

- характер употребляемых предложений (однословные, двусловные и более);
- характер употребления предложно-падежных конструкций;
- состояние функции словоизменения:

— преобразование единственного числа существительных во множественное в именительном падеже;

— образование формы родительного падежа существительных в единственном и множественном числе;

— согласование с числительными;

- состояние функции словообразования:

— образование существительных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов;

— образование прилагательных (относительных, качественных, притяжательных);

— образование названий детенышей животных;

— образование глаголов с помощью приставок.

10. Состояние связной речи (воспроизведение знакомой сказки, составление рассказа по серии сюжетных картинок и др.).

Отметить:

- логическую последовательность в изложении событий;
- характер аграмматизма;
- особенности словаря.

11. Исследование динамических характеристик речи (темп, интонационная выразительность; наличие скандированной речи; запинки, спотыкание, заикание).

12. Особенности голоса: громкий, тихий, слабый, сиплый, хриплый.

Состояние письменной речи.

Логопедическое заключение (речевой диагноз: степень и характер нарушения устной и письменной речи).

Рекомендации:

1.2 Перечень материалов для логопедического обследования:

I. Материал для исследования фонетической стороны речи.

1. Предметные картинки, содержащие звук в разном положении в слове (в начале, в середине, в конце).

2. Речевой материал (слова, словосочетания, предложения, тексты, содержащие различные звуки).

И. Материал для исследования фонематической стороны речи.

1. Картинки и речевой материал для определения способности дифференцировать звуки по противопоставлениям: звонкость-глухость, твердость-мягкость, свистящие-шипящие и т. д.).

III. Материал для исследования лексики и грамматического строя речи.

1. Предметные и сюжетные картинки по лексическим темам.

2. Картинки с изображением действий.

3. Картинки с изображением разного количества предметов (стул-стулья, шкаф-шкафы и т. д.).

4. Картинки с изображением однородных предметов, отличающихся по какому-либо признаку (величина, высота, ширина и т. д.).

IV. Материал для исследования состояния связной речи.

1. Сюжетные картинки.

2. Серии сюжетных картинок (2, 3, 4, 5) для разных возрастных групп.

V. Материал для исследования языкового анализа и синтеза.

1. Речевой материал (предложения, слова различной звуко- слоговой структуры).

2. Предметные и сюжетные картинки.

VI. Материал для исследования состояния письменной речи.

2. Обследовании звуковой стороны речи.

Это является важным звеном в общей системе изучения речевой деятельности. Несмотря на то, что именно обследование звукопроизношения давно описано в логопедической литературе, оно до сих пор не всегда проводится в логопедических учреждениях на должном уровне. Главный недостаток, имеющий принципиальный методологический характер, — это разрыв в изучении фонетической и смысловой сторон речи.

Нередко сведения, полученные по трафаретным схемам обследования звуков, логопед не сопоставляет с данными глубокого изучения других сторон речи ребенка, его истории развития, особенностями речевой среды, не выстраивает в определенную иерархическую систему первичные и вторичные нарушения речевой деятельности. Не зная, какую роль играют дефекты звуков в аномальном речевом развитии ребенка, логопед ошибочно ограничивает сферу коррекционного воздействия постановкой артикуляции звуков и их первичной автоматизацией.

Овладение звуковым строем родного языка происходит в двух взаимосвязанных направлениях. Ребенок усваивает артикуляцию (т.е. движения и позиции речевых органов, нужные для произнесения звуков) и одновременно с этим — систему дифференциальных признаков, необходимых для их различения. Восприятие речевых звуков формируется в процессе активного артикуляторного опыта и в дошкольном возрасте обычно приобретает законченный характер.

Таким образом, формирование звуковой стороны речи зависит, в основном, от степени сформированности кинестетического и фонематического восприятия, а также от их взаимодействия между собой в речевой практике.

Нарушения звуковой стороны речи ребенка носят многообразный характер в зависимости от причин, их обусловивших, и имеют широкий диапазон проявлений — от одного-двух дефектно произносимых звуков до полного искажения звукового состава речи.

Известно, что недостатки произношения могут наблюдаться у детей и в процессе нормального речевого развития речи, но в этих случаях они носят временный характер и исчезают по мере усвоения фонетической системы языка к 4-5 годам. Такие временные недостатки обозначаются термином «физиологическое косноязычие» и, как правило, не являются предметом логопедического воздействия. Некоторые индивидуальные особенности

звукопроизношения, орфоэпические искажения, неправильные ударения, нечеткая дикция могут развиваться у ребенка под влиянием диалектных или иноязычных норм, малокультурной речевой среды или вследствие постоянного контакта с близкими, имеющими недостатки произношения.

Нарушения звукопроизношения могут быть обусловлены анатомическими отклонениями в строении артикуляционного аппарата (губ, зубов, челюстей, неба, языка). При неправильном строении губ не происходит достаточно полное их смыкание, отчего прежде всего страдает произношение губных и щелевых звуков. При нарушении зубного ряда, отсутствии зубов искажаются многие переднеязычные звуки. Нарушения в строении челюстей (прикусы) также служат причиной неправильного звукопроизношения.

При дефектах неба (врожденные несращения твердого и мягкого неба, мягкого неба и язычка, укороченное мягкое небо, высокий небный свод) нарушается небо-глоточный затвор, отделяющий носоглоточную и носовую полости от глоточной и ротовой, при произнесении всех звуков речи, кроме носовых. При этом изменяется тембр звуков, особенно гласных: речь приобретает выраженный назальный оттенок.

Отклонения в движениях языка, иногда обусловленные его увеличенными размерами или короткой подъязычной связкой, также могут отрицательно сказываться на произношении многих звуков. Перечисленные выше дефекты ведут к нарушению анатомо-физиологических условий речеобразования.

Различные нарушения иннервации артикуляционного аппарата могут также привести к неправильному развитию звуковой стороны речи. Недостаточность моторики артикуляционного аппарата у детей наблюдается при дизартрии. В зависимости от локализации поражения выделяются различные формы дизартрии, при которых по-разному страдает не только звукопроизношение, но и просодическая сторона речи. При подкорковой дизартрии в расстройстве двигательной сферы преобладают гиперкинезы, которые приводят к прерывистой речи, нарушению модуляции голоса. При мозжечковой дизартрии наблюдается скандированная речь.

В других формах (бульбарная, псевдобульбарная дизартрия) выявляются спастические парезы мышц артикуляционной мускулатуры, приводящие к специфическим тяжелым расстройствам звуковой стороны речи.

У детей с алалией также отмечаются значительные отклонения от нормального звукопроизношения.

Недостатки звуковой стороны речи при общем ее недоразвитии имеют различную характеристику.

На первом уровне речевого развития дети владеют начатками фразовой речи, но ее звуковое оформление очень нечеткое и нестабильное, звуки искажаются в зависимости от позиции в слове, от сложности его слоговой структуры и т.п. Дети владеют артикуляцией самых простых звуков, которыми заменяют отсутствующие в их речи. Характерным при этом является не только непостоянный характер звуков, но и отсутствие слов двух- и трехсложной структуры (за исключением достаточно знакомых или обиходных). Дети не способны воспроизвести слоговую структуру слов. Фонематическое развитие находится также на низком уровне.

На втором уровне речевого развития дефекты звуковой стороны речи имеют несколько иную характеристику. Можно более четко вычленивать усвоенные и дефектные звуки; число последних нередко достигает 16-20. Умея правильно произносить звуки изолированно, дети продолжают искажать их в словах. Отчетливо выявляются затруднения в воспроизведении слоговых структур. Детям доступно воспроизведение односложных и лишь в некоторых случаях — двухсложных слов, состоящих из прямых слогов.

Наибольшие затруднения вызывает произношение односложных и двухсложных слов со стечением согласных в слоге, а также трехсложных слов. Многосложные структуры часто редуцируются. Все названные искажения слоговой структуры наиболее отчетливо проявляются в самостоятельной фразовой речи.

На третьем уровне развития речи изолированное произношение звуков у детей может приближаться к нормальному, однако зачастую происходит смешение звуков, близких по артикуляционным и акустическим признакам. Развивается также умение пользоваться в речи словами со слоговой структурой, однако этот процесс идет трудно, о чем свидетельствует склонность детей к перестановке звуков и слогов.

Нарушения звуковой стороны детской речи при различных формах патологии часто сходны. Поэтому только с помощью тщательного сопоставления проявлений, характеризующих строение и функцию артикуляционного аппарата, уровень фонематического восприятия и качественные особенности дефектов звукопроизношения, можно установить конкретную патологию и найти адекватные коррекционные приемы.

Лексические, синтаксические, морфологические значения языка передаются с помощью звуковых единиц в устной форме и при помощи графических единиц — в письменной форме.

Роль звуковых единиц в образовании языковых значений описывается:

- с позиции функционального подхода, т.е. их артикуляция и восприятие;
- с позиции фонетического подхода, т.е. их звучание. Для логопедического анализа искаженной детской речи, отличающейся от общепринятой нормы, необходимо учитывать оба подхода.

Общеизвестно, что у значительной части детей с отклонениями речевого развития нарушена или не сформирована способность различать звуковые единицы языка. Эта сторона изучения звуков относится к фонологии. В языке различаются два типа звуковых различий: автономные, т.е. не зависящие от фонетических позиций различия между *фонемами*, и различия между оттенками одной фонемы, связанные с ее фонетической позицией в слове. Индивидуальные варианты обусловлены особенностями произношения говорящих.

Фонема является минимальной единицей языка. В русском языке 6 гласных и 36 согласных фонем, представляющих собой организованную систему, в которой свойства каждого из элементов зависят от свойств остальных. Фонологически существенными (дифференциальными) признаками фонем являются: признаки твердости-мягкости согласных, звонкости-глухости. Особенности фонемных противопоставлений реализуются в сильных позициях.

При несформированной связной речи возникают запинки, повторения, паузы «нерешительности» (хезитации). В психолингвистике подобные колебания рассматриваются как один из критериев связности речи. Они подразделяются на паузы поиска, когда говорящий не может подыскать нужного слова, и на колебания обратной связи, когда говорящий чувствует ошибку и обрывает речь. Паузы хезитации чаще возникают на границе слов, редко встречаются на границе слогов и морфем, чаще предшествуют существительным. Пауза свыше трех секунд считается длительной.

Наличие большого числа пауз хезитации сигнализирует о затрудненности высказывания и негативно характеризует просодическую сторону речи.

Таким образом, обследование звукопроизношения имеет два аспекта, один из которых, артикуляционный, предполагает выяснение особенностей образования ребенком звуков речи и функционирования произносительных органов в момент речи.

Цель второго аспекта, фонологического, — выяснить, как ребенок различает систему речевых звуков (фонем) в различных фонетических условиях. Эти два аспекта тесно связаны между собой.

Приступая к обследованию, логопед знакомится с историей развития ребенка, с данными неврологического и отоларингологического обследований, в процессе краткой беседы устанавливает с ним контакт и получает, таким образом, общее представление об особенностях звуковой стороны речи.

1.3 Обследование звукопроизношения

Обследование звуков речи у детей начинается с тщательной проверки изолированного произношения. Затем исследуют звуки в словах и предложениях.

Проверяются следующие группы звуков:

гласные: А, О, У, Э, И, Ы;

свистящие, шипящие, аффрикаты: С, СЬ, З, ЗЬ, Ц, Ш, Ч, Щ;

сонорные: Р, РЬ, Л, ЛЬ, М, МЬ, Н, НЬ;

глухие и звонкие парные П-Б, Т-Д, К-Г, Ф-В — в твердом и мягком звучании: П'-Б', Т'-Д', К'-Г, Ф'-В';

мягкие звуки в сочетании с разными гласными, т.е. ПИ, ПЯ, ПЕ, ПЮ (также ДЬ, МЬ, ТЬ, СЬ).

При обследовании необходимо отметить характер произнесения ребенком изолированных звуков, указав характер нарушения (например, звук С — межзубный: звук Ш заменяется межзубным С; звук Ч заменяется ТЬ и т.п.).

Используют задания, состоящие в многократном повторении одного звука, т.к. при этом создаются условия, облегчающие артикуляторное переключение с одного звука на другой. Это дает возможность обнаружить трудности денервации артикуляционного акта, особенно в случаях «стертой» дизартрии.

Полезным для логопедического анализа является и повторение вразбивку двух звуков или слогов, предполагающее четкое артикуляционное переключение (например, КАП-ПАК). Сначала предъявляются звуки, резко отличающиеся друг от друга артикуляцией, затем — более близкие. При этом отмечают случаи, когда детям не удается моторное переключение с одного звука на другой и они вместо повторения начального звука второй пары персеверировывают предыдущий. Отмечается также и появление «усредненной» артикуляции (например, Т и Д передаются одним и тем же полувзвонком, Т и Т" — полумягким).

Затем логопед выясняет, как *ребенок пользуется звуками в речи*. При проверке обращается внимание на замены, искажения, пропуски звуков. С этой целью обследуют произношение слов. Предъявляются наборы картинок, включающие слова из проверяемых звуков; отбираются слова различной слоговой структуры.

Произношение шипящих и свистящих звуков можно обнаружить на примере слов *собака, колесо, нос, сосна, пастух, касса, шапка, шуба*. Особое внимание уделяется тому, как эти звуки произносятся в предложениях. Например:

У кошки пушистый хвост.

Саша уступил место бабушке.

Медвежонок залез на сосну.

У наседки пять пушистых цыплят.

В чаще щебечут птицы. И др.

Произношение сонорных звуков Р, РЬ, Л, ЛЬ, М, МЬ, Н, НЬ исследуется изолированно, а также в слогах и словах (*парта, лодка, тарелка, кролик, портфель, пропеллер, маляр, рельсы, рояль, крылья* и др.).

Предложения для повторения:

Лора разбила тарелку.

Маляр красит ларек.

Корабль украшен флагами.

Орел — на горе, перо — на орле. И др.

При обследовании произношения согласных звонких и глухих (П-Б, Т-Д, К-Г, Ф-В, С-З) нужно учитывать, что степень оглушения детьми согласных может проявляться не всегда в равной мере. Слова для повторения: *белка, вагон, кубики, бумага, звонок, медвежонок*.

Предложения для повторения:

На дубе прыгает белка.

Дети видели в лесу дупло дятла.

У Зины болят зубы.

Соня завязывает синий бант.

Змея шипит, а жук жужжит. И др.

Произношение мягких и твердых согласных обследуется на примере их сочетаний с гласными И, Я, Е, Ё в словах: *дети, котенок, рюмка, белье, пять.*

Предложения для повторения:

У кошки пять котят.

Ребята любят изюм.

Тетя Нюра сварила кисель из клюквы. И др.

С помощью специальных заданий выявляют способности к переключению артикуляционных движений. Ребенку обычно предлагают несколько раз повторить звуковой или слоговой ряд, а затем последовательность звуков или слогов изменяется. Отмечается, легко ли удастся переключение.

А-И-У, У-И-А и т.д.;

КА-ПА-ТА, ПА-ТА-КА, ТА-ПА-КА;

ПЛА-ПЛУ-ПЛО, ПЛО-ПЛУ-ПЛА и др.;

КАП-ПАК-КАП-ПАК...

РАЛ-ЛАР-РАЛ-ЛАР...

Проверяется также умение произносить слоги с множественным стечением согласных: СКЛА, ВЗМА, ЗДРА и т.п.

Чтобы обследовать умение ребенка произносить слова различной слоговой сложности, ему предъявляют предметные картинки, которым он дает наименование; затем эти же наименования предлагаются для отраженного произношения. Результаты выполнения обоих видов заданий сравнивают и отмечают, что именно ребенку легче выполнить.

Важно отметить также, состоят ли слова, слоговая структура которых искажается, из усвоенных или неусвоенных звуков. Отмечается характер искажения:

сокращение числа слогов: *маток* вместо *молоток*,

упрощение слогов: *туль* вместо *стул*,

уподобление слогов: *татуетка* вместо *табуретка*,

добавление числа слогов: *команамата* вместо *комната*,

перестановка слогов и звуков: *деверо* вместо *дерево*.

Следует проверить умение произносить звуки в предложениях, состоящих из правильно произносимых звуков и из дефектных.

Для выявления негрубых нарушений слоговой структуры слова ребенку предъявляются для повторения предложения, состоящие из слов повышенной звуко-слоговой сложности:

Петя пьет горькое лекарство.

На перекрестке стоит милиционер.

Космонавт управляет космическим кораблем. И др.

Выявленные дефекты звуков группируют в соответствии с фонетической классификацией.

В логопедической литературе принято различать четыре типа дефектов звукопроизношения: отсутствие звука, искажение звука, замена звука и смешение звука. Отсутствие звуков, в особенности трудно артикулируемых, наблюдается очень часто у детей с самыми различными формами речевой патологии. Иногда в речи детей с хорошим фонематическим восприятием вместо полного выпадения звука в некоторых позициях появляются призвуки.

Появление призвуков, особенно в слогах типа ССГ, также отмечается у детей с чрезмерной, утрированной артикуляцией, когда в качестве самостоятельных звуков выявляются кратковременные переходные фазы артикуляции, которые в обычной речи не воспринимаются слушателем. Это происходит также из-за недостаточно полной иннервации у детей с дизартрией. Наряду с вставками звуков у тех же детей обнаруживаются частые пропуски звуков или их редукция, упрощающая артикуляцию трудных стечений согласных.

Нередко в процессе возрастания объема речевой практики отсутствующие звуки заменяются искаженными. Искажение звука характеризуется его стабильностью в различных формах речи.

Произносительные ошибки могут быть по-разному оценены с точки зрения коммуникации. Одни из них затрагивают лишь образование оттенков фонем и не нарушают смысла высказывания, другие ведут к смешению фонем, неразличению их. Последние считаются более грубыми, т.к. они нарушают смысл высказывания. Л.В. Щерба предлагал называть «ошибки первого типа ошибками выговора, или фонетическими, а вторые — звуко-смысловыми, или фонологическими».

Понятно, что фонологические ошибки не могут не быть фонетическими, и поиск наиболее точного разграничения произносительных ошибок по их значимости для процесса коммуникации продолжается.

Например, в артикуляции губных звуков выявляются:

фонематические ошибки — неразличение и смешение *п-ф*, *б-в*, *п-б*, *ф-в*, *п-п* и т.п.;

фонетические ошибки — произношение звуков *в* и *ф* как губно-губных.

При произношении сонантов часто имеют место фонематические ошибки: *л-р*; *л-н*, *л-л'*, *р-р'* и т.п.; фонетические ошибки: *р* — одноударное, *л* — двугубное и т.п.

Такие категории дефектов, как смешения и замены звуков, составляют особую группу, т.к. в этих отклонениях от нормативного произношения проявляется нестабильность всей звуковой системы языка. Дети могут смешивать звуки в одних позициях в слове и произносить правильно в других. Один звук может иметь несколько разных субституттов. Замены звуков могут быть постоянными, но часто и они носят изменчивый характер в различных формах речи. В этих группах дефектов, имеющих фонологический характер, проявляется нарушение звуковых противопоставлений, затрагивающее часть или всю звуковую систему, в зависимости от количества смешиваемых звуков.

1.4. Обследование строения и функций артикуляционного аппарата

Оно имеет важное значение для определения возможных причин дефекта звуковой стороны речи ребенка и планирования коррекционных упражнений. При обследовании нужно оценить степень и качество нарушений двигательных функций органов артикуляции и выявить уровень доступных движений.

В первую очередь логопеду следует охарактеризовать особенности и дефекты анатомического характера.

Губы: расщепление верхней губы, послеоперационные рубцы, укороченная верхняя губа.

Зубы: неправильный прикус и посадка зубов.

Твердое небо: узкое куполообразное (готическое); расщепление твердого неба (субмукозная расщелина). Подслизистое расщепление неба (субмукозная расщелина) обычно трудно диагностируется, т.к. закрыто слизистой оболочкой. Нужно обратить внимание на заднюю часть твердого неба, которая при фонации гласного А втягивается и имеет форму равностороннего треугольника. Слизистый покров в этом месте истончен. В неясных случаях отоларинголог должен выяснить состояние неба путем тщательной пальпации.

Мягкое небо: короткое мягкое небо, расщепление его, раздвоенный маленький язычок (uvula), отсутствие его.

В логопедической практике нередко встречаются дети с аномалиями строения артикуляционного аппарата. К ним, в первую очередь, относятся дети-ринолалики со сквозной расщелиной твердого и мягкого неба, расщелиной мягкого неба или только языка, а также дети с укороченным мягким небом и субмукозной расщелиной. С небными расщелинами обычно сочетаются и деформации челюстей, неправильное развитие и расположение зубов, несросшаяся верхняя губа, деформированные ноздри и др. Движения мышц лица, языка и губ вялые, рудименты мягкого неба и малоподвижны, пассивно свисают. Слабо развиты мышцы языка и задней стенки глотки.

Обследование **моторики** артикуляционного аппарата начинается с наблюдений за состоянием мимической мускулатуры в покое: отмечается выраженность носогубных складок и их симметричность, характер линии губ и плотность их смыкания. Устанавливается, есть ли насильственные движения (гиперкинез) мимической мускулатуры. Отмечается появление сопутствующих движений (синкинезий), асимметричность носогубных складок при оскале.

Обследование двигательных функций артикуляционного аппарата следует производить путем многократного повторения требуемого движения для выявления малозаметных, негрубых нарушений. При этом отмечают качественную сторону каждого движения, время включения в движение, **истощаемость** движения, изменение его темпа и плавности, объем, появление содружественных движений. Таким образом, могут быть выявлены стертые формы пареза. В легких случаях дизартрии при такой нагрузке может появиться слюнотечение.

Логопед должен также выяснить, как ребенок жует и глотает твердую и жидкую пищу, часто ли поперхивается, не наблюдалось ли в раннем возрасте расстройства глотания.

Движения губ: смычка, оскал, вытягивание вперед.

Исследование функций мимической мускулатуры имеет особенно важное значение для обследования детей с дизартрией и использования этих данных в коррекционной работе. При двусторонних параличах лицевого нерва звуки Б-П и М замещаются звуком Н. При увеличении функциональной нагрузки на мышцы рта (ребенок многократно произносит губные звуки В-Б-Б, П-П-П) может выявиться менее активное участие правой или левой стороны губ.

Движения языка: вперед-назад, вверх-вниз, вправо-влево; распластывание языка, высовывание «жалом» и др.

Паретичность языка проявляется в малом объеме движений, отклонениях, истощаемости, неплавности движений. Движения языка должны быть достаточной силы, чтобы удержать его определенное время, необходимое для произнесения той или иной фонемы, в точке артикуляции. Точность и быстрота движений также являются необходимым условием внятности и четкости артикуляции.

Важно отметить повышение тонуса языка, что выражается в его напряженности, в резком выдвигании кончика; подергивания при произвольных движениях указывают на тонические расстройства.

Паралич язычка (uvula) мягкого неба всегда отражается на функциональном состоянии языка и вторично нарушает артикулирование язычных звуков, делает весь процесс артикуляции напряженным и замедленным.

Язычок (uvula), свисающий неподвижно по средней линии, указывает на двусторонний парез. В случаях одностороннего пареза он отклоняется в «здоровую» сторону.

Состояние мягкого неба: поднимание небной занавески при энергичном произнесении звука А, наличие или отсутствие утечки воздуха через нос при произнесении гласных звуков, равномерность утечки, наличие или отсутствие глоточного рефлекса (появление рвотных движений при легком прикосновении шпателя к мягкому небу).

В очень тяжелых случаях псевдобульбарной дизартрии могут отсутствовать произвольные движения губ, языка и других органов артикуляции, и тогда удается обнаружить некоторые рефлекторные движения: например, раздвигание губ при улыбке, вытягивание губ на подносимую ко рту пищу, отдергивание языка при прикосновении шпателем, движения мягкого неба при покашливании, зевании.

Нужно учитывать, что артикуляционные трудности в спонтанной речи могут усугубляться различными факторами: возбуждением, утомлением, усложнением содержания речи в интеллектуальном или лингвистическом отношении и др. Обследование следует проводить в наиболее благоприятные для ребенка моменты, учитывая вместе с тем влияние факторов, изменявших внятность речи.

Перечисленные нарушения чаще всего обусловлены расстройствами периферической иннервации артикуляционного аппарата. Недостатки артикуляции могут быть обусловлены и нарушением более сложных форм организации речевого акта и проявляться в элементах оральной апраксии. Специфичность апраксических нарушений в области артикуляционного аппарата проявляется в непостоянстве, нестабильности дефектов звукопроизношения, поиске правильной артикуляции звука. Речь детей в этих случаях неплавкая, несколько напоминающая заикание.

Для выявления оральной апраксии ребенку предлагается воспроизводить за логопедом определенные движения языка и губ: вытянуть губы, оскалить зубы, высунуть широкий, распластанный язык и сделать его трубочкой и другие подобные серии движений. Отмечаемые при этом затруднения (трудности переключения, застревание на одном типе движения, недостаточная дифференциация движений) указывают на нарушение орального праксиса.

Встречаются случаи, когда ребенок не может воспроизвести движения губ, не воспользовавшись зеркалом. Он не может показать, в какой точке логопед прикоснулся к языку, губам, лицу, не может соотнести различные точки на картинке (схеме), изображающей лицо, с собственным лицом (т.е. не показывает «на себе»). У него проявляются нарушения тактильного и кинестетического гнозиса. Такие явления часто встречаются у детей с остаточными явлениями детского церебрального паралича.

Окончательное суждение о природе двигательных нарушений артикуляционного аппарата может быть сделано путем сопоставления данных раннего моторного развития ребенка, подробного неврологического обследования, а в некоторых неясных случаях — после анализа эффективности коррекционных занятий по усвоению правильного звукопроизношения.

1.5. Обследование фонематического восприятия

Перед обследованием восприятия речевых звуков на слух необходимо ознакомиться с результатами исследования физического слуха ребенка. Многочисленными исследованиями установлено, что даже незначительное снижение остроты слуха в раннем детстве приводит к невозможности различать речевые звуки и четко их произносить.¹ Наличие нормальной остроты слуха является главнейшим условием формирования фонематического восприятия.

Однако и у детей с нормальным физическим слухом нередко наблюдаются специфические трудности в различении тонких дифференциальных признаков фонем, которые влияют на весь ход развития звуковой стороны речи.

Трудности в слуховой дифференциации звуков могут вторично влиять на формирование звукопроизношения. Такие недочеты в речи детей, как употребление диффузных звуков неустойчивой артикуляции, искажение звуков, правильно произносимых в изолированном положении, многочисленные замены и смешения при относительно благополучном состоянии строения и функции артикуляционного аппарата, указывают на первичную несформированность фонематического восприятия.

Диагностическая сложность в анализе проявлений недостатков фонематического восприятия заключается в том, что нередко гностическая функция фонемообразования у детей с выраженными дефектами артикуляции развивается в неполноценных условиях и может быть также недостаточной.

Поэтому необходимо отделять вторичные проявления фонематического недоразвития при наличии дефектов в области артикуляционного аппарата от тех случаев, когда недостатки фонематического восприятия составляют основную причину отклонений в усвоении звуковой стороны речи.

С целью выявления состояния фонематического восприятия обычно используют приемы, направленные на:

узнавание, различение и сравнение простых фраз;

выделение и запоминание определенных слов в ряду других (сходных по звуковому составу, различных по звуковому составу);

различение отдельных звуков в ряду звуков, затем — в слогах и словах (различных по звуковому составу, сходных по звуковому составу);

запоминание слоговых рядов, состоящих из 2—4 элементов (с изменением гласной: МА-МЕ-МУ, с изменением согласной: КА-ВА-ТА, ПА-БА-ПА);

запоминание звуковых рядов.

Для выявления возможностей восприятия ритмических структур различной сложности предлагаются такие задания: отсчитать количество слогов в словах разной слоговой сложности; угадать, какой именно из предъявленных картинок соответствует заданный логопедом ритмический рисунок.

Особенности различения звуков речи выявляются при повторении изолированных звуков или пар звуков. Затруднения в фонематическом восприятии наиболее отчетливо проявляются при повторении близких по звучанию фонем (Б-П, С-Ш, Р-Л и др.)

Ребенку предлагают повторить слоговые сочетания, состоящие из этих звуков. Например, СА-ША, ША-СА, СА-ША-СА, ША-СА-ША, СА-ЗА, ЗА-СА, СА-ЗА-СА, ЗА-СА-ЗА, ША-ЖА, ЖА-ША, ША-ЖА-ША, ЖА-ША-ЗА, ША-ЗА, ЗА-ЖА, ЖА-ЗА ЖА, ЗА-ЖА-ЗА.

Особое внимание должно быть обращено на различение свистящих, шипящих, аффрикат, сонорных, а также глухих и звонких. Выполняя подобные задания, часть детей испытывает явные затруднения при повторении звуков, отличающихся акустическими признаками (звонкость — глухость), в то время как другим нелегко повторить звуки, отличающиеся артикуляционным укладом.

Могут быть случаи, когда ребенку недоступно задание воспроизвести серию из трех слогов или оно вызывает выраженные трудности. Особо должны быть отмечены явления персеверации, когда ребенок не может переключиться от одного звука к другому.

При исследовании фонематического восприятия следует использовать задания, исключающие артикулирование, чтобы трудности проговаривания не влияли на качество его выполнения. Для того чтобы выяснить, различает ли ребенок исследуемый звук среди других речевых звуков, ему предлагается поднять руку в ответ на произнесение логопедом заданного звука. При этом исследуемый звук предъявляется среди других как резко отличающихся, так и близких по акустическим и артикуляционным признакам. Например, нужно выделить звук О из звукового ряда О, А, У, О, У, Ы, О или слог ША из слогового ряда СА, ША, ЦА, ЧА, ША, ЩА.

Выявлению затруднения фонематического восприятия помогает подбор картинок, соответствующий словам, начинающимся *т* заданный звук. Например, требуется распределить картинки, соответствующие словам, начинающимся на звуки Р и Л, на звуки С и Ш, звуки С-З и др. С этой целью логопед подбирает комплекты предметных картинок, которые предъявляет ребенку в перетасованном виде.

Следует проверить, как ребенок различает слова, близкие по звуковому составу, но разные по смыслу (*крыса — крыша, день — тень, булка — белка*). Ребенок должен обнаружить, являются ли предъявляемые словоформы тождественными по смыслу. Этот прием выявляет выраженные недостатки фонематического восприятия. Менее отчетливые трудности в различении звуков речи могут быть обнаружены при исследовании звукового анализа и синтеза и процесса письма.

Некоторые представления о степени развития фонематического восприятия дают наблюдения за тем, как ребенок контролирует свое неправильное произношение и насколько он способен различать, правильна ли предъявляемая ему словоформа. Установлено, что при недоразвитии фонематического восприятия дети, в произношении которых есть замены звуков, не подмечают недостатков произношения и в чужой речи.

В итоге обследования звуковой стороны речи и сопоставления с данными обследования других ее сторон у логопеда должно сложиться четкое представление о том, являются ли выявленные дефекты звукопроизношения самостоятельным видом речевого нарушения или входят в структуру общего недоразвития речи в качестве одного из его компонентов. От этого зависит постановка конкретных коррекционных задач.

В течение всего коррекционного обучения необходимо проводить учет состояния произносительных навыков детей, который позволяет определить содержание индивидуальной работы по формированию произношения, а также в динамике развития произносительных навыков проследить закономерности, характерные для различных форм речевых расстройств. Важно также учитывать улучшения в слитности и темпе произношения, в ударении, в соблюдении орфоэпических норм. Данные обследования должны дополняться наблюдениями за спонтанной речью детей на занятиях и в свободное время, в различных условиях речевого общения.

По результатам проведенного обследования логопедом проводится составление индивидуального плана коррекционной работы. Индивидуальный план работы составляется сроком на один - два месяца, далее содержание дополняется или корректируется.

3.2. Индивидуальный план коррекционной работы с ребенком

Работа по коррекции звукопроизношения начинается с середины сентября, после завершения обследования. Индивидуальный план работы, образцы конспектов занятий по периодам работы представлены в работе Коноваленко В.В., Коноваленко С.В..

Индивидуально-подгрупповая коррекционная работа делится условно на несколько этапов и проводится ежедневно до 1 июня, кроме зимних и весенних каникул.

1. Подготовительный

Задача — тщательная и всесторонняя подготовка ребенка к длительной и кропотливой коррекционной работе, а именно:

- а) вызвать интерес к логопедическим занятиям, даже потребность в них;
- б) развитие слухового внимания, памяти, фонематического, восприятия в играх и специальных упражнениях;
- в) формирование и развитие артикуляционной моторики до уровня минимальной достаточности для постановки звуков;
- г) в процессе систематических тренировок овладение комплексом пальчиковой гимнастики;
- д) укрепление физического здоровья (консультации врачей — узких специалистов, при необходимости медикаментозное лечение, массаж, кислородный коктейль).

Качественная подготовительная работа обеспечивает успех постановки звуков и всей коррекционной работы. Поэтому она требует максимального внимания логопеда и больших затрат времени.

II. Формирование произносительных умений и навыков

Задачи:

- а) устранение дефектного звукопроизношения;
- б) развитие умений и навыков дифференцировать звуки, сходные артикуляционно и акустически;
- в) формирование практических умений и навыков пользования исправленной (фонетически чистой, лексически развитой, грамматически правильной) речью.

Виды коррекционной работы на данном этапе:

1. Постановка звуков

2. Автоматизация каждого исправленного звука в слогах.

3. Автоматизация звуков в словах проводится по следам автоматизации в слогах. По мере овладения произношением каждого слога он немедленно вводится и закрепляется в словах с данным слогом. Для проведения работы по автоматизации звуков в словах дети со сходными дефектами объединяются в подгруппы. Вся дальнейшая коррекционная работа проводится в подгруппах.

4. Автоматизация звуков в предложениях.

Каждое отработанное в произношении слово немедленно включается в отдельные предложения, затем в небольшие рассказы, подбираются потешки, чистоговорки, стихи с данным словом.

5. Дифференциация звуков:

С-З, С-С, С-Ц, С-Ш;

Ж-З, Ж-Ш;

Ч-С, Ч-Т', Ч-Щ;

Щ-С, Щ-Г, Щ-Ч, Щ-Ш;

Р-Л, Р-Р', Р'-Л', Р'-Й, Л-Л;

6. Автоматизация звуков в спонтанной речи (в диалогической речи, в играх, развлечениях, режимных моментах, экскурсиях, труде...).

III. Совершенствование фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза параллельно с коррекцией звукопроизношения.

IV. Систематические упражнения на развитие внимания, памяти, мышления на отработанном в произношении материале.

V. Развитие связной выразительной речи на базе правильно произносимых звуков.

Лексические и грамматические упражнения; нормализация просодической стороны речи; обучение рассказыванию.

3.3. Работа с родителями по результатам проведенного обследования

Совместная работа логопеда с родителями определяет общий успех коррекционного обучения. Логопед обязан систематически встречаться с родителями, информировать их об успехах и трудностях в работе с их детьми. С этой целью проводятся: родительские собрания, консультации, открытые логопедические занятия, семинары-практикумы; оформляются специальные стенды, папки-передвижки.

Первое собрание родителей проводится в конце августа или в начале сентября. На нем родителей знакомят со структурой данного учреждения, задачами и содержанием работы в течение всего учебного года.

Второе собрание проводится каждым логопедом в своей группе в октябре. К этому времени он уже закончил обследование детей и знакомит родителей с его результатами, дает подробную характеристику общего и речевого развития каждого ребенка. Важно в понятной и доступной форме раскрыть перед родителями основные отклонения в речевом развитии детей, причины их возникновения, показать степень отставания от нормы и необходимость совместных усилий в преодолении данного дефекта. Логопед рассказывает о плане работы в первый период обучения, его задачах и содержании.

Третье родительское собрание проводится в январе. На нем подводятся итоги за первое полугодие, раскрываются основные пути дальнейшего коррекционного обучения. Дается характеристика речевого и общего развития каждого ребенка, рассказывается об успехах детей и тех трудностях, которые возникали в процессе коррекционных занятий и на которые следует близким обратить особое внимание.

Заключительное родительское собрание проводится в мае, подводятся итоги обучения за год, даются рекомендации по закреплению пройденного материала. Логопед знакомит родителей с решением комиссии о дальнейшем обучении детей в массовой или речевой школе или в случае необходимости повторном пребывании в специальной группе. Решения комиссии подробно обосновываются.

Логопед знакомит родителей с основными приемами постановки звуков, рассказывает и показывает, какие упражнения надо делать дома, объясняет, как выполнять задания, записанные в тетради ребенка. Большую помощь родителям окажут «Сказки о Веселом Язычке», которые в игровой форме помогают создать благоприятные условия для своевременного успешного речевого развития детей.

Посещение открытых логопедических занятий родителями проводится в течение всего учебного года (не реже одного раза в 3 месяца). На этих занятиях логопед знакомит родителей с основными приемами обучения, подбором наглядно иллюстративного и речевого материала, а также с требованиями, предъявляемыми к речи детей в процессе занятий.

Стенды для родителей логопед и воспитатель в течение года оформляют совместно. На них помещаются сведения, касающиеся развития речи ребенка в норме, различных видов речевой аномалии, приводится список рекомендуемой литературы. Материал по формированию звукопроизношения, связной речи у детей данной группы периодически обновляется. Можно рекомендовать оформление специальных стендов, отражающих состояние речи детей. Это помогает следить за изменениями в их речевом развитии. В специальном разделе стенда для родителей указываются даты родительских собраний, время консультаций специалистов, помещается информация о приглашении для беседы с логопедом.

Литература

«Методы логопедического обследования речи детей» под ред. Г.В. Чиркиной. М., 2003
Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева «Логопедическая работа в специальном детском саду».- М.; 1987.

«Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка» под ред. Л.М. Шипициной - М.; 2003.

В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко «Индивидуально- подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения»- М.;1998.

«Учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов отделения логопедии дефектологического факультета по специальности 031800» под. ред. Л.И.Беляковой, доц. Г.В. Бабиной.-М.: 2004.

Г.А. Волкова «Методика психолога - логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики», С- Пб, 2003.

Вопросы для самопроверки

1. Подготовить протоколы обследования речи по разделам:
 - артикуляционный аппарат;
 - звукопроизношение;
 - фонематическое восприятие;
2. Написать индивидуальный план коррекционной работы по результатам обследования.
3. Составить план - выступление на втором родительском собрании по результатам обследования детей.
4. Подготовить конспект по статье Л.Г, Парамоновой «Обследование детей с нарушениями звукопроизношения», «О состоянии звукопроизношения у детей дошкольного возраста». (кн. «Нарушения голоса и звукопроизносительной стороны речи» под. ред. Л.С. Волковой).
5. Подготовить материал для проведения обследования фонетической стороны речи.

4. СОДЕРЖАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ДИСЛАЛИЕЙ

1. Общее содержание 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.

Логопед должен найти наиболее экономный и эффективный путь обучения ребенка произношению.

При правильной организации логопедической работы положительный эффект достигается при всех видах дислалий.

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.

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 дислалий занятия продолжаются от 1 до 3 месяцев, при сложных — от 3 до 6 месяцев.

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

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, то 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.

Логопедическое воздействие при дислалии (Е.Н. Российская, Л.А. Гаранинина).

1. Подготовительный этап.

2. Этап формирования первичных произносительных умений и навыков:

— постановка звука;

— автоматизация звука в слогах, словах, предложениях, текстах;

— дифференциация звука.

3. Этап формирования коммуникативных умений и навыков.

(См. приложение 2)

Параллельно с коррекционной работой по развитию артикуляции у детей совершенствуются *фонематические процессы*.

На *подготовительном этапе* используют упражнения, способствующие развитию речевого слуха, активизации внимания детей к речи окружающих и собственной речи.

На этапе *постановки звуков* и их автоматизации идет работа по формированию правильных фонематических представлений. Наряду с артикуляционными характеристиками звука уточняются его акустические признаки {длительность звучания, высота, наличие вибрации и т.п.).

На этапе *дифференциации* звуков используют разнообразные приемы различения звуков.

1. Прием демонстрации артикуляции дифференцируемых звуков (формы: зрительный, слуховой, кинестетический, осязательный).

2. Прием фонематического анализа, который традиционно включает три языковые операции:

— фонематический анализ (выделение звука на фоне слова, определение положения звука по отношению к другим звукам и т.д.);

— фонематический синтез (составление слов из заданной последовательности звуков, составление слов с заданным количеством звуков и т.д.);

— фонематические представления.

3. Прием связи звука и буквы.

Практический материал по приложению №3.

Литература:

«Логопедия» /под. ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской,-М., 2002.

Е.Н. Российская, Л.А. Гаранина «Произносительная сторона речи»-М., 2003.

«Нарушения голоса и звукопроизносительной стороны речи»/ под ред. Л.С. Волковой – М., 2003.

«Учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов отделения логопедии дефектологического факультета по специальности 031800» под. ред. Л.И.Беляковой, доц. Г.В. Бабиной.-М.: 2004.

Задание для самостоятельной работы

1.Подготовить конспекты индивидуальных занятий в зависимости от видов дислалии и этапа работы над конкретным звуком.

5. ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ИЛЗ У ДЕТЕЙ С РИНОЛАЛИЕЙ

Вопросы

5.1. Основные задачи коррекционных логопедических занятий.

5.2. Виды логопедических занятий в коррекционной работе у детей с ринолалией.

5.3. Содержание индивидуальной логопедической работы.

5.1. Основные задачи коррекционных логопедических занятий

Врожденные расщелины неба оказывают отрицательное влияние на развитие речи ребенка. При нарушении преграды между ротовой и носовой полостями увеличивается пространство голосового резонанса. При этом изменяется тембр звуков, особенно гласных. Согласные звуки произносятся искаженно. Возникает специфическое нарушение тембра голоса и звукопроизношения.

Изучение речевой деятельности детей с ринолалией, показывает, что неполноценные анатомо-физиологические условия речеобразования, ограничение моторного компонента речи приводят к аномальному развитию звуковой стороны речи и глубокому системному нарушению всех ее компонентов. С возрастом показатели речевого развития ухудшаются и осложняются нарушением различных форм письменной речи.

Формирование фонетически правильной речи у детей с ринолалией направленно на решение нескольких задач:

1) создание длительного «ротового выдоха» при произношении всех звуков речи, кроме носовых;

2) овладение артикуляцией всех звуков речи;

- 3) устранение назального оттенка голоса;
- 4) дифференциацию звуков с целью предупреждения нарушений звукового анализа;
- 5) нормализацию ритмико-интонационной стороны речи;
- 6) автоматизация приобретенных в речевом общении.

Коррекция нарушений речи у детей с ринолалией осуществляется, дифференцировано, в зависимости от возраста, состояния периферического отдела речевого аппарата и от особенностей развития речи в целом. Логопедические занятия необходимо начинать в дооперационный период (данные занятия наиболее полно рассмотрены *Ипполитовой Л.Г и Ермаковой И.И*). До операции необходимо сформировать предпосылки правильного звукопроизношения:

4. освободить от компенсаторных движений лицевые мышцы;
5. подготовить правильное произношение гласных звуков;
6. подготовить правильную артикуляцию доступных согласных звуков;

После операции коррекционные задачи усложняются. Их цели:

4. развить подвижность мягкого неба;
5. устранить неправильный уклад органов артикуляции;
6. подготовить произношение всех звуков речи без назального оттенка (за исключением носовых звуков).

Коррекционная работа при ринолалии требует воздействия на всю систему речеобразования и голоса. Детям дошкольного возраста с нарушением фонетической стороны речи оказывается помощь амбулаторно в детской поликлинике или в стационаре (в послеоперационный период). Дети, имеющие недоразвитие других речевых процессов, зачисляются в специальные детские сады в группы для детей с фонетико – фонематическим или общим речевым недоразвитием. Коррекционное обучение детей с ФФНР включает работу по формированию фонетической стороны речи, а также систематические упражнения по коррекции фонематического восприятия, формированию морфологических обобщений. Обучение детей с ОНР направленно на формирование фонетики, фонематических представлений, овладение морфологическими и синтаксическими обобщениями, развитием связной речи. Дети школьного возраста получают логопедическую помощь на логопунктах общеобразовательных или специальных школ. Ранние профилактические и комплексные коррекционные мероприятия способствуют достижению положительного результата.

5.2. Виды логопедических занятий в коррекционной работе у детей с ринолалией

Логопеду необходимо найти наиболее экономный и эффективный путь решения поставленных коррекционных задач в работе с детьми – ринолаликами. Единства в определении доминирующего вида занятий нет.

В своих работах И.И. Ермакова указывает на то, что логопедические занятия с детьми, страдающими ринолалией, должны проводиться *только* индивидуально. Групповые занятия не подходят по нескольким причинам.

Различия в изменениях функций по глубине и объему требуют подбора определенных направленных тренировок. Даже на одном этапе занятий дети одного возраста могут нуждаться в разных рекомендациях. Поскольку каждый детский организм обладает индивидуальной выносливостью, количество упражнений, как и их комплекс, подбирается индивидуально. Нечеткое, неправильное повторение приводит к закреплению патологических навыков. Опорой контроля при ринолалии служит зрительный анализатор, а потому возможности правильных повторений ограничены, ни одно движение, звук, слово на занятиях не должны остаться без внимания логопеда. При этом ребенок нуждается в постоянном подкреплении словесными инструкциями. В группе часто не удастся заметить отклонений в мелких тонких движениях и звучании фонем.

Кроме того, неумение правильно выполнить задание, легко дающееся другим, часто порождает в малышах негативизм и даже полный отказ заниматься. У старших же пробуждается чувство неполноценности, они теряют веру в свою силу.

Возбуждение, которое обычно возникает в группе во время упражнений с дутьем, отвлекает детей от целенаправленной деятельности.

Одно занятие длится в среднем 30 минут. На занятии проводится коррекционно-воспитательная работа по всем направлениям. Только на дыхательную гимнастику дети ходят в кабинет лечебной физкультуры.

Во время приема в кабинете обязательно присутствие взрослого, который будет тренировать ребенка дома. Он должен иметь специальную тетрадь и подробно записывать все инструкции и задания. Логопед точно указывает, какое количество раз нужно повторять каждое упражнение дома. Родителям необходимо заниматься с ребенком несколько раз в день не более 10-15 минут в один прием.

В настоящее время использование индивидуальных занятий обусловлено решением задач по не допущению закрепления компенсаторных патологических привычек и создания базы для развития нормальной речи.

Применение групповых занятий решает задачи формирования структурных компонентов речи.

5.3. Содержание индивидуальной логопедической работы

На индивидуальных занятиях дети должны иметь: индивидуальное зеркало, бумажные и марлевые салфетки, стаканчики для воды, трубочки для коктейля различного диаметра. Во время занятия присутствие родителя обязательно. Инструкции и задания логопеда записываются в тетрадь домашних заданий. Домашние занятия проводятся по заданиям логопеда в течение 10 – 15 минут.

До операции с ребенком должна быть проведена логопедическая работа по формированию предпосылок правильного произношения:

- перемещение языка в передние отделы полости рта;
- укрепление кончика языка;
- активизация щек и губ;
- воспитание направленной струи воздуха через рот;
- получение артикуляционных укладов согласных звуков.

Логопедическое воздействие в дооперационном периоде описано в работах Ипполитовой А.Г.

После операции речь ребенка обычно ухудшается: мягкое небо бывает отечным, чувствительность его снижена или отсутствует, а некоторые артикуляционные упражнения причиняют боль. В месте шва образуются рубцы, мягкое небо стягивается и укорачивается, усиливается назальный оттенок голоса. Ребенок плохо открывает рот, язык задвинут назад, движения губ и языка ограничены. Ребенок говорит на высоком тоне голоса, не моделируя его. Двигательная активность неба развивается постепенно, поэтому проведение индивидуальных логопедических занятий рассчитана на 6 – 8 месяцев (И. Ермакова).

Нормальная фонация зависит от состояния небно-глоточного затвора, а также от состояния всех органов артикуляции и их положения относительно друг друга. По этому начинать коррекционную работу необходимо с общих артикуляционных упражнений для челюстей, губ, языка, чтобы обеспечить их согласованную работу, и с массажа верхней губы.

Система индивидуальных логопедических занятий предполагает деление всех занятий на *серии* по принципу актуальности тех или иных упражнений на данный момент. Каждая серия включает одинаковые по структуре занятия, объединенные определенной целью.

Целью первой серии занятий является развитие подвижности небно-глоточного кольца, артикуляционной моторики и получение направленной струи воздуха в пении гласного звука «а».

Структура занятий первой серии

1. *Расслабляющие упражнения для мышц плечевого пояса и шеи, лицевой мускулатуры, челюстей, губ, языка. В итоге нужно добиться умения открывать рот без напряжения и удерживать расслабленный язык на нижних зубах.*
2. *Постановка правильного диафрагмального дыхания.*
3. *Общие артикуляционные упражнения. С помощью длительной гимнастики у дошкольников можно уменьшить гиперназальность голоса. Все упражнения проводятся с открытым ртом, на улыбке, нижняя челюсть не выдвигается вперед.*
4. *Массаж верхней губы в случае рубцовых изменений.*
5. *Упражнение для активизации небно-глоточного кольца:*
 - *глотательные упражнения (т.н. сухое сглатывание);*
 - *жевательные упражнения, т.е. имитация жевания;*
 - *имитация пыхтения: часто дышать ртом, удерживая язык на нижней губе;*
 - *пение гласного звука «а»;*
 - *массаж мягкого неба.*

Упражнения этой серии необходимо проводить, пока не получится устойчивое звучание «а» без назального оттенка, т.е. пока не выработается стойкое небно-глоточное смыкание. Родителям рекомендуется ежедневно проводить упражнения: сглатывание слюны, полоскание горла густой жидкостью, вылизывание варенья из блюда.

Целью занятий второй серии является закрепление небно-глоточного смыкания в произношении гласных и их сочетаний.

Структура занятий второй серии.

1. *Общие артикуляционные упражнения.*
2. *Упражнения для активизации небно-глоточного кольца.*
3. *От проговаривания гласного звука «а» переходить к другим гласным в следующей последовательности: - э, - о, - у, -ы, -и. Гласные произносятся изолированно на выдохе с контролем за подъемом мягкого неба, затем парами, тройками (рекомендации И.И. Ермаковой, Г.В. Чиркиной).*

Цель третьей серии – закрепление навыка небно-глоточного смыкания в специально подобранных речевых упражнениях с использованием гласных звуков и некоторых согласных, исключая носовые.

Структура занятий третьей серии.

1. *Продолжить общие артикуляционные упражнения, ускоряя темп.*
2. *Упражнения для активизации небно-глоточного кольца.*
3. *Произнесение сочетаний гласных, т.е. закрепление небно-глоточного смыкания в произнесении гласных звуков.*
4. *Постановка некоторых согласных (лабиализованные и переднеязычные твердые звуки).*

Цель четвертой серии занятий – обучение умению управлять небно-глоточным затвором в речевых упражнениях, включающих в себя носовые и неносовые звуки.

Структура занятий четвертой серии.

1. *Повторение основных артикуляционных упражнений и упражнений для активизации небно-глоточного затвора.*
2. *Проговаривание гласных, слогов, слов, фраз с поставленными ротовыми согласными звуками.*
3. *Дифференциация ротового и носового дыхания.*

4. Упражнения, направленные на воспитание навыка управления небно-глоточным затвором, т.е. умение вовремя открывать и закрывать его. Проговаривание по очереди неносового и носового звука: -пн, -кн, -пм, -тн, -бн.

5. Проговаривание фраз, включающих слова со всеми поставленными звуками.

Цель пятой серии занятий – закрепление навыка управления НГЗ в речи, постановка, закрепление и дифференциация всех поставленных звуков.

Структура занятий пятой серии.

1. Повторение общих артикуляционных упражнений и упражнений для активизации НГЗ.

2. Проговаривание слов, фраз, текстов, составленных из изученных звуков.

3. Постановка всех остальных звуков. Последовательность определяет логопед в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка. Многие звуки появляются спонтанно или ставятся обычным способом.

4. Дифференциация близких по звучанию и образованию звуков: мягких и твердых согласных, звонких и глухих, шипящих и свистящих.

Количество занятий каждой серии определяется логопедом в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка. Некоторые приемы работы могут быть исключены, заменены другими или дополнены.

Вывод. Продуманная индивидуальная система коррекционной работы и тщательный подбор приемов позволяют значительно улучшить или полностью исправить нарушение речи, связанные с небно-глоточной недостаточностью.

Литература

Ермакова И.И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков. М.: Просвещение, 1996,
Сереброва Н.И. Из опыта работы с детьми-ринолаликами в послеоперационный период. Кн. Нарушение речи у дошкольников. под ред. Гриншпун Б.М. М.: Просвещение, 1969,

Ипполитова Л.Г. Основные принципы работы при ринолалии. Хрестоматия по логопедии. под. ред. Волковой. Т I. М.:1997,

Шабалина Т.И. Индивидуальные логопедические занятия по формированию фонетической стороны речи у детей с ринолалией. Дефектология. № 2, 2002.

Задание для самостоятельной работы

Составить конспект индивидуального занятия по одному к каждой серии занятий с детьми - дизартриками.

6. ФОРМИРОВАНИЕ АРТИКУЛЯЦИОННОЙ МОТОРИКИ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ

6.1 Состояние артикуляционной моторики у детей с дислалией, дизартрией и ринолалией.

6.2. Логопедическое воздействие по развитию артикуляционной моторики при дислалии.

6.3. Логопедическое воздействие по развитию артикуляционной моторики при ринолалии, дизартрии.

6.1. Состояние артикуляционной моторики у детей с дислалией, дизартрией и ринолалией

Методика преодоления дефектов звукопроизношения в логопедии наиболее разработана. Очень много сделано в этом отношении проф. Ф.А. Рау, проф. М.Е. Хватцевым и всеми советскими логопедами. Из зарубежных авторов необходимо назвать Г. Гутцмана, работы которого сохраняют свое значение до настоящего времени.

Как показывает практика, у детей, имеющих нарушения фонетической стороны речи, структура речевого дефекта напрямую зависит от ряда факторов:

- от сохранности или нарушения *иннервации* периферического аппарата речи (фактор, о котором логопед может судить на основе заключения детского невропатолога (или психоневролога) и собственных наблюдений по наличию или отсутствию неврологической симптоматики в артикуляционной мускулатуре, а также по степени ее выраженности);
- от степени сформированности *артикуляторного праксиса* (произвольных целенаправленных артикуляционных движений);
- от уровня развития фонематических процессов (особенно от сформированности фонематического восприятия);
- от вида и тяжести аномалий *строения и подвижности* артикуляционных органов

-Логопедическое заключение после проведенного обследования логопед формулирует только с учетом общего неврологического и речевого диагнозов, поставленных детским невропатологом.

У детей исследуемого нами контингента недостатки фонетического оформления речи при отсутствии неврологической симптоматики и, следовательно, при сохранной иннервации артикуляционного аппарата речи свидетельствуют о таком речевом нарушении, как дислалия. При дизартрии отмечены нарушения подвижности и тонуса в различных группах мышц.

В *мимической мускулатуре* отмечаются асимметрии, сглаженность одной или обеих носогубных складок, опущение одного из углов рта (в состоянии покоя), перекос рта в сторону при улыбке, плаче, в процессе говорения, при выполнении специальных диагностических заданий; гипомимия; нарушения тонуса мимической мускулатуры в виде дистонии, гипотонии, спастичности.

В *губной мускулатуре* выявляется незначительное или достаточно выраженное ограничение подвижности губ; смыкание с большим напряжением, неполное смыкание или отсутствие смыкания губ (что часто осложняется патологиями прикуса, в частности, при резко выраженной дистальной и мезиальной окклюзии); затруднение удержания рта закрытым (что может сочетаться с ротовым типом физиологического дыхания вследствие нарушения проходимости носовой полости); отвисание нижней губы; резкое ограничение подвижности верхней губы (что может осложняться деформациями строения и прикрепления уздечки верхней губы); нарушение мышечного тонуса губ.

В *жевательной мускулатуре* отмечается ограничение подвижности нижней челюсти; незначительное или достаточно выраженное смещение нижней челюсти в сторону в состоянии покоя, при жевании и при артикуляции; при патологии тонуса жевательных мышц наблюдается снижение интенсивности и объема жевательных движений, дискоординация движений нижней челюсти при артикуляции; нарушение процесса откусывания от куска (что также может быть осложнено аномалиями зубочелюстной системы); выявляются синкинезий в моторике нижней челюсти при движениях языка (особенно при поднятии языка к верхней губе или при вытягивании его к подбородку).

В *язычной мускулатуре* наблюдаются патологические состояния мышечного тонуса, которые в ряде случаев сопровождаются особенностями строения языка (при спастичности язык чаще бывает массивный, оттянутый комом в глубь ротовой полости или вытянутый «жалом», это может сочетаться с укорочением уздечки, представленной в форме плотного тяжа; при гипотонии язык в большинстве случаев тонкий, вялый, распластаный на дне

ротовой полости, что может быть осложнено укорочением подъязычной складки, на вид тонкой и полупрозрачной); отмечаются нарушения положения языка (в покое и при движении) в виде девиации в сторону, высовывания языка изо рта, прокладывания языка между зубами; выявляются незначительное или достаточно выраженное ограничение подвижности язычной мускулатуры; гиперкинезы, тремор, фибриллярные подергивания языка; повышение или понижение глоточного рефлекса.

В *мускулатуре мягкого нёба* отмечается провисание нёбной занавески (при гипотонии); отклонение увулы (язычка мягкого нёба) от средней линии.

В *вегетативной нервной системе* наблюдаются в основном мозаичные нарушения в виде легко возникающих спазмов лица (покраснения или побледнения), цианичности языка, гиперсаливации (интенсивного слюноотделения, которое может быть постоянным или усиливаться при определенных условиях).

У ребенка с ринолалией даже при односторонней, полной или частичной, расщелине вдох осуществляется активнее через расщелину, т. е. через рот, а не через нос. Врожденная расщелина способствует «порочному приспособлению», а именно неправильному положению языка, его корня, причем остается свободным лишь кончик языка, который оттянут в среднюю часть полости рта (корень языка чрезмерно поднят вверх, прикрывает собой расщелину, а одновременно и глоточное пространство. Кончик языка находится на дне рта в средней части, примерно на уровне пятого зуба нижнего ряда.).

Попадание пищи через расщелину в нос, по-видимому, также способствует чрезмерному развитию корня языка, который закрывает собой расщелину.

Итак, у ребенка с врожденной расщелиной самые важные, самые жизненные функции стабилизируют положение чрезмерно поднятого корня языка. Вследствие этого воздушная струя при выходе из подвязочного пространства направляется почти перпендикулярно к нёбу. Это затрудняет ротовой выдох в речевом акте и создает гнусавость.

Кроме того, постоянное положение поднятого корня языка затормаживает движения всего языка. В результате осуществление нужных движений языка для артикуляции речевых звуков у ринолаликов не удастся; кроме того, слабая выдыхательная струя, не попадая в переднюю часть ротовой полости, не стимулирует образование различных артикуляционных смычек в верхнем отделе речевого аппарата. Оба указанных условия приводят ребенка к тяжелому косноязычию. Чтобы улучшить произнесение того или иного звука, ринолалики направляют все напряжение на артикуляционный аппарат, усиливая этим напряжение языковых, губных мышц, вовлекая мышцы крыльев носа, а иногда и все лицевые мышцы.

Иногда в речи ринолалика имеются отдельные звуки, близкие к норме, но отсутствие хорошего ротового выдоха при произнесении их создает сильный носовой оттенок. Таким образом, у ринолаликов неправильны все звуки речи. Их следует обучать всему заново, чтобы не сталкиваться с имеющимся у них неправильным динамическим стереотипом произношения того или иного звука.

В процессе речевого дизонтогенеза формируются приспособительные (компенсаторные) изменения уклада органов артикуляции:

- высокий подъем корня языка и сдвиг его в заднюю зону ротовой полости; расслабленный, малоактивный кончик языка;

- недостаточное участие губ при произнесении лабиализованных гласных, губно-губных и губно-зубных согласных;

- чрезмерное напряжение мимической мускулатуры; 84

- возникновение дополнительной артикуляции (ларингализации) за счет участия стенок глотки.

Звукообразовательным процессам как при открытой, так и при закрытой форме ринолалии присущи антропофонические признаки, проявляющиеся в искажении звучания фонем, и фонологические признаки, заключающиеся в замене одной фонемы другой.

Возможен вариант смешанной ринолалии, которая обусловлена утечкой воздуха через нос при патологически уменьшенном носовом резонаторе, в результате чего страдают

акустическая и артикуляционная характеристика всех звуков речи. Причинами смешанной риноплазии является сочетание непроходимости носа и недостаточности нёбно-глоточного смыкания органического или функционального происхождения.

6.2. Логопедическое воздействие по развитию артикуляционной моторики при дислалии

Цель логопедического воздействия — исправление неправильного употребления звуков во всех видах речевой деятельности: в устной, письменной, в заученной и самостоятельной речи, в процессе игры, учебы, общественной и производственной жизни.

Сущность логопедического воздействия заключается в воспитании правильных и затормаживании неправильных навыков, что достигается при помощи специальной системы педагогического воздействия.

Средством логопедического воздействия является специальная методика исправления произношения, т. е. прежде всего, правильно построенная система речевых упражнений и система артикуляционной гимнастики. Дополнительно применяется массаж.

Ввиду того, что речь связана с движениями речевого аппарата, большое место в логопедической работе при дефектах звукопроизношения занимает артикуляционная гимнастика, которая применяется чаще всего при постановке звуков, иногда и на этапе автоматизации звуков. Значение артикуляционной гимнастики вполне оправдано, так как произношение звуков в речи — это сложный двигательный навык.

Целью артикуляционной гимнастики является выработка правильных, полноценных движений артикуляционных органов, необходимых для правильного произношения звуков, и объединение простых движений в сложные — артикуляционные уклады различных звуков.

В зависимости от формы звукового дефекта употребляется тот или иной комплекс артикуляционных упражнений. Артикуляционные упражнения могут быть беззвучными — без включения голоса — и с участием голоса.

Начинаются они обычно с движений по подражанию, а при невозможности последних — с пассивных движений, т. е. движений, производимых при механической помощи (чисто вымытая рука или палец логопеда, а затем и самого ребенка, продезинфицированные медицинские шпатели или специальные логопедические зонды).

Пассивные движения постепенно переводятся в пассивно-активные, а затем и активные (самостоятельные), при зрительном контроле перед зеркалом, вначале значительно замедленные. В процессе автоматизации вырабатывается кинестетическое ощущение каждого движения и необходимость в зрительном контроле постепенно отпадает, движение становится легким, правильным, привычным, может производиться в любом темпе.

Закрепление любого навыка требует систематического повторения, поэтому желательно проводить артикуляционную гимнастику систематически, два раза в день (утром и вечером); это возможно при включении ее в домашние задания.

Упражнение не должно доводить орган до переутомления. Первым признаком утомления является снижение качества движения, что и является показателем к временному прекращению данного упражнения.

Дозировка количества одного и того же упражнения должна быть строго индивидуальной как для каждого человека, так и для каждого данного периода работы с ним. На первых занятиях иногда приходится ограничиваться только двумя повторениями упражнений в связи с повышенной истощаемостью упражняемой мышцы.

В дальнейшем можно доводить их до 10—20 повторений, а при условии коротких перерывов и еще увеличивать их число.

В комплекс основных движений для развития и упражнения всего артикуляционного аппарата входят самые простые и наиболее характерные движения всех органов артикуляции во время речи — губ, челюстей, языка.

Комплекс основных движений.

Губы: оскал, вытягивание в трубочку.

Челюсти -: открывание и закрывание рта.

Язык: а) вперед — назад, б) вправо — влево, в) вверх — вниз, г) распластывание — суживание.

При коррекции отдельных звуков, помимо общего комплекса артикуляционных движений, проводятся специальные комплексы. Чаще всего требуется проводить более сложные и разнообразные комплексы движений, например, при коррекции гортанного произношения звука *р*, свистящих, шипящих звуков и т. п. Принципом отбора движений каждый раз будет служить характер дефектного произношения и целесообразность рекомендуемых движений для правильного произношения данного звука.

Недостаточно отобрать целесообразные движения, нужно научить своего ученика правильно применять соответствующие движения, т. е. предъявить определенные требования к качеству движений.

Необходимо выработать следующие качества всех движений: точность, чистоту, плавность, силу, темп, устойчивость перехода от одного движения к другому.

Точность движения определяет правильный конечный результат его, что оценивается конечным местоположением и формой органа.

Плавность и легкость движения предполагает движения без толчков, подергиваний, дрожания органа. (Напряжение мышцы всегда нарушает плавность и легкость движения.) Движение должно совершаться без вспомогательных или сопутствующих движений в других органах.

Темп — вначале движение производится несколько замедленно, логопед регулирует темп при помощи отстукивания рукой или счета вслух.

Затем темп движения должен стать произвольным — быстрым или медленным.

Устойчивость конечного результата — полученное положение органа должно удерживаться без изменений произвольно долго.

Переход (переключение) к другому движению и положению должен также совершаться плавно, достаточно быстро.

Движение каждого органа должно происходить симметрично по отношению к правой и левой стороне, но в случае ослабленности одной из сторон органа упражняется преимущественно одна сторона — более слабая, и упражнения служат для ее укрепления. В этом случае практикуются движения с нагрузкой, т. е. с преодолением сопротивления.

Вид, длительность проведения артикуляционных упражнений и их разовая дозировка зависят от характера, от тяжести речевого нарушения. Так, при функциональных дислалиях артикуляционная гимнастика обычно заканчивается с переходом к автоматизации. При дизартрии проводить ее рекомендуют длительно — тем длительнее, чем тяжелее поражение.

6.3. Логопедическое воздействие по развитию артикуляционной моторики при ринолалии, дизартрии

Формирование правильной речи у ребенка с ринолалией складывается из воспитания ротового выдоха в сочетании с одновременным созданием полноценных артикулем речевых звуков. Процесс логопедического воздействия делится на два периода.

Подготовительный период.

Основная цель занятий этого периода — *формирование правильного речевого дыхания параллельно с освоением артикулем*. Период можно условно разделить на два этапа: А) Формирование речевого дыхания при дифференциации вдоха и выдоха через нос и рот.

Б) Формирование длительного ротового выдоха при реализации артикулем гласных звуков (без включения голоса) и фрикативных глухих согласных звуков.

А. Формирование речевого дыхания. Формирование речевого дыхания проводится на протяжении всей работы с ребенком. В подготовительном периоде эта работа ограничивается формированием только длительного ротового выдоха. (I этап работы). В основе предлагаемой системы работы — использование физиологического дыхания, образование физиологически естественных, ненапряженных дифференцировок речевых движений. Наиболее продуктивным для формирования правильной речи является диафрагмальное (нижнереберное) дыхание.

В начале обучения необходимо определить вид физиологического дыхания ребенка, положив свою ладонь на боковую поверхность выше его талии. Если дыхание ребенка нижнереберное, логопед приспосабливает свое дыхание к ритму его дыхания и начинает работу. Если же у ребенка верхнеключичное или грудное дыхание, следует попытаться вызвать нижнереберное дыхание по подражанию. Для этого можно приложить ладонь ребенка к себе на бок и проверить своей ладонью его дыхание. Ребенок, ощущая при вдохе движение ребер логопеда и подражая ему, переключается на нижнереберное дыхание.

С появлением правильного спокойного дыхания при закрытом рте можно переходить к дифференциации ротового и носового дыхания. Необходимо объяснить ученику, что существуют различные виды вдоха и их сочетания: при закрытом рте вдох и выдох происходят через нос; при открытом рте возможны различные сочетания вдоха и выдоха. После такого объяснения ребенку предлагается проделать конкретные дыхательные упражнения.'

Цель этих упражнений — в процессе разучивания различных видов вдоха и выдоха закрепить диафрагмальный вдох и постепенный спокойный выдох. Кроме того, эти упражнения закладывают основы ритма речевого дыхания с паузой после вдоха. Формирование речевой паузы при дыхании происходит спонтанно, так как ребенок задерживает выдох, обращая внимание на то, как нужно осуществить выдох: через нос или рот при переходе от вдоха к выдоху. При дальнейшем обучении произношению гласных и согласных звуков эта пауза будет постепенно увеличиваться и закрепляться. А с переходом к слоговым сочетаниям, словам и фразам она полностью нормализуется, что обеспечит правильное речевое дыхание.

Во время таких упражнений необходимо приучать ребенка к ощущению проходящей по слизистым оболочкам ротовой и глоточной полости направленной струи воздуха во время вдоха и выдоха.

Направление выдыхаемой через рот струи воздуха контролируется движением ватки, положенной на гладкую поверхность бумаги или ладони, поднесенной ко рту при выдохе, чтобы ребенок мог видеть направление ее движения и корректировать это направление в соответствии с указаниями логопеда. Такой выдох, ни в коем случае не отождествляемый с выдуванием, формирует направленность полного, спокойного ротового выдоха.

Мы не считаем нужным проводить каких-либо специальных упражнений по развитию дыхания (сдувание ватки, надувание мягких резиновых игрушек и т. п.), часто применяемых в логопедической практике, так как все виды такого дыхания к речи отношения не имеют. Кроме того, эти упражнения часто выполняются ребенком с напряжением, которое для речи вредно, так как оно может иррадиировать на весь мышечный - комплекс речевого аппарата и тем самым затруднять артикуляцию.

Внимание ребенка постоянно фиксируется на направлении речевого выдоха и на положении органов артикуляции при выдохе.

Для организации правильного ротового выдоха необходимо изменить положение языка в полости рта.

Уже при разучивании видов вдоха и выдоха внимание ребенка сразу же обращается на положение органов артикуляции: при ротовом выдохе кончик языка нужно удерживать у нижних резцов, рот открывать как при позевывании. При этом корень языка должен быть опущен. Если передвижение кончика языка к нижним резцам недостаточно снижает корень

языка, можно временно допустить высовывание языка между зубами или нажать на корень языка шпателем (последний применяется в крайнем случае).

Правильный ротовой выдох при опущенном корне языка полностью снимает носовой оттенок в том или ином звуке, а впоследствии и во всей речи.

Б. Развитие орального праксиса. Параллельно с работой по развитию диафрагмального дыхания проводится гимнастика артикуляционного аппарата на артикулемах гласных и согласных звуков (II этап работы).

На четкость речи в большой мере влияет характер произношения гласных звуков. С них и начинается специфическая гимнастика в процессе которой тщательно прослеживается уклад органов произношения для каждого гласного звука. Особое внимание уделяется положению кончика языка, который на первых порах необходимо удерживать у нижних резцов при подготовке артикулом всех гласных звуков. Этот прием позволяет увеличить объем ротовой полости и тем самым обеспечить возможности для прохождения воздушной струи через рот. Изменение положения губ при артикуляции гласных, благодаря мышечной взаимосвязанности, естественным путем приведет язык к правильному положению для каждого отдельного звука. Гимнастика начинается с изучения артикуляции гласных звуков.

В подготовительном периоде главная задача состоит в организации ротового выдоха, поэтому все артикуляционные упражнения осуществляются без включения голоса. Ребенок еще не знает, что выполняемые им упражнения являются артикулемами гласных звуков. В это время логопеду представляется возможность уточнять и улучшать уклад артикулом. Формируемые артикуляции запоминаются ринолаликом кинестетически, устанавливаются условнорефлекторные связи между артикулемой и ее рисунком, и он начинает свободно воспроизводить шепотом звук, ориентируясь на рисунок. Объяснения логопеда знакомят ребенка с точным положением органов произношения, с направлением воздушной струи через рот.

При формировании артикулом следует обращать внимание на выполнение упражнений без напряжения и предупреждать появление синкинезий лицевых и мимических мышц.

При развитии орального праксиса нужно предусмотреть некоторые специфические пути воздействия, которые оказываются необходимыми особенно в случаях комбиноза ринолалии с другими речевыми нарушениями.

Принцип избирательной артикуляционной гимнастики допускает применение дополнительных артикуляционных упражнений (не создающих непосредственно артикулом речевых звуков). Например, при сочетании ринолалии и дизартрии у ребенка язык при подъеме кверху резко уходит в левую сторону. Это значит, что правая сторона его мышц слабее левой. При слабости мышц правой стороны языка следует проводить соответствующие упражнения только для укрепления и развития мышечной силы правой половины языка. Для этого ребенку предлагают языком дотронуться до зубов с левой стороны вверху и внизу, подпереть языком левую щеку, что дает нагрузку на мышцы правой стороны языка.

При слабости левой стороны языка все указанные упражнения проводятся с учетом нагрузки на левую сторону.

Эффективными являются упражнения с преодолением сопротивления. Например, при правосторонней слабости языка ребенка просят высунуть язык и отвести его в левую сторону. Этому отведению логопед препятствует шпателем, чтобы увеличить нагрузку на мышцы правой стороны языка и т. д.

Для улучшения произвольных движений языка, губ и лицевых мышц при артикуляции нужно рассказывать ребенку, где и как он должен дать то или иное напряжение мышц и научить его «послушать» это напряжение, ощупать положение органов произношения, участвующих в данной артикуляции, запомнить это положение зрительно (пользуясь зеркалом) и кинестетически. Для более четких ощущений можно помочь ребенку механически. Например, взять язык в стерильную марлевую салфетку и произвести нужный уклад языка.

При формировании артикуляционного праксиса необходимо учитывать мышечную взаимосвязь органов артикуляции. Для этого полезно использовать следующие приемы. Например, для формирования определенного артикуляционного уклада нужно переместить язык несколько в глубь рта. Для этого механическим путем выдвигаются углы рта вперед. И наоборот, при отодвигании углов рта в стороны язык приближается вперед.

Указанные приемы используются с обязательным привлечением зрительного контроля (работа перед зеркалом).

Описанный способ получения правильных артикулем дает возможность подробно объяснить ребенку видимые стороны артикуляции и тем самым воздействовать на невидимые. Это помогает ребенку ощутить и осознать движение и соответствующее ему напряжение той или иной группы мышц и дифференцировать их между собой.

Таким образом, в предлагаемой системе логопедической работы используется специфическая гимнастика органов артикуляции (тренируются только те движения, которые необходимы для произнесения речевых звуков); вместе с тем предусматривается ряд дополнительных упражнений, способствующих развитию артикуляционного праксиса. Развитие артикуляционного праксиса проводится одновременно с развитием речевого дыхания. Все упражнения по созданию артикуляций звуков являются одновременно обучением ротовому выдоху, т. е. служат приемом воспитания речевого дыхания и гимнастикой для речевого аппарата.

(Материал по коррекции звукопроизношения у детей с дизартрией использован из работ Е.Н. Российской, Л.А. Гараниной.)

По локализации очага поражения центрального отдела речедвигательного анализатора различают корковую, экстрапирамидную, бульбарную, псевдобульбарную, мозжечковую формы дизартрии. Наиболее распространенной формой дизартрии является *псевдобульбарная*. Эта форма проявляется в центральных параличах и парезах артикуляционной и фонационной мускулатуры. В силу измененного мышечного тонуса и паретичности подвижность артикуляционных мышц резко ограничена, что приводит к нарушению произношения как согласных, так и гласных звуков. Все звуки произносятся с носовым оттенком. Выдыхаемая ротовая струя ощущается слабо. Е.М. Мастюкова указывает, что особенностью псевдобульбарной дизартрии является наличие синкинезий. Характерно отсутствие произвольных движений при сохранности рефлексорных, автоматических.

При *корковой* дизартрии наблюдается избирательный центральный парез мышц артикуляционного аппарата (чаще всего — языка), что приводит к ограничению наиболее тонких изолированных движений кончика языка вверх, в результате чего нарушается произношение переднеязычных звуков.

При *бульбарной* дизартрии отмечаются диффузные периферические параличи речевой мускулатуры. Особенности нарушения звукопроизношения при этой форме являются грубое искажение произношения всех губных звуков; приближение смычных согласных к щелевым, а гласных — к нейтральному звуку; оглушение звонких согласных.

Особенностью *экстрапирамидной* дизартрии является отсутствие стабильных и однотипных нарушений звукопроизношения, которые зависят от:

- резких перепадов мышечного тонуса в речевой мускулатуре;
- наличия насильственных движений (гиперкинезов);

— нарушения эмоционально-двигательной иннервации. Для *мозжечковой* дизартрии характерна асинхронность между дыханием, фонацией и артикуляцией. Речь при этой форме замедленная, толчкообразная, скандированная, с нарушенной модуляцией и затуханием голоса к концу фразы. Отмечается трудность воспроизведения и удержания артикуляционных укладов. В фонетическом отношении страдает произношение тех звуков, для которых требуются достаточная четкость и дифференцированность артикуляционных движений (переднеязычные звуки), а также достаточная мышечная сила (взрывные звуки).

При подготовке к практическому занятию используйте работы Г.В. Чиркиной, Е.М. Мастюковой, М.В. Ипполитовой, Е.Н. Винарской, Е.Ф. Собонович, К.А. Семеновой, Л.В.

Лопатиной, Н.В. Серебряковой. Начните ответ с формулировки основных задач по коррекции произносительной стороны речи у детей с дизартрией:

- 1) развитие моторики артикуляционного аппарата;
- 2) формирование навыков правильного произношения и различения звуков;
- 3) преодоление затруднений, связанных с произношением слов со сложной слоговой структурой.

Работу над произношением традиционно начинают с подготовительного этапа, который включает в себя:

- массаж;
- использование произвольных движений;
- пассивную, пассивно-активную, активную артикуляционную гимнастику, дыхательные и голосовые упражнения;
- формирование фонематических представлений.

Литература

М.Е. Хватцев «Предупреждение и устранение недостатков речи», С-Пб, 2004.

А.Г.Ипполитова «Основные принципы логопедической работы при открытой ринолалии», А.Г.Ипполитова «Логопедические занятия при ринолалии в дооперационный период», О.В. Правдина «Дислалия», из книги «Хрестоматия по логопедии» т.1, -М., 1997.

Н.Ю.Григоренко, С.А.Цыбульский «Диагностика и коррекция звукопроизносительных расстройств у детей с неотяжелыми аномалиями органов артикуляции». - М.2003.

В. И. Селиверстов «Речевые игры с детьми» - М., 1994.

М.А. Поваляева «Справочник логопеда». - Ростов-на-Дону, 2001.

З.А. Репина, В. И. Буйко «Уроки логопедии» - Екатеринбург, 2000.

О.В. Епифанова «Логопедия» (вып. 1) – Волгоград, 2004.

Т.В. Рожкова «Веселые истории для артикуляционной гимнастики» - ж. Логопед №1, 2005.

Н.Н. Лиманская «Использование картинок - образов на логопедическом занятии» - ж. «Воспитание и обучение детей с нарушениям развития», №2, 2005.

Задание для самостоятельной работы

Выполните артикуляционные упражнения, опираясь на зрительный контроль. Определите, какие органы артикуляции задействованы при выполнении определенных упражнений

Разработать фрагмент индивидуального логопедического занятия по развитию артикуляционной моторики

Подготовить конспект по работе Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой «Логопедическая работа в специальном детском саду» (с 21-22).

7. РАЗВИТИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ НА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЯХ

Вопросы

7.1. Фонематические процессы в системе коррекционной работы по коррекции произношения.

7.2. Развитие фонематического восприятия

7.1. Фонематические процессы в системе коррекционной работы по коррекции произношения

Одним из проявлений большинства речевых нарушений являются недостатки произношения фонем. Эти недостатки могут выступать на фоне общего недоразвития речи, охватывающего ее словарный состав, грамматический строй и фонетику. Они могут быть связаны и с более частными нарушениями, например с недоразвитием фонематического слуха.

Коррекция произношения, достигаемая при помощи одной лишь выработки артикуляционных навыков, обладает *минимальным* развивающим действием. Она не создает готовности к усвоению грамоты. Коррекционная система, одновременно с выработкой нормальной артикуляции звука, привлекает внимание ученика к звуковому составу слова, учит производить наблюдения над речью, формирует фонематические и морфологические обобщения. В результате такого подхода дети приобретают не только навыки правильного произношения, но и способность к успешному усвоению грамоты и правописания.

Примечательно, что при данной системе коррекционного обучения у детей часто появляется правильное произношение не только пройденных звуков, но и тех, которые не подвергались исправлению. Нередко также отпадает необходимость в специальной работе по преодолению смещения звуков (дифференциация звуков). То и другое является объективным показателем развивающего эффекта коррекционного обучения. При механической тренировке такой перенос большей частью не возникает. Развивающий эффект сказывается в появлении «чутья языка» и надлежащей готовности к грамоте и правописанию.

Разные компоненты речи неравнозначны по своему влиянию на те или иные стороны речевой деятельности. Избирательность этого влияния позволяет экономно и целенаправленно вести педагогический процесс, различать прямой и побочный его эффект.

Так, коррекция произношения и фонематических представлений оказывает специфическое и решающее действие на преодоление нарушений чтения и письма. В то же время эта работа играет определенную, хотя и не решающую роль в уточнении и расширении словарного запаса, развитии морфологических обобщений.

При выборе путей и средств преодоления и предупреждения речевых нарушений у детей необходимо ориентироваться на узловые образования, от которых зависит нормальное протекание не одного, а целого ряда речевых процессов. Примером такого узлового образования может служить звуковой анализ слова. По сути дела звуковой анализ является деятельностью, связывающей, с одной стороны, устную речь с письменной ее формой, с другой — фонетическую и смысловую стороны речи. Овладение звуковым составом слова в процессе специального обучения способствует формированию правильного произношения, чтения и письма, а также уточнению лексических и грамматических значений.

Эффективные методические подходы по развитию фонематического восприятия предложены Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой в книге «Логопедическая работа в специальном детском саду».

Если при логопедическом обследовании устанавливается нарушение фонематического слуха, то прежде всего следует начинать работу по его развитию. Развитие фонематического восприятия проводится в игровой форме, на фронтальных, подгрупповых и *индивидуальных* занятиях.

Начинается эта работа на материале неречевых звуков, постепенно вводятся звуки речи, правильно произносимые детьми и те, которые вновь ставятся (или исправляются и вводятся в самостоятельную речь ребенка). Кроме этого, с первых занятий параллельно проводится работа по развитию слухового внимания и слуховой памяти. Такая двоякая направленность занятий позволяет добиваться наиболее эффективных результатов в развитии фонематического восприятия. Ведь неумение вслушиваться в речь окружающих часто является одной из причин неправильного звукопроизношения.

7.2. Развитие фонематического восприятия

В процессе логопедических занятий ребенок должен, прежде всего, овладеть умением контролировать свое произношение и исправлять его, сравнивая речь окружающих с собственной.

Логопедическую работу по развитию у детей способности дифференцировать фонемы можно условно разделить на шесть этапов.

1) узнавание неречевых звуков; 2) различение одинаковых слов, фраз, звукокомплексов и звуков по высоте, силе и тембру голоса; 3) различение слов, близких по звуковому составу; 4) дифференциация слогов; 5) дифференциация фонем; 6) развитие навыков элементарного звукового анализа.

Остановимся подробнее на том, как проводится развитие фонематического восприятия у детей на каждом из указанных этапов логопедического воздействия.

На *первом этапе* в процессе специальных игр и упражнений у детей развивается способность узнавать и различать неречевые звуки. Одновременно у них развивается слуховое внимание и слуховая память (без чего невозможно успешно научить детей дифференцировать фонемы).

На первых занятиях логопед предлагает детям послушать звуки за окном и ответить на вопросы: что шумит? (Деревья)! Что гудит? (Машина). Кто кричит? (Мальчик). Кто разговаривает? (Люди). Кто смеется? (Женщина). И т. д. Затем он предлагает внимательно послушать и определить, какие звуки доносятся из коридора, соседней группы, кухни, зала и т. д.

Далее проводится такая игра. Логопед вызывает водящего и предлагает ему плотно закрыть глаза или повернуться спиной к нему, а сам, пряча какую-нибудь игрушку (в шкаф, за штору, за спину одного из детей и т. д.), предлагает водящему найти ее, ориентируясь на силу ударов в барабан: если ребенок приближается к месту, где спрятана игрушка, барабан бьет громче, если удаляется — тише.

Эту игру следует повторить и на других занятиях, поддерживая тем самым у детей интерес к ним. Звуки, направляющие поиски ребенка, можно варьировать, заменяя барабан то бубном, то колокольчиком, хлопками в ладоши, ударами молоточка по столу и т. д. Следует обращать внимание на то, чтобы переходы силы звука барабана или других предметов были плавными: от сильного к среднему и тихому. На занятиях по различению звуков можно проводить и такие игры.

Игра 1. Дети встают в круг. Логопед предлагает им незаметно для водящего передавать за спиной колокольчики. Колокольчик должен звенеть в разных местах круга. Водящий должен отгадать и показать, за спиной какого ребенка звенел колокольчик.

Игра 2. Логопед сажает на стол двух игрушечных зайцев — большого и маленького. Объясняет и показывает, как играет на барабане большой заяц, у которого много сил (громко, сильно), и как маленький (тихо). Затем закрывает игрушки ширмой и за ней воспроизводит то громкие, то тихие удары в барабан. Дети должны отгадать и показать, какой из зайцев только что играл.

Эту игру нужно разнообразить, заменяя зайцев другими игрушками разной величины.

Игра 3. Логопед расставляет на столе несколько предметов (или озвученных игрушек). Манипулируя с предметами (постучать карандашом о стакан, погремать коробкой с кнопками, погремушкой), он предлагает детям внимательно послушать и запомнить, какой звук издает каждый предмет. Затем прикрывает их ширмой и просит отгадать, какой из них сейчас звенит или гремит.

Эту игру можно варьировать: увеличивать (но не более чем до пяти) количество предметов, менять предметы и игрушки, постепенно усложняя для детей задачу различения неречевых звуков. В завершающих ее вариантах детям предлагается ряд из нескольких озвученных игрушек или нескольких предметов, звучание которых различить достаточно

трудно. Например, стакан, чашка, кружка металлическая, кружка керамическая и деревянный бочонок.

Игра 4. Логопед демонстрирует детям, какие звуки издают различные предметы: ударяющийся о пол мячик; перекатывающийся в стеклянной банке, в керамической кружке шарик; сминаемая газета; разрываема толстая бумага; передвигаемый стул и т. д. Затем эти же действия, но в другой последовательности логопед производит за напольной ширмой, а детей просит, возможно полнее и точнее рассказать о том, что они слышат.

На втором этапе занятий детей учат различению одинаковых слов, звукокомплексов и звуков, ориентируясь на высоту, силу и тембр голоса.

Начать можно с такой игры. Дети по очереди выполняют роль водящего, который, стоя к ним спиной, должен определить, кто назвал его имя. Затем игра усложняется: дети уже зовут водящего не по имени, а произносят одно и то же слово «ау!», а водящий отгадывает, кто это сказал. И последний, наиболее сложный вариант игры состоит в том, что водящий то громко, то тихо произносит «ау!», а дети должны угадать, издали или вблизи он их зовет. Затем каждый ребенок по очереди произносит «ау!» то громко, то тихо в зависимости от слов логопеда: «Мальчик далеко ушел от тебя» или «Он находится близко и зовет».

На занятиях по различению тембра голоса, силы и высоты звука можно проводить и такие игры.

Игра 1. Логопед показывает детям игрушечного котенка и просит их внимательно послушать и запомнить, как он мяукает, когда находится близко, — а как — когда далеко. Затем он произносит «мяу», чередуя силу голоса, а дети должны отгадать, близко или далеко мяукал котенок. Потом логопед просит детей мяукать в зависимости от команды «близко» или «далеко». Усложнение игры состоит в том, что детей просят различать мяукание, ориентируясь на тембр и особенности голоса говорящего. Например, логопед объясняет детям, что котенок очень Маленький и боится щенка, а потому мяукает жалобно, дрожа и замирая от страха. Дети по очереди мяукают изображая разные состояния котенка, а водящий отгадывает его «настроение». В вариантах этой игры дети учатся различать, например, далеко или близко гудит пароход, тихий и громкий звук «у-у-у»; какая дудочка играет — большая или маленькая, низкий и высокий звук «у-у-у»; плачет мальчик или девочка, низкий и высокий звук «а-а-а» и т. д.

Игра 2. Логопед показывает игрушечных или изображенные на картинке трех медведей — большого, среднего, маленького, затем, рассказывая сокращенный вариант сказки о трех медведях, произносит по ходу рассказа реплики и соответствующие звуки очень низким, средним по высоте и высоким голосом. Дети должны отгадать и показать, какой из медведей мог так сказать.

Игра 3. Детям раздаются картинки с изображением домашних животных и их детенышей: коровы и теленка, козы и козленка, свиньи и поросенка и т. п. Логопед произносит каждое звукоподражание то низким, то высоким голосом («му-у», «бе-е», «хрю» и т. д.). Дети, ориентируясь на звукокомплекс и высоту голоса, должны показать соответствующую картинку. На занятиях третьего этапа дети учатся различать слова, близкие по звуковому составу. С этой целью проводится вначале такая игра. Логопед, показывая детям картинку, громко и четко произносит: «Вагон». Затем он говорит детям: «Я буду называть эту картинку то правильно, то неправильно, а вы внимательно слушайте. Как только я ошибусь, вы хлопнете в ладоши». Логопед произносит: «Вагон—вакон—фагон—вагон—факон—вагом» и т. д. После этого детям показывают следующую картинку или листок бумаги и произносят: «Бумага—пумага—тумага—бумага—пума-ка—бумака» и т. д. Дети, услышав неверно произнесенное слово, хлопают в ладоши. Следует отметить, что вначале произносятся слова, легкие по звуковому составу, но постепенно они должны усложняться.

Усложнение подобных игр-упражнений происходит еще и за счет реакции детей на неверно произнесенное слово. Например, поднимают в соответствии с инструкцией логопеда то красный, то зеленый кружок, что позволяет развивать внимание детей. Инструкции

логопеда также усложняются постепенно, скажем, сначала детям предлагается поднимать красный кружок, если логопед ошибется, а затем красный, если заметят ошибку, затем, ленивый, если слово произнесено верно.

На занятиях по различению близких по звуковому составу слов можно проводить и такие игры.

Игра 1. Логопед размещает на наборном полотне картинки, названия которых очень близки по звучанию. Например, рак, лак, мак, бак, сок, сук, дом, ком, лом, сом, коза, коса, лужи, лыжи и т. д. Затем он в определенной последовательности произносит 3—4 слова, а дети, отобрав соответствующие картинки, должны расставить их на наборном полотне в порядке произнесения: в одну линию или в столбик в зависимости от инструкции логопеда.

Игра 2. Логопед размещает на наборном полотне в одну линию следующие картинки: ком, бак, сук, ветка, коток. Каждому подходящему к наборному полотну ребенку дается картинка, которую он должен поместить под той картинкой, название кото-

рой наиболее близко по звучанию. В результате на наборной полотне должны получиться, примерно, такие ряды картинок:

ком	бак	сук	ветка	коток
дом	рак	лук	клетка	платок
сом	мак	жук	пятка	листок
лом	лак	тук		моток

На четвертом этапе дети учатся различать слоги. Логопед произносит слоговой ряд, например: «на—на—на— Па», а дети должны определить, какой слог лишний. Затем слоговые ряды усложняются: «на—НО—на», «ка—ка—ГА—ка», «па—БА—па—па» и т. п.

Эту игру можно усложнить следующим образом. Логопед вызывает водящего и говорит ему на ухо определенный слог, например «па». Ребенок вслух повторяет его. Логопед произносит или тот же слог вслед за ребенком, или близкий по звучанию. Происходит это примерно так:

ребенок — «па», логопед — «па»; ребенок — «па», логопед — «ба»; ребенок — «ка», логопед — «га»; ребенок — «фа», логопед — «ва» и т. д.

Все дети после каждой пары слогов, произнесенных водящим и логопедом, также должны угадать, одинаковые слоги они сказали или разные. Чтобы можно было контролировать реакцию каждого ребенка, детям предлагается, например, на одинаковые слоги поднять красный кружок, на разные — ничего не делать или же на разные поднять красный- кружок, а на одинаковые — зеленый.

Понятно, что и эта игра варьируется подбором дифференцируемых слогов, а уровень сложности дифференциации определяется как произносительными возможностями детей, так и последовательностью логопедической работы в целом.

Следует помнить, что сначала слог обязательно произносится на ухо водящему, поскольку такой способ, повышая интерес детей, мобилизует их внимание.

На *пятом* этапе дети учатся различать фонемы родного языка. Причем начинать следует с дифференциации гласных звуков. Например, с такой игры. Логопед раздает детям картинки с изображением поезда, девочки, птички и объясняет: «Поезд гудит: «у-у-у-у», девочка плачет: «а-а-а-а», птичка поет: «и-и-и-и». Затем он попеременно произносит эти звуки сначала удлинено: «а-а-а-а-а», или «у-у-у-у-у», или «и-и-и-и-и», а дети, реагируя на произнесенный звук, поднимают соответствующие картинки.

Игра может после этого усложниться следующим образом: 1) логопед произносит звуки «а», «и», «у» кратко; 2) детям вместо картинок раздают кружки трех цветов, а логопед объясняет им, что красный нужно поднять на звук «а», желтый — на звук «и», зеленый — на звук «у»; 3) в ряд из гласных «а», «у», «и» включают и другие звуки, например «о», «ы», «э», на которые дети не должны реагировать.

Аналогичным образом проводится работа по дифференциации согласных фонем.

Задачей последнего, *шестого* этапа занятий является выработка у детей' навыков элементарного звукового анализа.

Начинается эта работа с обучения детей определять количество слогов в слове, отхлопывая двух- и трехсложные слова. Логопед должен показать детям, как отхлопывать слова с равным числом слогов, как выделять при этом ударный слог. Затем по заданию логопеда дети упражняются в отхлопывании различных предложенных им слов. После этого проводится анализ гласных звуков, что можно делать следующим образом. Детям раздают по несколько одноцветных кружков. Логопед произносит один, два или три гласных звука, например «а», «ау» «иоу», «о» и т. д., а дети раскладывают на столах такое количество кружков, которое соответствует числу произнесенных звуков.

Занятия по развитию навыков звукового анализа можно усложнить следующим образом. Детям раздают три кружка разных цветов, например красный, желтый, зеленый, при этом говорят, что красный соответствует звуку «а», желтый — «у», зеленый — «и». Когда они запоминают это, логопед произносит сочетания сначала по два из перечисленных звуков: «ау», «уи», «уа», «аи», затем по три: «ауи», «аиу», «уиа», «уаи», «иуа», «иау», а дети складывают кружки на столах в соответствии с последовательностью их произнесения. Аналогично осуществляется анализ остальных гласных звуков.

После гласных приступают к анализу согласных звуков. При этом необходимо соблюдать определенную последовательность: сначала дети учатся выделять последний согласный звук из слова. Причем легче всего им удастся опознание на конце слова глухих взрывных согласных. Происходит это следующим образом. Дети по очереди подходят к столу логопеда и вытаскивают 1 специально подобранные картинки. Например, для выделения в конце слова взрывных согласных в конверт помещают следующие картинки: кот, кнут, паук, каток, танк, мак, жук, лук, веник и т. д.

Ребенок, вынув из конверта картинку, называет ее громко, выделяя голосом последний звук. Затем этот звук ребенок произносит отдельно.

Это упражнение можно варьировать, постепенно усложняя задания: 1) выделив последний звук, разложить картинки так, чтобы в одной стороне наборного полотна оказались картинки, названия которых оканчиваются на звук «т», а в другой — на звук «к»; 2) логопед показывает детям картинку, а при произношении ее названия опускает последний звук, например «тан...», «пау...», «вени...» и т. д. Затем он просит кого-либо из детей назвать все слово и произнести звук, который был опущен.

Дальше работу по развитию навыков звукового анализа следует проводить по методике, разработанной Г. А. Каше и изложенной в ее книге «Исправление недостатков речи у дошкольников».

От умения услышать отдельный звук в составе слова дети подводятся к полному звуковому анализу простейших односложных слов.

В системе обучения предусмотрено определенное соответствие между изучаемыми звуками и теми или иными формами анализа.

Подготовка к анализу слова имеет четыре ступени.

На первой ступени обучения осуществляется уточнение артикуляции звуков *у, а, и*. Эти же звуки используются для наиболее легкой формы анализа — выделения первого гласного звука из начала слова. На материале этих же звуков детям дается первое представление о том, что звуки могут быть расположены в определенной последовательности—дети произносят указанные звуки, четко артикулируя, а затем определяют их количество и последовательность.

Вторая по трудности ступень подготовки — это анализ и синтез обратных слогов типа *ап, ут, ок* (в это время проходятся звуки *т, п, к*). В это же время дети учатся выделять последний согласный из конца слова (*кот, мак*).

Третья ступень подготовки к анализу слова — выделение ударных гласных из положения после согласных (*дом, танк*). В это же время проходятся гласные *о* и *ы*, повторяются ранее пройденные, усваивается термин «гласный звук».

После указанных упражнений дети легко овладевают *четвертой ступенью подготовки* — анализом и синтезом прямого слога типа *са*.

Итогом первого периода обучения является полный звуковой анализ слов типа *суп*.

За это же время дети овладевают терминами «звук», «слово», «гласный звук».

Необходимо отметить, что не все звуки могут служить материалом для решения перечисленных задач, касающихся анализа и синтеза звукового состава слова. Есть ряд звуков, которые необходимо отработать в произношении, но нельзя вводить в анализ,— этот звук *йот* и некоторые другие.

Анализ и синтез звукового состава слова пронизывает все занятия. Сочетание тренировочных упражнений в закреплении поставленных звуков с осознанным анализом и синтезом звукового состава слова способствует быстрейшему введению в речь поставленных звуков. Каждый вновь поставленный или отрабатываемый в часы фронтальных занятий звук фигурирует в многочисленных упражнениях, в частности происходит выделение звука из состава слов.

В начале второго периода обучения дети учатся делить слова на слоги. В качестве зрительной опоры используется 'при этом схема, в которой длинной чертой или полоской бумаги обозначаются слова, короткой — слоги. Составляются {или записываются на доске) схемы односложных, двусложных слов, проводятся разнообразные упражнения, имеющие целью закрепление навыка деления слов на слоги.

Затем дети овладевают полным звуко-слоговым анализом односложных (типа *мак*) и двусложных (типа *зубы*) слов; при этом они составляют соответствующие схемы. Теперь в схемах обозначаются не только слова и слоги, но и звуки. Дети узнают, что в слове столько слогов, сколько гласных звуков. Постепенно осуществляется переход к полному анализу и синтезу слов без помощи схемы.

■ Дальнейшее усложнение материала заключается в том, что в анализ включаются слова со стечением согласных в составе слога (*СТОЛ, шкаф*), двусложные с одним закрытым слогом (*кошка, гамак, клубок*), некоторые трехсложные (*канавы*), произношение которых не расходится с написанием! Кроме того, вводятся упражнения в преобразовании слов путем замены отдельных звуков.

На любом этапе обучения анализу подвергаются слова, состоящие из отрабатываемых в данное время или отработанных ранее звуков.

К концу второго периода обучения дети овладевают правильным произношением всех звуков речи, а также анализом и синтезом слов указанной сложности. За это же время практически усваиваются термины «слог», «предложение», «согласные звуки», «звонкие звуки», «глухие звуки», «твердые звуки», «мягкие звуки».

Одновременно с изучением звуков дети обучаются грамоте. Знакомство детей с первыми буквами, как уже говорилось, относится к концу второго периода обучения.

К началу третьего периода дети оказываются знакомыми с четырьмя буквами (*а, у, м, ш*). В начале третьего периода планируются занятия на звук и букву *р* (звук *р* к этому времени закреплён в произношении и дифференцирован от прочих звуков). Знание пяти букв уже даёт возможность приступить к обучению чтению и самостоятельному письму.

Занятия по грамоте проводятся два раза в неделю. За неделю проходит по одной букве. На одном занятии логопед знакомит детей с буквой. На занятиях по письму (которые проводит воспитатель) дети пишут новую букву и слова с ней, как это указано в азбуке. На следующем занятии логопед осуществляет закрепление полученных знаний.

Кроме того, упражнения в чтении включаются во все занятия по произношению. На них отводится по 5—7 минут. С отдельными детьми, испытывающими те или иные затруднения, логопед занимается в часы индивидуальных занятий. Воспитатель организует выполнение заданий, которые даёт логопед.

В результате многочисленных упражнений (первый и второй периоды обучения) в правильном произнесении звуков, анализе и синтезе звукового состава речи дети оказываются хорошо подготовленными к овладению чтением и самостоятельным письмом. И все же решение новых задач требует от них значительных усилий.

В речевых группах рекомендуется научить детей слитно, без перебора букв, с четким и правильным произнесением каждого звука читать слоги в две и три буквы; слова в один, два, три слога, состоящие из открытых и закрытых слогов (*Шура, шар, кошка, кусок, Тамара*), предложения из этих слов. Складывать из букв разрезной азбуки и печатать слоги указанной сложности (с предварительным анализом) и простейшие предложения. Эти навыки дети усваивают во время изучения 14 букв (*а, у, м, р, ш, п, ы, л, н, с, о, к, х, т*) по книге «Азбука для дошкольников».

В это же время закрепляются знания о том, что звуки бывают гласные и согласные, гласные образуют слог, в слове столько слогов, сколько гласных звуков, слог является частью слова и самостоятельного значения не имеет.

Дети усваивают практическим путем следующие правила правописания: раздельное написание одного слова от другого, постановка точки в конце предложения, употребление заглавной буквы в собственных именах и в начале предложения.

Основным приемом при овладении чтением слога является чтение по следам анализа. При этом слог или слово после предварительного анализа складываются из букв разрезной азбуки, а затем, непосредственно за/разложением слов на слоги и звуки, следует обратный процесс — соединение звуков в слоги и чтение слов по слогам. С самых первых упражнений в чтении надо стремиться к тому, чтобы ребенок читал слово по слогам без перебора букв. Постепенно у детей воспитывается навык одновременного восприятия двух, а позднее трех букв. В воспитании этого навыка большое значение имеет чтение слогов. На первых порах обучения чтению подбираются слоги, состоящие из согласного со всеми пройденными гласными (*ша, ту, шо*) или же все пройденные согласные сочетаются с гласными (*ша, ра, ма* или *шу, ру, му*). Постепенно задания усложняются: для чтения начинают подбираться различные слоги, например, *ма, шу, ар, ам* и т. п. После чтения слогов они в устной форме дополняются до слов.

По мере овладения детьми чтением слогов и слов необходимость в постоянном предварительном анализе постепенно отпадает. Теперь тщательному анализу подвергаются лишь отдельные наиболее трудные или новые по слоговой структуре слова и предложения.

Воспитание навыка чтения требует большого количества упражнений.

Кроме тех слогов и слов, которые складываются детьми из букв разрезной азбуки и азбуки для чтения, можно использовать рекомендуемые для школы таблицы, а также слоги и слова, а позднее предложения, написанные логопедом на доске.

Для индивидуальной работы могут применяться специальные бумажные ленты с написанными на них слогами или словами. Ленты протягиваются в прорезь, сделанную в картоне.

При обучении чтению с самых первых занятий необходимо постоянно следить за тем, чтобы дети понимали каждое прочитанное ими слово и предложение. С этой целью детей просят объяснить значение прочитанных слов или составить с ними предложения. Так, прочитав слово *Маша*, ребенок поясняет: «Это имя девочки» или составляет предложение, например: «Маша купает куклу». Прося ребенка объяснить слово, обучающий ни в коем случае не повторяет прочитанные ребенком слова или словосочетания. Ведь смысл вопроса заключается в том, чтобы проверить, понял ли ребенок прочитанное им самим слово.

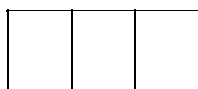
Работа с разрезной азбукой играет роль не только в овладении чтением, но и широко используется при обучении детей самостоятельному письму. Кроме складывания после предварительного анализа и без него отдельных слогов, слов, а позднее предложений, применяются и другие приемы, способствующие овладению детьми звуковым составом слов. Большое внимание уделяется всевозможным преобразованиям слов. В результате замены или изменения количества букв дети образуют новые слова. При этом они могут производить цепи преобразований, например: *Маша — Мара — Мура — ура; каша — кашка — кошка — мошка — мушка — мышка* и т. п.

Внимание детей при этом обращается на то, что для образования нового слова в нем достаточно заменить один из звуков.

При преобразовании слов логопед следит за тем, чтобы дети не складывали вновь каждое последующее слово, а заменяли только одну букву.

Аналогичные задания даются для самостоятельной работы. Так, например, после того как дети сложат слово *Мура*, им предлагается подумать, какое новое слово можно получить, изменив только одну букву (*Шура, Мара, мука* и т. п.).

Рекомендуется также использовать при работе с разрезной азбукой добавление недостающих букв в схеме под картиной, например, под рисунком, изображающим мак, дана схема этого слова в виде трех клеточек, в одной из них напечатана буква, надо добавить недостающие:



или



или

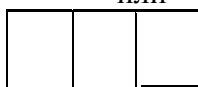
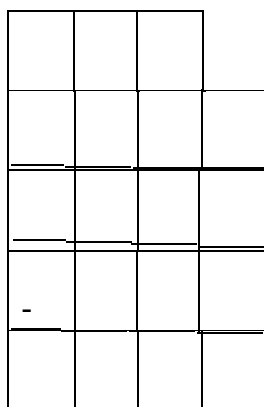


Схема может быть и без изображения предмета; в этом случае можно пропустить в схеме одну или две гласные буквы, одну согласную, слог; например, дети получают такие карточки:



и т. п.

Изготовление карточек чрезвычайно просто; логопед всегда может подготовить их к занятию в нужном количестве с учетом индивидуальных затруднений детей.

Для самостоятельной работы используется и такой прием: дети получают наборы из 3—4 букв и должны составить из них слова.

Для складывания слов из букв разрезной азбуки можно использовать вкладыши к азбуке, а также игры типа «Учись читать», где даны разнообразные картинки с изображенными под ними схемами.

Для самостоятельного составления слогов из слов и их прочтения применяются картонные ленты с написанными на них слогами или буквами. Ленты прорезаются в прорези, сделанные в листе плотной бумаги или картона. Протаскивая поочередно сначала одну, а потом другую ленту, ребенок должен сложить из разрезной азбуки получившиеся слова, пропустив бессмысленные сочетания.

Как уже говорилось, в подавляющем большинстве случаев никаких специфических затруднений при овладении чтением и письмом у детей не возникает. С самого начала обучения отмечается осознанное, правильное чтение слогов и слов, быстрое и правильное выполнение всевозможных заданий с буквами разрезной азбуки.

Вместе с тем следует отметить, что у некоторых детей (несмотря на подготовительные графические упражнения, которые велись с первых дней обучения), хорошо анализирующих звуковой состав слова, обнаруживается зеркальность при самостоятельном письме или плохое запоминание букв. В таких случаях логопед и воспитатели должны немедленно

принять меры — увеличить количество упражнений, направленных на развитие пространственных представлений: письмо букв, выкладывание их из палочек и т. п.

Планируя занятия по грамоте, логопед учитывает, что дети логопедических групп, приступая к обучению чтению и письму, уже ясно представляют себе, что слово, обозначающее то или иное понятие, может быть разложено на части (слоги и звуки), что части слова снова можно соединить вместе, чтобы получилось слово; они уже не затрудняются в членении предложений на слова и соединении слов в предложение. Кроме того, дети уже изучали все те звуки, с графическим изображением которых им теперь предстоит познакомиться. Поэтому планы занятий по грамоте несколько отличаются от тех, которые рекомендуются для детей, которые обучаются в семье и I классе массовой школы.

Литература

Р.Е. Левина «Основы теории и практики логопедии».-М. 1968.

Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева «Логопедическая работа в специальном детском саду»-М.1987.

Г.А. Каше «Исправление недостатков речи у дошкольников»-М.1971.

Т.А. Воробьева, О.И. Крупенчук «Мяч и речь» - С- Петербург, 2003 (с.41-51).

И.А. Кравченко «Игры и упражнения со звуками и словами»-М., 1999.

Л.Я. Гадасина, О.Г. Ивановская «Звуки на все руки.50 логопедических игр» - С-Петербург,1999.

В.И. Селиверстов «Игры в логопедической работе с детьми» - М.,1979.

Задание для самостоятельной работы

Подготовить фрагмент индивидуального занятия по совершенствованию фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза (с наглядностью), используя учебные пособия:

8. РОЛЬ ДВИЖЕНИЙ ПАЛЬЦЕВ РУК В РАЗВИТИИ РЕЧЕВОЙ ФУНКЦИИ

У детей при ряде речевых нарушений отмечается выраженная в разной степени общая моторная недостаточность, а также отклонения в развитии движений пальцев рук, так как движения пальцев рук тесно связаны с речевой функцией. В связи с этим в системе по их обучению и воспитанию предусматриваются воспитательно—коррекционные мероприятия в данном направлении.

Такие авторы, как Н.С.Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б.Филичева, Н.И.Кузьмина описывают отдельные приемы по развитию моторики у детей с задержкой речевого развития и при моторной алалии. Е.М. Мастюкова, М.И. Ипполитова и Л.А.Данилова дают более полные рекомендации по формированию двигательных навыков и дифференцированных движений пальцев рук у детей с церебральным параличом.

Ученые, которые изучают деятельность детского мозга, психику детей, отмечают большое стимулирующее значение функции руки. Сотрудники Института физиологии детей и подростков АПН установили, что уровень развития речи детей находится в прямой зависимости от степени сформированности тонких движений пальцев рук (М.М.Кольцова).

Так, на основе проведенных опытов и обследования большого количества детей была выявлена следующая закономерность: если развитие движений пальцев соответствует возрасту, то и речевое развитие находится в пределах нормы. Если же развитие движений пальцев отстает, то задерживается и речевое развитие, хотя общая моторика' при этом может быть нормальной и даже выше нормы (Л.В.Фомина).

М.М. Кольцова пришла к заключению, что формирование речевых областей совершается под влиянием кинестетических импульсов от рук, а точнее, от пальцев.

Этот факт должен использоваться в работе с детьми и там, где развитие речи происходит своевременно, и особенно там, где имеется отставание, задержка развития моторной стороны речи. Рекомендуются стимулировать речевое развитие детей путем тренировки движений пальцев рук.

Рассмотрим более подробно содержание работы М.М. Кольцовой «Ребенок учится говорить». Книга адресована специалистам и широкому кругу читателей.

Довольно часто наблюдается задержка в развитии речи малышей, хотя они абсолютно здоровы, у них нет нарушений слуха или поражений центральной нервной системы. Причину позднего и недостаточного развития речи у ребят в домах ребенка или круглосуточных яслях понять легко: персонал не может уделить достаточно внимания каждому ребенку. Но как объяснить такие случаи в семье, где малыш окружен большой заботой, где ему отдается масса времени? Иногда ребенок произносит на втором году всего 4—5 слов, хотя понимает гораздо больше. Обеспокоенные родители обращаются к врачам: «В чем причина задержки речи?»

Раньше считалось, что главное, от чего зависит развитие речи, — это степень речевого общения детей с окружающими взрослыми людьми: слушая чужую речь, ребенок получает возможность звукоподражания, а в процессе звукоподражания он начинает артикулировать слоги. Поэтому родители обычно получают совет больше разговаривать с ребенком. Они удваивают свои усилия, стараясь говорить с малышом при каждой возможности, но он продолжает объясняться отдельными звуками и жестами.

Саша. 1 год 8 месяцев, — здоровый, крупный ребенок, он понимает довольно много обращенных к нему фраз (если его просят, показывает и приносит многие предметы, внимательно смотрит, когда ему объясняют содержание картинок), но сам говорит только «мама», «баба», «ням-ням», а в остальном пользуется жестами и звуком «ы-ы-ы». «Ы-ы-ы» — выкрикивает Саша и тянется к апельсину. «Сашенька, скажи — дай-дай!» Но он упорно повторяет «ы-ы-ы» и свой жест. Няня хочет взять Сашу на руки — он отстраняет ее с тем же «ы-ы», только произносит его с другой, сердитой интонацией. Мать, отец, бабушка и бабушка подолгу разговаривают с мальчиком, но идут недели, месяцы, а его речь не развивается. Он по-прежнему объясняется жестами и отдельными звуками.

Именно такие случаи, как с Сашей, когда ребенок здоров, имеет индивидуальный уход, с ним постоянно разговаривают, а он молчит и молчит, заставляют усомниться в том, что развитие речи малыша определяется в основном тем, много или мало с ним говорят.

Для того чтобы проверить значение речевого общения для развития речи детей, были проведены специальные наблюдения. В доме ребенка выбрали 20 здоровых и физически правильно развивающихся детей в возрасте от 1 года 1 месяца до 1 года 4 месяцев. Развитие речи у них было сильно задержано. Все эти дети оборачивались и смотрели на говорящего человека (т. е. давали ориентировочную реакцию на голос); трое из них понимали несколько фраз, но лишь в соответствующей ситуации (например, на слова «возьми ложку» давали правильную реакцию — брали ложку — только за столом при кормлении; на эти же слова в манеже или в кроватке реакции не давали); у двоих детей отмечалось редкое произнесение слогов, и ни один из них не повторял слов. С этими детьми ежедневно проводились двухминутные занятия по развитию речи, которые заключались в том, что ребенку показывали игрушку и называли ее. Например, педагог ставил перед малышом игрушечную собачку и говорил: «ав-ав», показывал корову и произносил: «му-му» и т. д., пытаясь добиться звукоподражания от ребенка.

Кроме того, с каждым ребенком персонал группы и сотрудники лаборатории стали разговаривать при умывании, одевании, кормлении, специально играли с ним. Общая продолжительность речевого общения с каждым ребенком составляла около часа за день — это очень много. Однако достигнутые результаты были незначительны: проверка, проведенная через месяц, а затем через 3 месяца, выявила лишь небольшие сдвиги — появились редкие голосовые реакции («а-ах!», «у-у-у» и т. п.) во время занятий по развитию речи.

Оказывается, степень речевого общения со взрослыми не играет такой уж большой роли, как предполагалось. Конечно, это необходимое условие для того, чтобы ребенок заговорил, но, очевидно, нужно учесть и еще какие-то условия. Какие же? Это надо было выяснить.

Здесь невольно приходит на память шуточная загадка: «Когда черной кошке легче всего пробраться в дом?» Обычно отвечают, что в темноте, но правильный ответ другой: когда дверь открыта. Эта загадка рассчитана на некоторую шаблонность нашего мышления: ответ как бы подсказывается указанием на черный цвет кошки. Однако если все двери закрыты, то и темнота не поможет проникнуть в дом.

Говоря о развитии речи ребенка, мы привычно связываем его со степенью речевого общения со взрослыми — это тоже подсказывается самой постановкой вопроса. Но может быть, мы забываем о какой-то «двери», которую нужно открыть?..

Великие русские физиологи И. М. Сеченов и И. П. Павлов придавали очень большое значение мышечным ощущениям, возникающим при артикуляции. Сеченов писал: «Мне даже кажется, что я никогда не думаю прямо словом, а всегда мышечными ощущениями». Павлов также говорил, что речь — это, прежде всего мышечные ощущения, которые идут от речевых органов в кору головного мозга.

Поэтому в поисках того, что может помочь в развитии речи ребенка, прежде всего возникала мысль об использовании мышечных ощущений с речевого аппарата. Но как их вызывать? Мы уже знаем, что у маленьких детей звукоподражание возникает только в том случае, если ребенок видит мимику взрослого и воспроизводит ее. Но мы знаем и другое: к семимесячному возрасту, имитация мимики ослабевает. У годовалых и более старших детей, запущенных в педагогическом отношении, получить нервные импульсы с органов артикуляции очень трудно. Следовательно, эта дверь остается закрытой, и нам нужно искать другую.

Если внимательно посмотреть на карту головного мозга, речевых зон У. Пенфилда, то бросается в глаза, что двигательная речевая область расположена совсем рядом с двигательной областью, она является, собственно, ее частью. Может быть, развитие моторной речи зависит от развития общей моторики ребенка в целом?

Исходя из этого предположения, были проведены следующие наблюдения. В том же доме ребенка было отобрано 19 здоровых, неговорящих детей в возрасте 1 года 1 месяца — 1 года 3 месяцев. Девяти из этих детей (будем называть их 1-й группой) была дана возможность ежедневно в течение 20 минут свободно передвигаться по полу (рис. 23). Остальные 10 детей (2-я группа) находились в обычных условиях, т. е. период бодрствования проводили в манеже, где их движения были ограничены: куда бы ребенок ни пополз (или пошел), он наткнулся на барьер или на других детей. В обеих группах ежедневно с каждым ребенком проводились двухминутные занятия по развитию речи, как это описывалось выше.

Оказалось, что дети 1-й группы стали делать попытки к звукоподражанию на занятиях в среднем на 7-й день, но эти звукоподражания были слабыми и стереотипными — например, взрослый говорил: «ав-ав», «му-му», «га-га» и т. д., а ребенок на все отвечал одним и тем же тихим звуком

«а-а-а» или «у-у-у». К 20-му дню занятий стали появляться попытки более точного звукоподражания.

Во 2-й группе голосовые реакции возникли в среднем на 13-й день, т. е. вдвое позже, тоже были слабы и непостоянны, носили стереотипный характер; после 30 дней занятий существенных изменений отметить не удалось.

Сравнение результатов, полученных в обеих группах, показывает, что возможность свободного передвижения, которую имели дети 1-й группы, несколько облегчила возникновение звукоподражания. Однако успех был меньше, чем ожидалось. Очевидно, и эта дверь оказалась закрытой, и нужно было продолжать поиски.

Возвращаясь к анатомическим отношениям, исследователи обратили внимание на то, что около трети всей площади двигательной проекции занимает проекция кисти руки,

расположенная очень близко от речевой моторной зоны. Особенно наглядно огромная площадь проекции кисти представлена на рисунке гомункулус (человечка) Пенфилда. Именно величина проекции кисти и ее близость к моторной речевой зоне навели на мысль о том, что тренировка тонких движений пальцев рук окажет большее влияние на развитие активной речи ребенка, чем тренировка общей моторики.

Для изучения этого вопроса большую работу провела Л. В. Фомина. В доме ребенка были взяты три группы детей в возрасте от 10 месяцев до 1 года 3 месяцев, в каждой группе занятия велись по своему плану (табл.).

Таблица

1-я группа	2-я группа	3-я группа
Ежедневные занятия по развитию речи	по — 2,5 минуты	
Никаких дополнительных занятий	Ежедневно 20 минут свободного передвижения по полу	Ежедневно 20 минут тренировки пальцев в играх: нанизывание пуговиц на проволоку, складывание пирамид и т. д.

Вероятно, вы уже догадались, какие результаты были получены в 1-й и 2-й группах? В 1-й группе голосовые реакции стали появляться в среднем на 20-й день, но они были слабы и стереотипны. Во 2-й группе попытки звукоподражания появились на 6-й день, а после 15-го дня в 10% случаев было отмечено довольно точное воспроизведение звуков. Результаты, полученные в 3-й группе, были неожиданны и для исследователей: голосовые реакции возникли уже на 3-й день; с 7-го дня — в 41%, а с 15-го дня — в 67,3% случаев это было уже более правильное звукоподражание.

Таким образом, звукоподражание при тренировке тонких движений пальцев рук не только удалось получить много раньше (в 7 раз быстрее, чем в 1-й группе), но оно оказалось еще и более совершенным.

Интересно, что через несколько дней у детей 3-й группы стали наблюдаться тонкие движения пальцев рук и вне занятий: например, ребенок брал куклу и трогал ее нос, глаза, поднимал со стола крошку хлеба, вертел ее и т. п. Дети же 1-й и 2-й групп мелких деталей в предметах не различали, взяв игрушку, просто ею стучали или тянули в рот.

Далее Л. В. Фомина - обследовала более 500 детей в различных детских учреждениях и обнаружила, что уровень развития речи у них всегда находился в прямой зависимости от степени развития тонких движений пальцев рук (с уровнем же развития общей моторики он совпадал не всегда). Эти отношения показаны в табл.

Степень развития движения пальцев	Степень развития речи	Степень развития общей моторики
Норма	Норма	Норма
Норма	Норма	Ниже нормы
Ниже нормы	Ниже нормы	Норма
Выше нормы	Выше нормы	Норма
Ниже нормы	Ниже нормы	Выше нормы

Итак, вы видите: если развитие движений пальцев соответствует возрасту (норма), то и развитие речи тоже в пределах нормы, если же развитие пальцев отстает — отстает и развитие речи, хотя общая моторика при этом может быть в пределах нормы и даже выше. Проверка на большом количестве детей показывает, что это не случайность, а закономерность.

Сейчас для определения уровня развития речи с детьми первых лет жизни проводят такой опыт: просят ребенка показать один пальчик, два пальчика и три («сделай вот так» — и показывают, как это надо делать). Дети, которым удаются изолированные движения пальцев, — говорящие дети; если же пальцы напряженные, сгибаются и разгибаются только все вместе или, напротив, вялые («ватные») и не дают изолированных движений, то это неговорящие дети. Таким образом, не услышав от ребенка ни одного слова, можно определить, как у него развита речь. До тех пор пока движения пальцев не станут свободными, развития речи добиться не удастся.

В невропатологии и дефектологии уже давно имелись наблюдения, говорившие о тесной связи функций речи и руки. Так, давно было известно, что при травме или кровоизлиянии в речевой моторной области в левом полушарии у человека утрачивается не только речь, но и тонкие движения пальцев правой руки, хотя сама область двигательной проекции пальцев оставалась незатронутой. В конце прошлого столетия были описаны случаи поражения лобной области левого полушария без потери речи. Когда такие случаи тщательно изучили, то оказалось, что эти больные — левши, и моторная речевая зона у них находится в правом полушарии. Развитие речевых зон в правом или левом полушарии в зависимости от того, является человек левшой или правшой, особенно убедительно показывает связь функций речи и руки. Это доказано и при изучении строения мозга. Уже упоминалось, что у ребенка-правши на протяжении первых двух лет жизни происходит усиленный рост речевой моторной области и созревание клеток в ней в левом полушарии, а у левши — в правом.

Очень интересные наблюдения сделаны дефектологами. Так, сейчас точно установлено, что грубая переделка левши в правшу (когда ребенку привязывают левую руку за спину, бьют по руке и т. д.) в большинстве случаев приводит к заиканию и другим расстройствам речи.

Убедительны также факты, полученные при обучении звуковой речи глухонемых детей. Одних из этих детей с раннего возраста обучают общаться с другими людьми с помощью крупных жестов, выполняемых всей рукой, других обучают так называемой дактильной (пальцевой) азбуке, когда пальцами изображают буквы и ребенок как бы «пишет» слова. Когда глухонемые дети приходят в школу, и начинается обучение звуковой речи, оказывается, что те из них, которые «разговаривали» крупными жестами, поддаются обучению с трудом — оно требует многих и многих месяцев, те же дети, которые ранее «разговаривали» пальцами, очень легко и быстро овладевают звуковой речью.

Когда мы сопоставляем все эти факты, то, естественно, приходим к заключению: говоря о периоде подготовки ребенка к активной речи, нужно иметь в виду не только тренировку артикуляционного аппарата, но и движений пальцев рук. Приведенные здесь факты, как нам кажется, позволяют отнести кисть руки к речевому аппарату, а двигательную проекционную область кисти руки считать еще одной речевой областью мозга. Так вот где оказалась открытая дверь, в которую смогла пробраться наша «черная кошка» — речь!

В чем заключается связь движений пальцев рук и речи? Движения пальцев рук исторически, в ходе развития человечества оказались тесно связанными с речевой функцией. Первой формой общения первобытных людей были жесты; особенно велика здесь была роль руки — она дала возможность путем указывающих, очерчивающих, оборонительных, угрожающих и других движений развить тот первичный язык, с помощью которого люди объяснялись. Позднее жесты стали сочетаться с возгласами, выкриками. Прошли тысячелетия, пока развилась словесная речь, но она долгое время оставалась связанной с жестикуляторной речью (эта связь дает себя знать и у нас).

Все ученые, изучавшие деятельность детского мозга, психику детей, отмечают большое стимулирующее влияние функции руки.

Выдающийся русский просветитель XVIII века Н. И. Новиков еще в 1782 г. утверждал, что «натуральное побуждение к действию над вещами». Эту мысль Н. И. Новикова, по-видимому, нужно считать впервые сформулированной идеей о «предметных действиях», которым сейчас придается такое большое значение в психологии) у детей есть основное средство не только для получения знаний об этих вещах, но и для всего их умственного развития».

Невропатолог и психиатр В. М. Бехтерев писал, что движения руки всегда были тесно связаны с речью и способствовали ее развитию.

Английский психолог Д. Селли также придавал очень большое значение «созидательной работе рук» для развития мышления и речи детей.

Движения пальцев рук у людей совершенствовались из поколения в поколение, так как люди выполняли руками все более тонкую и сложную работу. В связи с этим происходило увеличение площади двигательной проекции кисти руки в человеческом мозге. Так, развитие функций руки и речи у людей шло параллельно.

Примерно таков же ход развития речи ребенка. Сначала развиваются тонкие движения пальцев рук, затем появляется артикуляция слогов; все последующее совершенствование речевых реакций состоит в прямой зависимости от степени тренировки движений пальцев.

В возрасте около 5 месяцев ребенок начинает противопоставлять большой палец другим при схватывании предмета, само захватывание предмета осуществляется теперь не всей ладонью, а пальцами. На 6-м месяце движения схватывания становятся более точными, уверенными. На 7-м — появляется артикуляция слогов: да-да-да, ба-ба-ба и т. д. В 8—9 месяцев малыш уже берет мелкие предметы двумя пальцами, показывает пальцем на привлекающий его предмет и т. д. Вслед за развитием таких тонких дифференцированных движений пальцев (не раньше!) начинается произнесение первых слов.

На протяжении всего раннего детства четко выступает эта зависимость — по мере совершенствования тонких движений пальцев рук идет развитие речевой функции.

Особое значение имеет период, когда начинается противопоставление большого пальца другим — с этого времени и движения остальных пальцев становятся более свободными.

Случайность ли, что тренировка пальцев рук влияет на созревание речевой функции?

В лаборатории высшей нервной деятельности ребенка в электрофизиологическом исследовании, проведенном Т. П. Хризман и М. И. Звонаревой, было обнаружено, что, когда ребенок производит ритмические движения пальцами, у него резко усиливается согласованная деятельность лобных и височных отделов мозга.

Вы помните, что у правой в левой лобной области находится двигательная речевая зона, а в левой височной области — сенсорная речевая зона? Так вот, оказалось, что

если ребенок производит ритмические движения (разгибания и сгибания) пальцами правой руки, то в левом полушарии мозга у него возникает усиление согласованных электрических колебаний именно в лобной и височной зонах. Движения пальцев левой руки вызывало такую же активизацию в правом полушарии.

Л. А. Панащенко в доме ребенка наблюдались дети первых недель жизни. У шестинедельных младенцев записывались биотоки мозга, затем у одних из этих детей тренировали правую руку, у других — левую. Тренировка заключалась в массаже кисти руки и пассивных (т. е. производимых не самим ребенком, а взрослым) сгибаниях и разгибаниях пальчиков. Через месяц и через два месяца после начала такой тренировки повторно записывали биотоки мозга и математическими методами вычислялась степень устойчивости в появлениях волн высокой частоты (что является показателем созревания коры мозга). Выяснилось, что через месяц тренировки высокочастотные ритмы стали отмечаться в области двигательных проекций, а через два месяца — и в будущей речевой зоне, в полушарии, противоположном тренируемой руке.

Описанные данные электрофизических исследований уже прямо говорят о том, что *речевые области формируются под влиянием импульсов, поступающих от пальцев рук.*

Естественно, что этот факт должен использоваться в работе с детьми и там, где развитие речи происходит своевременно, и особенно там, где имеется отставание, задержка развития моторной речи детей. Работа по развитию мелкой моторики включается в занятия как малый элемент занятия, что-то вроде физкультминутки.

Для детей логопедических групп проговаривание стихов одновременно с движениями пальцев рук обладает рядом преимуществ: речь как бы ритмизуется движениями, делается более громкой, четкой и эмоциональной, а наличие рифмы положительно влияет на слуховое восприятие, сочетание пальцевых упражнений с речевым сопровождением в стихотворной форме позволяет достичь наибольшего обучающего эффекта.

Интересны работы Т.В. Верясовой, предложившей педагогическую технологию развития речи путем системного воздействия на общую, мелкую, артикуляционную моторику, авторские игротренинговые методики.

Литература

М.М. Кольцова «Ребенок учится говорить», М.С. Рузина «Пальчиковый игротренинг»- Екатеринбург, 2004.

А.Е. Белая «Пальчиковые игры»- М.,2000.

В. Цвынтарный «Играем пальчиками и развиваем речь» - С-Петербург, 2002.

Т.В. Верясова «Система упражнений по развитию ручного и артикуляционного праксиса» - Екатеринбург, 2000.

Г.Г. Голубева «Коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников».- С-Петербург, 2000.

Т.А. Воробьева, О.И. Крупенчук «Мяч и речь»- С-Петербург, 2003.

Т.А. Ткаченко «Если дошкольник плохо говорит» - С-Петербург, 1998.

Задание для самостоятельной работы

Подготовить фрагмент индивидуального занятия по совершенствованию мелкой моторики рук, используя учебные пособия.

9. ПОСТАНОВКА И АВТОМАТИЗАЦИЯ ЗВУКОВ В СТРУКТУРЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ

Вопросы

9.1 Исправление произношения фонем.

9.2 Автоматизация звуков в речи.

9.1. Исправление произношения фонем

В вопрос исправления недостатков произношения фонем не теряют своей актуальности работы М.Е. Хватцева, Р.Е. Левиной, Г.А. Каше, С.С. Ляпидевского, Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой и др. Под усвоением звуков подразумевается овладение артикуляцией в тесном взаимодействии с развитием слухового восприятия.

В результате работы над формированием звуков должна быть воспитана единая система четко различаемых, противопоставленных друг другу фонем. «Формирование фонем, — пишет А. Н. Гвоздев, — происходит тогда, когда у ребенка осуществляется распознавание прежде смешивавшихся звуков и их устойчивое использование для различения слов в соответствии с имеющейся в языке традицией.

Система фонем возникает тогда, когда устанавливается разветвленная сеть противопоставлений, разграничивающих, например, взрывные и фрикативные, носовые и неносовые, твердые и мягкие, и т. д.».

Итак, последовательность изучения звуков зависит от их артикуляционной сложности.

Однако подготовка артикуляции служит лишь условием для возникновения фонем. Ведущим в процессе фонемообразования является слуховое восприятие. Для того чтобы активно использовать специально подготовленные произносительные навыки, ребенок должен уметь на слух различать звуки речи, а также отличать свое неправильное произношение от правильного. Работа над развитием слухового восприятия ведется на протяжении всего периода обучения произношению. В работе С.С. Ляпидевского «Расстройство речи у детей и подростков» дается описание принципов и методов логопедической работы по коррекции произношения при дислалии.

Принципы и методы логопедической работы.

Логопедическая работа при функциональных дислалиях должна строиться с учетом как общих дидактических принципов, например систематичности, доступности материала, сознательного усвоения его детьми и др., так и специфических приемов коррекции, вытекающих из структуры данного речевого дефекта.

Важнейшими из них, с нашей точки зрения, являются: 1) принцип максимального использования в работе различных анализаторов; 2) принцип сознательности; 3) принцип поэтапности; 4) принцип последовательности и параллельности в работе над звуками; 5) принцип формирования произношения в условиях естественного живого общения.

В работе над исправлением дефектного произношения следует максимально использовать все сохранные анализаторы. Для того чтобы ребенок мог достичь полного восприятия нужного звука, внимание его прежде всего фиксируется на правильном звучании этого звука при отчетливом произнесении его логопедом.

Благодаря сохранному слуховому анализатору ребенок учится узнавать и выделять нужный звук среди других речевых звуков.

Посредством зрительного анализатора ребенок воспринимает некоторые движения речевых органов (губ, языка, нижней челюсти) логопеда и, контролируя с помощью зеркала собственную артикуляцию, воспроизводит необходимое положение речевых органов для произнесения нужного звука.

Для более полного восприятия ребенком правильного произношения звуков используются также тактильно-вибрационные ощущения. Посредством кожно-вибрационного анализатора ребенок может дополнительно воспринимать характер выдоха, работу голосовых связок в момент произнесения данного звука логопедом и контролировать собственное произношение.

Так, например, ребенок может осязать теплую струю выдыхаемого воздуха при звуке ш и холодную — при звуке с, а приложив руку к гортани, — уловить вибрацию голосовых связок при произнесении звонких согласных.

Особое значение для усвоения правильной артикуляции и контроля над ней имеют собственные двигательные-кинестетические ощущения ребенка, образующиеся в результате повторных движений речевых органов в момент воспроизведения нужного звука. С помощью соответствующих кинестетических ощущений в дальнейшем ребенок контролирует собственное произношение.

Приступая к работе над исправлением произношения, нужно, чтобы ребенок сам достаточно сознавал свой дефект и необходимость его устранения.

Для этого на соответствующих подобранных примерах ему следует показать, к каким искажениям или заменам приводит его неправильное произношение. Например, «миска» вместо «мишка» или «лак» вместо «рак». В процессе логопедической работы сознательный контроль ребенка за своим произношением является необходимым условием эффективности коррекции произношения, особенно на первом этапе.

Сознательный контроль за своим произношением нужен ребенку и на более позднем этапе логопедической работы, когда он включает исправленный звук в самостоятельную речь. В этот период ребенок должен уметь контролировать свое произношение, сравнивая его с воспринимаемой речью окружающих.

В процессе исправления произношения принято различать три последовательных этапа: а) выделение дефектно произносимого звука и его исправление, т. е. установление новых элементарных нервных связей; б) включение исправленного звука в стереотип слогов, слов и их сочетаний, т. е. его автоматизация. С точки зрения высшей нервной деятельности, это представляет собой закрепление новой нервной связи в более сложных условиях и доведение ее до полного автоматизма; в) сопоставление исправленного звука с другими артикуляционно близкими ему звуками, т. е. дифференциация.

Процесс коррекции произношения при функциональных дислалиях начинается с выделения дефектно произносимых звуков и установления ребенком различия между правильно и неправильно произнесенным звуком на слух и путем наблюдения за своим произношением и произношением логопеда с помощью зеркала.

Ребенок часто не осознает свое неправильное произношение и не может на слух выделить данный звук и определить его место в слове. Поэтому на первом этапе логопедической работы ведущая роль принадлежит воспитанию у ребенка фонематического слуха. На специально подобранном материале с помощью слуховых упражнений ребенок учится узнавать данный звук среди других звуков и правильно определять его место в слове. Одновременно со слуховыми проводятся различные артикуляционные упражнения, подготавливающие артикуляционный аппарат к правильному произношению данного звука. Подготовленные и закреплённые отдельные артикуляционные движения речевых органов соединяются в единой речевой уклад, необходимый для правильного произнесения исправляемого звука. Движения эти вначале проводятся в медленном темпе, без голоса, иногда с механической помощью, с опорой только на зрительный контроль.

В процессе специально подобранных артикуляционных упражнений у ребенка вырабатываются новые условно-рефлекторные связи. Характеризуя в общем плане этот процесс, И. П. Павлов отмечал, что под влиянием повторения внешних и внутренних раздражителей они все более и более фиксируются, и в коре образуется динамический стереотип.

Соотношение слуховых и артикуляционных упражнений во времени на первом этапе логопедической работы может быть различным в зависимости от характера дефекта. Так, при затруднениях моторного характера ребенок может значительно раньше научиться различать звук на слух, чем правильно его воспроизводить. Артикуляционным органам ребенка в этом случае потребуется больше времени на подготовку нужного артикуляционного уклада, чем при затруднениях сенсорного характера. В этом случае звук будет значительно опережать его воспроизведение. При затруднениях сенсорного характера значительно больше времени должно быть отведено на воспитание у ребенка фонематического слуха, на выделение нужного звука, определение места этого звука в слове на слух и соотнесение правильного звучания с нужным положением речевых органов. В этом случае выработка у ребенка нужного артикуляционного уклада, соответствующего данному звуку, будет протекать легко и не потребует много времени. Затруднять ребенка будет воспитание звука, т. е. узнавание данного звука среди других звуков, особенно среди близких ему по артикуляции и звучанию. Для преодоления этих затруднений следует проводить специальные тренировочные упражнения в воспитании фонематического слуха, в узнавании данного звука среди других близких ему звуков и в установлении прочной связи между речеслуховыми и речедвигательными кинестезиями.

Логопед сам отчетливо произносит данный звук, демонстрирует его артикуляцию, показывает картинку, в названии которой есть данный звук (с в начале слова), и пишет букву, которой обозначается данный звук в письме. Затем логопед произносит слово, а ребенок подбирает соответствующую картинку, в названии которой есть этот звук,

определяет место этого звука в слове, по звуку не произносит до тех пор, пока не будет подготовлена правильная его артикуляция, а показывает соответствующую звуку букву. Подготовленная артикуляция дает возможность правильно произнести данный звук. Правильное произношение закрепляется специальными слуховыми и артикуляционными упражнениями. Так, например, логопед показывает букву или картинку — ребенок называет звук, обозначаемый данной буквой; логопед произносит звук — ребенок воспроизводит его артикуляцию и показывает соответствующую букву или картинку, в названии которой есть данный звук, и т. д.

Строгая систематичность и последовательность в упражнениях приводят к уточнению в коре головного мозга ребенка условных связей, которые при повторении все более фиксируются. Задача следующего этапа логопедической работы состоит в том, чтобы нормализованные условные речевые связи автоматизировались. Процесс автоматизации вновь поставленного или исправленного звука, который снова вводится в слог и в слово, представляет нередко трудную задачу, так как при выработке нового динамического стереотипа приходится преодолевать сопротивление прежнего неправильного навыка.

Эта постепенность достигается в работе систематичностью преподнесения фонетического материала, изменением и усложнением видов речевой деятельности и постепенным переключением со зрительного контроля на контроль речедвигательных кинестезии. С фонетической точки зрения автоматизация произносительных навыков выражается прежде всего в последовательном переходе от менее сложных речедвигательных динамических стереотипов — слогов — к более сложным стереотипам — словам и их сочетаниям. Отрабатываемый звук берется в различных комбинаторных и позиционных условиях и с чередованием ударения и ритма.

После того как новый звук оказывается достаточно автоматизированным и ребенок правильно произносит его в различных слогах и словах, следует переходить к дифференциации данного звука с другими артикуляционно и акустически кий звук — дифференцируемый — не подкрепляется повторением. Происходит дифференцирование близких раздражителей, их различие. Дифференциация артикуляционно близких, «сходных» звуков проводится тогда, когда эти звуки произносятся ребенком правильно в отдельных словах, а в связной речи смешиваются.

Для выработки точных дифференцировок смешиваемых звуков существуют специальные, постепенно усложняющиеся упражнения на противопоставление близких звуков.

Например, звонкие согласные - противопоставляются глухим согласным в слогах с одной и той же гласной: да — та, за — са, га — ка; свистящие согласные противопоставляются шипящим в слогах с одинаковыми гласными: са — ша, за — жа, ца — ча и т. д.

Ребенок упражняется в произношении специально подобранных слогов сначала в одном указанном порядке, а затем в обратном. Темп этих упражнений постепенно ускоряется. Так, ребенок в слогах дифференцирует звуки, близкие по артикуляции. Затем ребенок упражняется в дифференциации звуков со слуха. По заданию логопеда ребенок показывает и прочитывает слоги с акустически близкими звуками, которые логопед называет вразбивку. После слоговых упражнений переходят к дифференциации смешиваемых звуков в словах. Материал упражнений на дифференциацию постепенно все более и более усложняется. Так, например, сначала берутся слова-паронимы, отличающиеся друг от друга дифференцируемыми звуками (точка — дочка, шар — жар, коса — коза); затем ребенку предлагается называть различные картинки и раскладывать их в соответствии с дифференцируемыми звуками. После того как ребенок справится с указанной задачей, переходят к упражнениям в названии слов с дифференцируемыми звуками и к самостоятельной связной речи.

Речевые звуки одной фонетической группы должны ставиться и исправляться в определенной последовательности. Эта последовательность определяется, прежде всего

общим дидактическим правилом, согласно которому в обучении следует идти от легкого к трудному.

Легкость или трудность звука для усвоения в произношении определяется рядом факторов и прежде всего доступностью артикуляции для восприятия и воспроизведения с помощью зрительного контроля. Артикуляция звуков складывается из отдельных артикуляционных движений различной степени трудности. Поэтому раньше следует работать над звуками, более простыми по артикуляции, при произнесении которых движения речевых органов менее сложны и хорошо видимы.

Так, например, в группе свистящих звуков с, с', з, з', ц работу следует начинать со звука с как наиболее легкого из этой группы. К работе над звуком з следует переходить уже после того, как ребенок автоматизирует правильное произношение звуков с и с' артикуляция звука з сложнее, чем звука с, так как требует работы голосовых связок (звук з — звонкий согласный).

В момент постановки и автоматизации одного из звуков данной фонетической группы другие звуки из этой группы временно исключаются как близкие по своим артикуляционным и фонетическим признакам, требующие тонких дифференцировок. Внутри группы согласных звуков можно рекомендовать для работы такую последовательность, принятую в логопедической практике: ставить и исправлять глухие согласные раньше звонких, смычные согласные раньше щелевых, твердые согласные раньше мягких, а простые согласные раньше слитных (аффрикат). Звуки р и л могут ставиться и исправляться в любой последовательности, но в каждом случае учитываются артикуляционные возможности ребенка и имеющиеся звуки, близкие по артикуляции к исправляемым.

В формировании правильного звукопроизношения большое значение имеют выбор речевого материала и те условия, в которых осуществляется это формирование. Используемый для работы над произношением речевой материал должен быть хорошо знаком детям, важно также, чтобы он соответствовал речевым возможностям детей и был им необходим для общения с окружающими.

можно чаще в форме живого речевого общения детей со своими товарищами в виде речевых игр, инсценировок, диалога, маленьких выступлений и т. д. Это обеспечивает достаточную повторяемость соответствующего материала в речевой практике и служит предпосылкой прочного закрепления приобретенных произносительных навыков.

Целью логопедической работы при функциональных дислалиях является формирование правильного произношения.

Опираясь на изложенные положения и используя все указанные выше принципы, логопед строит свою работу по формированию произношения. Ведущим звеном ее является постановка и коррекция звуков. Для этого логопеду необходимо ясно представлять нормальное произношение данного звука, знать возможные типичные нарушения его произношения и способы исправления. Описание способов постановки правильного звукопроизношения даны в работе Р.Е. Левиной «Основы теории и практики логопедии».

При первичной постановке правильного произношения фонем пользуются тремя основными способами.

Первый способ основан «на подражании». Пользуясь слухом, зрением, тактильно-вибрационными и мышечными ощущениями, ребенок воспринимает звучание и артикуляцию фонемы и сознательно пытается воспроизвести требуемые движения речевых органов, требуемое звучание. При этом непосредственное слуховое восприятие звучания, восприятие видимых речевых движений, в том числе собственных (с помощью зеркала), ощущение рукой струи выдыхаемого воздуха, вибрации гортани могут быть дополнены отображением работы речевых органов с помощью различных пособий.

В практике применяется большое разнообразие таких пособий, начиная от простой полоски бумаги, отклоняющейся под действием струи выдыхаемого воздуха, и кончая различными электроакустическими приборами, преобразующими звук или вибрации частей речевого аппарата в зрительные сигналы («ДВИН», виброскоп и т. п.). Подражание,

опирающееся на те или иные раздражители первосигнального характера, адресованные различным анализаторам, дополняется словесными пояснениями, выполнением доступных пониманию ребенка словесных указаний.

В тех случаях, когда не удастся получить артикуляцию соответственной фонемы по подражанию, приходится сначала довольствоваться воспроизведением отдельных ее элементов. Так, при постановке фонемы *р* проделываются упражнения, имеющие целью усвоение правильной формы и позиции языка, после чего уже начинается выработка его вибрации. Малоподвижность или недостаточная управляемость речевых органов вынуждают иногда прибегать к целой системе подготовительных артикуляционных упражнений, к своеобразной артикуляционной гимнастике.

Второй способ состоит в механическом воздействии на речевые органы при помощи каких-либо приспособлений (шпатель, проволочные зонды) или пальцев. При этом способе используется некоторая исходная артикуляция и на ее основе механическим путем речевые органы пассивно приводятся в требуемое положение или движение.

Связанные с определенным положением или движением речевых органов кинестетические раздражения в сочетании с сопутствующими им слуховыми закрепляются в коре головного мозга в виде системы следов, что в дальнейшем является предпосылкой для активного, произвольного воспроизведения требуемой артикуляции.

Характерным для данного способа в чистом его виде является то, что получаемая в результате механического воздействия артикуляция вначале может не совпадать с намерением ребенка. Так, при механической постановке фонемы *к* ребенка побуждают произнести слоги та-та-та и при этом прижимают переднюю часть языка шпателем. Вопреки намерению ребенка, слог та превращается сначала в тя, а при более глубоко продвинутом шпателе — ви и затем в ка. Если недостаток произношения фонемы *к* состоит в его замене кашлеобразным звуком, то преждевременное неосторожное упоминание о фонеме *к* во время упражнений со шпателем может под действием привычных ассоциаций привести к нарушению контакта языка с нёбом и вызвать возврат к дефектному воспроизведению фонемы.

Третий способ — смешанный. При нем механическое воздействие на речевые органы служит для того, чтобы помочь более полному и точному воспроизведению требуемой артикуляции, осуществляемому, в основном, путем подражания и с помощью словесных пояснений. Примером может служить применение зонда, опускающего кончик языка за нижние зубы, в тех случаях, когда ребенок не может полностью достичь требуемой артикуляции произвольно.

При любом из указанных способов следует учитывать артикуляционное родство между фонемами и при исправлении дефектных фонем опираться на правильно произносимые родственные. Так, при постановке по подражанию звонких согласных полезно исходить из соответственных глухих. Если поставлена звонкая двугубная взрывная фонема *б*, то она может послужить основой для усвоения по аналогии язычно-зубной фонемы *д*. Наличие же фонемы *д* служит базой для постановки по аналогии или механическим путем язычно-задненёбной фонемы *г* и т. п.

Во многих случаях такое родство фонем может быть использовано в обоих направлениях. Например, наличие фонемы *ш* служит базой для постановки фонемы *р*, артикуляция которой характеризуется сходной позицией языка. Но в то же время наличие фонемы *р* является превосходной базой для постановки фонемы *ш*.

Этап закрепления приобретенных произносительных умений предполагает определенную систематичность и последовательность упражнений.

Это касается прежде всего рационального распределения упражнений во времени, которое должно обеспечить известную меру длительности отдельных занятий и интервалов между ними. *Длительность занятий может зависеть от возраста ребенка и характера дефекта, но в среднем она составляет 15 минут.*

Что же касается периодичности занятий, то они должны, как правило, быть ежедневными, включая сюда занятия с логопедом и самостоятельные упражнения по его заданию.

При отборе материала упражнений необходим учет фонетических требований, соблюдение постепенного нарастания произносительных трудностей, связанных с воспроизведением различного типа слогов и слов. В то же время в отношении семантики - речевой материал (слова, фразы) должен быть доступен ребенку и по возможности заимствован из повседневного обихода.

Уже при первой возможности осмысленный речевой материал должен преобладать над чисто слоговыми упражнениями. В случаях, когда недостаток произношения той или иной фонемы выражается в замене ее другой фонемой, особо важное значение приобретает слоговой и словесный материал, обеспечивающий противопоставление соответственных фонем.

Систематическое убыстрение темпа упражнений служит необходимым средством скорейшей автоматизации правильного произношения вновь усвоенной фонемы в речи.

Особого внимания заслуживает последовательный переход в упражнениях от более простых к более сложным видам речевой деятельности — от элементарного повторения слогов и слов за логопедом, чтения вслух (для грамотных) к называнию предметов, действий, описанию простейших ситуаций, изображенных на картине, счету, воспроизведению по памяти стихов, загадок, пословиц и поговорок, скороговорок на заданную фонему, далее — к развернутому ответу на вопросы, рассказу по серии картин и, наконец, к свободному разговору.

В случаях сложного косноязычия, охватывающего большое число фонем различного типа, важное значение приобретает вопрос о порядке исправления неправильно произносимых фонем.

Этот порядок должен, очевидно, отвечать дидактическому правилу последовательного перехода от более легкого к более трудному.

Логопедическая практика, а также последовательность в овладении произношением фонем, наблюдаемая у маленьких детей, дают известное общее представление об относительной степени трудности исправления дефектов разных фонем. Так считается, что при наличии дефектов свистящих и шипящих согласных легче начинать с исправления первых, что недостатки произношения фонемы л исправить легче, чем недостатки р, и т. д.

Следует, однако, иметь в виду, что относительная трудность исправления недостатков произношения разных фонем в очень большой мере зависит от характера этих недостатков и от индивидуальных особенностей ребенка. Поэтому при определении порядка исправления произношения фонем необходимо опираться на общие данные, характеризующие состояние фонетической стороны его речи, и на специальные предварительные пробы, которые могут показать податливость тех или иных дефектов к их устранению.

При планировании одновременной (работы над двумя или более фонемами должны соблюдаться два требования. Во-первых, нецелесообразно отбирать для такой работы фонемы, артикуляция которых характеризуется прямо противоположным укладом речевых органов. Это может вызвать интерференцию, взаимное или одностороннее торможение движений, необходимых для воспроизведения данных фонем. Так, исправляя боковое произношение фонемы с, нецелесообразно одновременно исправлять недостаток произношения фонемы л, выражающийся, допустим, в его замене кратким у.

В данном случае пришлось бы при исправлении одного недостатка вырабатывать один уклад языка (желобок посередине), а при исправлении другого совершенно противоположный (язык «жалом», боковая щель между языком и коренными зубами).

Во-вторых, надо избегать одновременной работы над фонемами, произнесение которых, особенно на первых порах, сопряжено с большой затратой энергии.

Так, одновременная работа над фонемами ш и р, требующими значительного напряжения дыхательных органов, может быстро вызвать утомление, обусловленное

временным истощением дыхательного центра в мозгу. Следствием такого утомления может быть побледнение, легкое головокружение и ощущение тошноты.

Выше при описании способов постановки звуков указывалось, что в некоторых случаях необходима специальная артикуляционная гимнастика. Такая гимнастика может включать частные упражнения, направленные на выработку определенных речевых движений, необходимых для правильного воспроизведения той или иной фонемы. Однако в случаях сложного косноязычия, охватывающего разные группы фонем, связанного с общей недостаточностью речевой моторики (например, при различных видах дизартрии), артикуляционная гимнастика должна проводиться по более широкой программе, рассчитанной на работу различных мышечных групп речевого аппарата.

Необходимым условием эффективности логопедической работы, направленной, в частности, на устранение недостатков произношения фонем, является надлежащее ее оборудование. В минимум этого оборудования входят:

- а) большое зеркало, позволяющее отражать одновременно лицо ребенка и логопеда;
- б) шпатели и набор зондов с соответственными обеззараживающими средствами;
- в) магнитофон для записи и воспроизведения речи;
- г) пособия и игрушки, предназначенные для развития дыхания;
- д) альбом с картинками для исследования произношения фонем;
- е) набор картинок, картинное лото, предназначенные для работы над речевым материалом на различные группы фонем;
- ж) книги-пособия с речевым материалом для закрепления произношения разных фонем;
- з) книги с материалом для чтения, рассчитанные на учащихся разных классов школы;
- и) разрезная азбука.

По мере выпуска различных приборов и приспособлений, предназначенных для визуального контроля над произношением (виброскоп, «ДВИН» и т. п.) или механического воздействия на речевые органы, они также должны войти в комплект оборудования.

Прежде чем перейти к описанию приемов исправления недостатков произношения конкретных фонем, следует отметить, что в числе этих недостатков имеются такие, которые состоят в искажении звучания фонемы, и такие, которые выражаются в замене одной фонемы другой. Недостатки первого типа называются антропофоническими, а второго — фонологическими. Типичным примером антропофонических дефектов может служить горловое произношение фонемы *р* или межзубное — фонемы *с*. В качестве примера фонологических дефектов можно привести замену *ш* на *с* («миска» вместо мишка) или *р* на *л* («лак» вместо рак). Наряду со стойкой заменой одной фонемы другой фонологические дефекты могут носить характер смешения фонем. В этом случае ребенок, владея артикуляцией соответственных фонем, постоянно путает, смешивает их в речи. При смешении, например, свистящих и шипящих фонем фраза Собака бежит за кошкой может прозвучать как «Шабака безыт за коской». Поскольку при такого рода речевом нарушении отсутствует необходимость в выработке артикуляции соответственных фонем, оно само по себе не будет служить для нас предметом рассмотрения.

Вместе с тем необходимо учитывать, что при исправлении стойкой замены одной фонемы другой процесс закрепления вновь усвоенной артикуляции в речи часто бывает сопряжен с временным смешением этих фонем или с явлением так называемой гиперкоррекции, когда вновь усвоенная фонема подавляет в речи ту, которой она сама раньше заменялась. Так, постановка фонемы *ш*, которая заменялась ранее фонемой *с*, может привести к тому, что, научившись уже говорить не «сапка», а шапка, ребенок некоторое время сбивается в произношении слов, включающих фонему *с*, заменяя ее фонемой *ш* («шайки» вместо санки, «нош» вместо нос и т. п.).

Фонологические ошибки типа смешения фонем или гиперкоррекции, несмотря на временный их характер, могут найти свое отражение и в письме. Очень важно поэтому, закрепляя результаты исправления фонологических ошибок, большое внимание уделять

упражнениям в сопоставлении соответственных фонем и букв в слогах и словах с целью их дифференциации.

В ходе описания недостатков произношения различных фонем будут упомянуты некоторые аномалии в строении периферической части речевого аппарата, предрасполагающие к возникновению этих недостатков и создающие затруднения в их преодолении.

Логопедическая работа при механических дислалиях должна проводиться комплексно в определенной последовательности. В комплекс включаются массаж, артикуляторная гимнастика, постановка звуков.

Массаж проводится с целью активизации движений губ, языка, мягкого неба и нижней челюсти. Начиная с легких поглаживаний, постукиваний и разминаний, нужно постепенно переходить к более энергичным движениям с большим охватом радиуса тканей. При этом надо наблюдать за состоянием массируемых тканей, чтобы не вызвать их повреждения и чрезмерного раздражения. Если массируется кожа, то на руки массажиста наносится тальк. Поглаживания производятся с постепенным увеличением амплитуды движений, вначале в спокойном состоянии, а затем с противодействием, т. е. с сопротивлением этому поглаживанию. Например, при поглаживании губ от середины кнаружи ребенок должен сопротивляться этому движению и вытягивать губы в трубочку.

Артикуляторная гимнастика делается активно самим больным, а в случае затруднений — пассивно, т. е. с механической помощью. Например, кончик языка поднимают вверх марлевой салфеточкой. Для развития движений используется и своеобразная механотерапия, т. е. воспитание движений с помощью специальных аппаратов, приборов (В. Ю. Курляндский).

Наиболее сложным разделом логопедической работы является постановка звуков. Как было указано выше, формирование их происходило в особых, необычных условиях при различных анатомических отклонениях. Поэтому при исправлении звукопроизношения приходится ставить звуки также не обычным путем, а с учетом индивидуальных особенностей строения артикуляторного аппарата.

Коррекция звукопроизношения при ринолалии в кратком варианте описана в «Справочнике логопеда» М.А. Поваляевой. Коррекционная работа осложняется длительным стажем патологической артикуляции, органическими дефектами. Логопедическое воздействие при ринолалии целесообразно начинать с коррекции а и э, потому что их артикуляция, в отличие от традиционной методики, начинается с перевода артикуляции в передние и передне-средние отделы ротового резонатора. Эти гласные дают возможность сфокусировать выдыхаемую струю в передний отдел и направить язык к нижним резцам.

Изучив и закрепив с ребенком все виды вдоха и выдоха, приступаем к созданию артикуляционных укладов гласных звуков. Логопед: «Ты хорошо научился делать выдох ртом и удерживать кончик языка у нижних зубов. Теперь будем учиться при выдохе «поразному» открывать рот. Сделай вдох ртом, а выдох с широко открытым ртом, язык широкий, лежит близко к нижним зубам, он «спит». (Проверяем ротовой выдох с помощью ватки. При таком положении губ и языка во время выдоха получается шепотный звук а. При необходимости артикулема нужно уточнить и закрепить в речи.)

Показать, как можно дышать ртом, рассмотреть артикуляцию звука э, проследить, чтобы ребенок не изменял правильность положения языка. Выдох через рот не должен менять заданное положение губ и языка. При неточности логопед исправляет, но если после двух-трех попыток артикуляция не получается, нужно переходить к новому материалу, оставляя доработку на последующие занятия. Отработка гласных звуков а,э,о,ы,у позволяет перейти к звуку и. Обыгрывая ситуацию, предлагаем ребенку выдыхать с улыбкой.

Сформированный уклад фонемы и создает переход для работы над сочетанием гласных, столь необходимых для постановки йотированных звуков. Логопед: «Сейчас будем делать выдох ртом при двух движениях губ. Будем от улыбки переходить к тем движениям, которые тебе уже известны: иа = я, ио = ё, иу = то. из = ё. Наряду с этим способом

йотированные гласные можно поставить от базовых слогов: за-зя-я: зо-зг~е\ зу~зю-ю\ зэ-зе-е, путем поэтапного задвижения языка в глубину рта указательным пальцем ребенка.

Полезно произношение гласных на твердой атаке, так как это активизирует мышцы задней стенки глотки, язычнонебных дуг, нормализует тембр голоса. Наряду с этим упражнения с гласными всемерно способствуют развитию речевого дыхания, голоса, выработке координированных движений речи. При этом гласные произносятся в «маску», громко, без крика и напряжения. Внимание ребенка обращается на широкое открывание рта, продвижение кончика языка вперед к нижним резцам, на ощущения раскрытия глотки и отсутствие напряженной фонации. Каждый ротовой выдох контролируется движением ваты, положенной на ладонь, или листом бумаги, поднесенной ко рту ребенка, так чтобы выдыхаемая воздушная струя не рассеивалась, а строго попадала на нее. С целью повышения эмоционального фона занятия ватку для малышей окрашивают в яркий цвет.

Для закрепления нормативного произношения каждого звука важно, чтобы ребенок осознал основные элементы его артикуляции. При этом эффективны такие упражнения, как узнавание звука по беззвучной артикуляции, пиктограмме (рисунку), профилю артикуляции. Важно научить ребенка выделять звук среди других, определять его место в слове, отбирать на заданный звук картинки, предметы, самостоятельно придумывать слова. Формирование гласных не только способствует развитию фонематического слуха, овладению правильной артикуляцией звуков, но и нормализует речевое дыхание.

В коррекционной работе существенную роль играет воспитание у детей кинестетических ощущений органов артикуляции, что позволяет почувствовать контрастность положения языка в позиции вперед-назад и направленность выдоха. Четкость кинестетического чувства при продвижении языка вперед обусловлена осязательными ощущениями, что особенно важно на первом этапе, когда еще не сформирована слуховая дифференциация нормальной и назализованной речи. Опора на кинестетический и зрительный контроль способствует знакомству с ощущением продвижения языка вперед, степенью напряжения органов артикуляции. В работе с детьми, имеющими ринолалию, большое значение придается ВОСПРИЯТИЮ потока воздуха через тактильные и оптические ощущения: дутье в ладоши, отклонение полоски бумаги, ватки, запотевание зеркала и др.

Ребенок, сопоставляя силу и длительность выдыхаемой струи, вырабатывает правильный выдох. Пока дети не дифференцируют особенности своей речи на слух, целесообразно в процессе постановки фонем привлекать зрительный, тактильный и кинестетический анализаторы. Тактильный и зрительный контроль не смогут постоянно сопровождать бытовую речь ребенка, в дальнейшем единственным видом контроля остаются кинестезии. Кинестетический контроль осуществляется в момент речи, а слуховой срабатывает позже.

Формирование кинестетических (артикуляционных) представлений начинается с называния и показывания органов речи на основе словесной инструкции, тактильного ощущения (притрагиваемся зондом, шпателем), а ребенок называет и показывает на муляже, профиле, рисунке. Важным моментом является знакомство со способом и местом образования так как в русском языке они представляют дифференциальные признаки фонем. Необходимо научить детей ощущать характер выдыхаемой струи, вибрацию голосовых связок, используя тактильно-вибрационный контроль; воспроизводить смычку или щель на основе словесной инструкции (например, сомкнуть кончик языка с верхними зубами), описывать положение органов артикуляции на основе возникших ощущений, ориентироваться в схемах профилях артикуляций, проводить сравнительный анализ нормы с патологией, характеризовать согласные звуки по участию голосовых связок: звонкий или глухой; по наличию или отсутствию палатализации {дополнительному подъему спинки языка к твердому небу): твердый или мягкий; по подъему (активизации) небной занавески: носовые или ротовые; по месту и способу образования преграды в полости рта.

Детям, со сниженными кинестезиями и расстройствами фонематического слуха приходится на первых порах пользоваться звуками-аналогами (задерживаться на

промежуточных, более грубых артикуляциях: межзубной, одноударной и др.). Приступая к коррекции, необходимо провести проверку на способность к воспроизведению звуков по подражанию. Это выявляет наиболее доступные для данного ребенка звуки, что в свою очередь сокращает сроки логопедического воздействия и энергетические затраты со стороны детей и взрослых. Подготовительные упражнения для коррекции отдельных звуков могут занимать довольно длительный период, пока у детей не выработается кинестетический стереотип.

Последовательность постановки звуков зависит от степени активизации мягкого неба. С учетом этого ученые расположили фонемы в следующем порядке: м, и, ф, е, п, б, т, д, с, з, ц, к, г, х, ш, ж, ч, щ, р. Традиционная методика постановки согласных звуков довольно широко описана в специальной литературе.

Однако при ринолалии общепризнанная методика не всегда эффективна. Объяснение этому — снижение кинестезии, несформированность слуховых дифференцировок, органические изменения в артикуляционном аппарате: рубцовые изменения губы, ограничивающие ее подвижность, открытый прикус, прогения, прогнатия, нарушения зубного ряда в переднем отделе верхней челюсти, что значительно искажает произношение звуков.

Учитывая степень активизации мягкого неба, в первую очередь ставятся фрикативные глухие согласные в последовательности: ф, с, щ, ц, х. Начинают со звука ф, так как он наиболее легкий, доступный по артикуляции: язык лежит спокойно, нижняя губа слегка подтянута, прикасается к верхним зубам, необходим сильный выдох через середину ротовой полости. Вначале устно объясняется схема артикуляции звука ф: «Давай подставим нижнюю губу к верхним зубам, как заборчик, и выдохнем через него». Включив голос, получаем звук в. В дальнейшем переходят к постановке взрывных звуков п, б. Для этого ребенку предлагают плотно сжать губы, выдохнуть, нижнюю челюсть слегка опустить. Слышится звук п, а при включении голоса — звук б.

Взрывные звуки в работе более сложны из-за их кратковременности, поэтому постановка проводится позже. Можно предложить ребенку дуть, а в это время указательным пальцем попеременно смыкать и размыкать нижнюю и верхнюю губу. При этом палец лежит горизонтально под красной каймой нижней губы. Слышится многократно звук п. Но механическая помощь затрудняет введение звука в самостоятельную речь. Необходимо отметить, что звук п, вызванный похлопыванием губами, легче ввести в прямые слоги, а от «поплеывания» и надувания щек — в обратные.

Наименее разборчив при ринолалии звук т. При его произнесении кончик языка прижимается к верхним резцам с внутренней стороны. Под напором выдыхаемого воздуха язык резко отталкивается от зубов. От «поплеывания» легко получить межзубный т. Для этого нужно улыбнуться, чтобы обнажились зубы, и «плюнуть», слегка высунув кончик языка. Звук т может быть вызван от п. Несколько раз подряд повторяют слоги па-па-па, положив широкий язык на нижнюю губу. Затем воспроизводят эти же слоги улыбаясь, что отключает от артикуляции губы. Этим способом возможно и изолированное вызывание звука, но послоговое произнесение об¹ облегчает введение нового звука в слова. Межзубная фонема с позволяет перейти к т при ритмичном смыкании и размыкании резцов, закусывающих язык.

Вызывание фонемы от базовых звуков поощряется, поскольку произнесение становится менее напряженным и звуки легче вводятся в слоги, слова. Поставленные фонемы автоматизируются с учетом степени активизации мягкого неба, поэтому вначале их вводят в обратные слоги, затем в прямые, так как при этом степень активизации мягкого неба в два-три раза ниже. Мягкие фонемы требуют также меньшей активизации мягкого неба, чем твердые.

После автоматизации звуков т, д переходим к постановке небных звуков: к, г, х. Эти звуки ставим от базовых слогов, в четыре этапа путем задвижения языка в глубину рта указательным пальцем ребенка до второй фаланги. С помощью этого метода переносим

смычку с кончика языка при звуке т на спинку языка, выгибающуюся к твердому небу (тса ставим от та—тя—кя—тса).

Исправление задненебных звуков невозможно при узком, высоком готическом твердом небе или при выраженном укорочении мягкого неба, когда спинка языка не имеет опоры для смычки. В подобных случаях не следует тормозить глоточную артикуляцию звука, так как акустически она незначительно отличается от нормального звучания. Звук г ставим от базового слога да или путем озвончения к. При постановке звука х предлагаем ребенку «погреть» озябшие ручки при открытом рте. В отдельных случаях звук х ставим от базового слога са—ся—хя—ха.

Свистящие с, з, ц и шипящие ш, ж, щ, ч требуют длительной, кропотливой работы, больших энергетических затрат как со стороны ребенка, так и со стороны взрослых: педагогов и родителей. Звук с чаще исправляют традиционным способом: учат дуть на вату, дуть с просунутым между губами широким языком, дуть на язык между зубами, а затем придвинутый к нижним резцам. Но дутье должно быть тихим, беззвучным. Для постановки звука с ребенку предлагается сделать ротовой выдох через оскаленные зубы. Если спонтанно артикуляция звука с при фиксации на оскале зубов не создается, необходимо уточнить положение кончика языка. Он должен быть у нижних резцов. У ребенка обычно есть тенденция к межзубной артикуляции, но использовать ее нужно осторожно, потому что постановка звука через дефектную межзубную артикуляцию не ускоряет темп работы, а затягивает. Лучше подсказать ребенку, что при этом выдохе зубы почти смыкаются, и язычок «спит за зубами». Можно предложить ребенку сомкнуть зубы так, как будто он их чистит. К механической помощи обращаться желательно в крайнем случае, если ни массаж, ни дифференцированная гимнастика не дают ожидаемого результата.

Особенность коррекции звука с при небоглоточной недостаточности состоит в невозможности использования упражнений с утрированным дутьем. Важно учитывать, что когда дети приступают к упражнениям с приоткрытыми губами, возможен переход на патологический выдох глоткой. Чтобы предупредить это нарушение и заранее подготовить образование желобка на языке, рекомендуют дутье через соломинку, которую кладут на середину высунутого языка (она задвинута на 2—2,5 см за зубы вдоль языка между резцами). Учим дуть через нее на руку, вату или пух, придерживая их сначала губами, затем только зубами и языком. Постепенно соломинку убирают изо рта и ребенок самостоятельно воспроизводит правильный звук.

Звук з можно использовать в качестве теста с целью прогноза эффективности постановки согласных. Это объясняется максимальной плотностью смыкания неба и глотки при его артикуляции. Звук з вызывают путем озвончения с.

Трудности коррекции шипящих звуков связаны с их сложным артикуляционным укладом. Сближенные зубы препятствуют зрительному контролю, поэтому все элементы артикуляции шипящих приходится изучать отдельно (положение губ, языка, подача воздушной струи). При постановке звука ш особенно много времени уходит на обучение приподниманию языка в форме «ковшика». Обучающимся трудно регулировать направление воздушной струи вверх, одновременно удерживая язык в форме «ковшика» в полости рта. Вместо целенаправленной воздушной струи дети часто переходят на выдох носом. Поэтому подготовку к дутью начинают задолго до упражнений в поднимании языка. Для постановки звука ш можно ввести игровое объяснение: «Давай сделаем во рту парусную лодку. Язык поднимем, как парус, вверх и подышим на него, чтобы лодочка могла плыть. Зубы закроем». При постановке звука ш обращаем внимание на положение языка; губы самостоятельно располагаются в соответствии с положением языка в силу их мышечной взаимосвязанности. Логопеду необходимо своевременно подсказать и закрепить необходимую артикуляцию.

В тетради для индивидуальных занятий рисуем парусную лодочку, а рядом с ней поднятый вверх язык, - это напомним ребенку о том, что парус «делается» во рту поднятием кончика языка к твердому небу.

При наличии проторного звука р ставим ш от шепотной фонемы р при сближенных зубах и округленных губах. Если ребенку легче дается по подражанию нижняя артикуляция звука ш, то вводим в речь ее. Показаниями к постановке шипящих нижнего варианта обычно считают дефекты переднего отдела твердого неба, массивную подъязычную уздечку, отсутствие слуховых дифференцировок. Чтобы вызвать звук ж, предлагаем, используя тактильно-вибрационный контроль, дополнительно включить голос. Напоминаем, что воздушная струя должна быть сильной, целенаправленной, а не рассеиваться во рту. Поставленные звуки автоматизируются по общепринятой схеме: в слогах, словах, словосочетаниях.

Для исправления звука щ достаточно произнести с, округлив губы и оттянув назад кончик языка. Используя этот прием, можно сразу произнести прямые слоги: ея, се, се. сю, си. Если кончик языка слегка отодвинут назад, то слышатся соответственно: ща. ще. що, шу. щи. Можно получить щ от ш. Предлагаем протяжно произнести звук ш-ш, опустив широкий кончик языка вниз. Спинка языка и его корень остаются неподвижными. В тех случаях, когда ребенка затрудняет изменение положения органов артикуляции по инструкции, можно вызвать щ как мягкий вариант ш, предварительно объяснив, что согласный звук можно произнести по-разному: строго, твердо или ласково, мягко. Напряженность органов артикуляции легче проследить на таких фонемах, как п, б, м, н. т. д. л и их мягких вариантах. Иногда для постановки щ предлагаем произносить длительное смягченное шъ-шь и в это время шпателем поднимаем кончик языка к верхним резцам, язык напряжен и образует щель у альвеол. При нижнем варианте рекомендуем прижать кончик языка за нижние резцы. Для произнесения шипящих звуков требуется большая тренированность кончика языка, его боковых краев, спинки, а также губ, челюстей, мягкого неба. Важно объяснить, что язык поднимается к верхним резцам или прижимается к нижним, при нижнем варианте произнесения при ротовом выдохе слышится звук, похожий на шипение масла на сковородке, когда жарят котлету.

Таким образом содержание подготовительного периода работы обеспечивает формирование правильного ротового выдоха и усвоение ряда звуков: гласных в шепотном произнесении и фрикативных глухих согласных. Артикуляционный уклад глухих согласных звуков можно создать у ребенка при зрительном подражании артикуляции логопеда и устном описании, когда мы рассказываем о положении губ, языка и степени открывания рта. Основными особенностями коррекционной работы в этом периоде являются: параллельность в работе над речевым дыханием и артикуляцией, максимальное отвлечение ребенка от слухового контроля во время произнесения звуков и систематическое повторение усвоенного комплекса упражнений перед подачей нового материала.

Основной период содержит включение голоса при длительном ротовом выдохе, формирование короткого ротового выдоха при взрывных согласных звуках, дифференциацию короткого и длительного, ротового и носового выдоха при формировании сонорных звуков, аффрикат и мягких фонем. При укороченном небе, когда при разжимании носа давление падает и звучание резко ослабевает, можно также временно зажимать одну ноздрю. Подушечкой указательного пальца крыло носа слегка прижимают к лицу, но не к носовой перегородке. Иногда этот прием дает положительные результаты даже до операции. Можно посоветовать положить горизонтально указательный палец на верхнюю губу под нос, что ограничит утечку воздуха.

При нарушении звука л постановка осуществляется в дидактической игре «Чей пароход гудит лучше» или от межзубных гласных: ы или. а, удерживая зубами высунутый кончик языка. Протяжное произнесение гласного ы с прикушенным кончиком языка позволяет вызвать изолированный л, а ритмичное покусывание напряженного языка во время фонации а стимулирует слоги типа ла-ла-ла.

Коррекция вибранта проводится традиционными способами, и наиболее часто исходными фонемами служат д. ж и з. Вибрирующий звук р довольно редко удается поставить при недостаточности небноглоточного смыкания, так как воздушная струя не

может достичь надлежащей силы, чтобы вызвать вибрацию кончика языка. При этом на силу струи влияет не только длина, но и степень автоматизации небной занавески. Утечка воздуха в носовую полость позволяет получить вибрацию кончика языка только при зажимании крыльев носа. В некоторых случаях обучают одноударному или проторному звуку и вводят его в речь. Эти звуки-аналоги пригодны для воспитания слуховых дифференцировок, особенно при обучении грамоте.

Смычно-проходные носовые звуки м. н могут нарушаться при закрытой ринолалии. Исправление этих недостатков не вызывает затруднений. Детям предлагают сомкнуть губы, приоткрыть зубы и длительно произносить гласный а, добиваясь ощущения вибрации в носу. Получив таким образом м, просят воспроизвести его, зажав язык между зубами. При этом четко слышится межзубный м.

В литературе имеются данные, что при ринолалии воспроизведение и разборчивость глухих взрывных и фрикативных согласных фонем страдают больше, чем звонких. Тем не менее начинают коррекцию с глухих звуков, так как отсутствие вокализации облегчает реализацию задач, уменьшает носовой резонанс. Работа без голоса позволяет при необходимости готовить звуки, не называя их, что помогает предотвратить проявления действия фиксированной патологической установки. При ринолалии не рекомендуется произносить согласные протяжно и утрированно, поскольку усиливаются напряжение, выдох и удлиняется время смычки. В работе можно применять два приема озвончения. Первый эффективен при работе с детьми без голосовых расстройств. Ребенок длительно произносит или поет на основном тоне голоса гласный звук. Во время фонации он должен спокойно, не увеличивая напряжения, но достаточно быстро воспроизвести нужную артикуляцию, не прерывая голосообразования. Вызывание Тонких согласных звуков б, в, г, д, ж начинается с гласного а, так как широко открытый рот позволяет ребенку наблюдать себя, а расслабленные губы не мешают артикуляции. Словесная инструкция логопеда может выглядеть примерно так: «тяни звук а-а-а, но в середине звука легонько хлопни губами», получается б; или «пой: а-а-а, но в середине песенки дотронься нижней губой до верхних зубов», слышится звук в. Таким образом, воспроизводятся звуки б и в интервокальной позиции (между гласными). Логопед одновременно беззвучно выполняет задание, чтобы ребенок мог синхронно артикулировать и не останавливаться на смычках. Для получения звука д предлагаем тянуть а-а-а и коснуться зубами выsunутого языка.

Работая над звуком ж, останавливаются на следующих моментах: обучающийся тянет звук а-а-а, одновременно поднимает язык «ковшиком», сближает зубы и округляет губы. Разумеется, вызывание звука ж от р проще.

Дозировка материала на логопедических занятиях может быть различной. На первом занятии можно ограничиться тренировкой ротового выдоха и перейти к формированию нескольких гласных звуков. Старшим детям предлагается большее количество упражнений, но не следует выполнять все типы упражнений на одном занятии. Необходимо соблюдать описанную выше последовательность работы над артикулемами, учитывая степень активизации мягкого неба.

Многие ученые считают, что первоначально не целесообразно задерживаться на тщательной отработке вызванных звуков, так как в речевом потоке каждый звук изменяет свою артикуляцию в зависимости от предшествующего и последующего звуков, поэтому отрабатываемые артикулемы приобретут окончательную четкость несколько позже в автоматизированной, а затем в спонтанной речи. Каждое занятие рекомендуют начинать с повторения изученного материала. На первых занятиях необходимо многократное повторение упражнений, на последующих занятиях достаточно беглое. Важно учитывать не только компенсаторные возможности ребенка, но и ведущий принцип при ринолалии: ставить и автоматизировать звуки с учетом степени активизации мягкого неба.

Несмотря на разнообразие применяемых методов, устранение назализации голоса при ринолалии представляет трудности, которые определяются тяжестью дефекта, характером оперативного вмешательства. Восстановление тембра осложняется тем, что страдает

механизм голосообразования так как иннервация мягкого неба влияет на функцию голосовых складок. Коррекционная работа при ринолалии требует комплексного подхода: воздействия на всю систему голоса и рчеообразования. Патофизиологические исследования расширяют наши представления об этиологии, патогенезе, структуре дефекта: особенности дыхания, фонации, артикуляции, позволяют выбрать наиболее обоснованные и эффективные методы логопедической работы.

Устранение различных видов сигматизма, ротацизма, ламбдацизма, дефектов произношения небных звуков, дефектов озвончения, смягчения следует повторить по учебнику Л.С. Волковой «Логопедия».

9.2. Автоматизация звуков в речи

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, то 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* и разложить картинки по группам: слева картинки за 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 все равно объединяют попарно. Например, при смешиваниях *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.

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 дислалии 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.

Литература

- Р. Е. Левина «Основы теории и практики логопедии».-М., 1968.
«Расстройства речи у детей и подростков» под ред. С.С. Ляпидевского –М., 1969.
Г.А. Каше «Исправление недостатков речи у дошкольников» -М.,1971.
Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой «Логопедическая работа в специальном детском саду»-М., 1987.
М.А. Поваляева «Справочник логопеда». - Ростов-на-Дону,2001.
Л.С. Волкова «Логопедия».-М., 20002.

Задание для самостоятельной работы

Разработать фрагменты индивидуальных логопедических занятий по постановке звуков при дислалии, ринолалии (отразить различные способы постановки звуков).

Разработать фрагменты индивидуальных логопедических занятий по автоматизации звуков (в слогах, словах, фразах, микротекстах).

10. ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ЗВУКОВ В СТРУКТУРЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ

В работах О.В. Правдиной, посвященных методике логопедической работы при нарушениях звукопроизношения много внимания уделено, в том числе автоматизации и дифференциации звуков.

Для полноценного пользования навыками правильного произношения звуков необходимо наличие фонематического слуха, т. е. способности различать звуки речи как в произношении другого лица, так и в собственной речи.

У ребенка фонематический слух формируется не сразу, а в процессе развития речи (ее восприятия и ее воспроизведения).

Развитие фонематического слуха происходит в соответствии с закономерностями формирования любой сложной психической деятельности; в начале его развития ребенок,

слушая речь, фиксирует внимание на артикуляции говорящего и сам повторяет услышанное. Различение звуков устанавливается в следующей последовательности: сначала появляются дифференцировки наиболее далеких звуков, т. е. принадлежащих к разным фонетическим группам (*м—ш, р—с* и т. п.); затем становятся возможными более тонкие дифференцировки — различение звуков, принадлежащих к одной фонетической группе (*ш—с, п—б* и т. д.).

Частично *дифференциация смешиваемых звуков* имеет место при *постановке звука и автоматизации* его. Работа над дифференциацией может быть начата только тогда, когда оба смешиваемых звука могут быть правильно произнесены в любом звукосочетании. Часто в пределах одной и той же фразы смешиваемые звуки могут быть употреблены то правильно, то неправильно, например: *Миша и Саса ушли в школу*. Даже одно и то же слово может произноситься то правильно, то неправильно (*зубы — жубы*).

Ребенок должен приобрести не только правильный двигательный навык произношения отдельных заученных слов, но и умение контролировать свое произношение и исправлять его на основании сравнения воспринимаемой речи окружающих и собственной. И то и другое приобретается на основе выработки дифференцировочного торможения в речи в самых разнообразных условиях.

Последовательность и постепенное усложнение речевых упражнений при дифференциации те же, что и при автоматизации звуков: *дифференциация в слогах, затем в словах, фразах и различных видах развернутой речи*.

Каждый из этих разделов работы имеет свои особенности. Как известно, в создании тех или иных дифференцировок самым трудным оказывается самый первый шаг. Таким шагом в логопедической работе по дифференциации будет работа над *слогами*.

Для работы над дифференциацией в слогах любых двух смешиваемых звуков предлагается таблица в двух вариантах следующего типа:

Для звуков *т и д*

та — да	да — та
то — до	до — то
ту — ду	ду — ту
ты — ды	ды — ты

Для звуков *р и л*

ра — ла	ла — ра
ро — ло	ло — ро
ру — лу	лу — ру
ры — лы	лы — ры

В каждой из таблиц стоят параллельные слоги с дифференцируемыми согласными в последовательном соединении с четырьмя гласными звуками. Прежде всего следует убедиться в умении правильно произносить (прочитать или повторить за логопедом) сначала один из смешиваемых звуков в соединении с различными гласными, а затем и другой. Это самый легкий вид дифференциации, который должен быть достигнут уже на этапе автоматизации. После проверки предлагается сопоставление двух сходных слогов с одной и той же гласной, т. е. произнесение (прочтение или повторение за логопедом) слогов таблицы построчно, а затем то же сопоставление, но в обратном порядке. Произношение слогов в указанном порядке практикуется до тех пор, пока ребенок не будет безошибочно произносить слоговые строчки в обоих вариантах. После этого можно быть уверенным, что дифференциация между артикулированием сходных слогов установилась (у грамотного ребенка закрепились и связь произношения звука с его зрительным образом — Но это еще не значит, что эти звуки различаются и на слух

хотя бы в таких простых звуковых комплексах, как слоги однородной структуры. Эту таблицу необходимо проработать в целях дифференциации звуков со слуха. Если при дифференциации артикуляции мы предъявляли требование: «Прочти данный слог, данную строку» или: «Повтори...», то при дифференциации слогов со слуха предъявляется противоположное требование: «Послушай, что я тебе скажу, и покажи, где это написано». Логопед произносит

сначала отдельные слоги то из правой, то из левой колонки, вразбивку (*та, до, ды, то...*), а затем строчки таблицы (*та-да, ду-ту, да-та, то-до...*).

Сначала предъявляются пары слов, которые отличаются друг от друга только одним звуком, причем отличные звуки в этих словах и есть дифференцируемые звуки. Такие слова можно подобрать на любые пары звуков (*том-дом, суп-зуб, свет-цвет, мишка-миска, ракл-лак* и т. д.). При дифференциации произношения этих слов обращается внимание на изменение смысла слова с изменением одного звука: прослушав слово, ребенок должен правильно показать названное на одной из двух картинок или одно из двух написанных слов. В дальнейшем можно дать ряд предметных картинок, названия которых включают то один, то другой из дифференцируемых звуков, и предложить разложить их соответственно на две группы (можно под соответственными буквами). Хорошее упражнение — придумывание слов, начинающихся или вообще включающих то один, то другой из смешиваемых звуков и т. п.

Словарный материал можно усложнять, предлагая слова, в которых одновременно имеются оба звука, а затем можно перейти к произнесению, чтению, придумыванию и записыванию постоянно усложняющихся фраз и, наконец, к развернутой речи.

Очень большое значение имеет в этих случаях работа с разрезной азбукой, так как здесь звуковой анализ не подменяется привычным написанием слова.

Крайне важен вопрос о формах работы по дифференциации звуков с дошкольниками, не умеющими ни читать, ни писать. Откладывать эту работу до поступления в школу нецелесообразно, так как неумение различать сходные звуки будет препятствовать обучению грамоте, создаст основу для второгодничества.

Этот вопрос можно решить двумя способами. Первый — использование разнообразных настольных игр со специально подобранным речевым материалом — лото (причем на карточках изображены предметы, названия которых включают дифференцируемые звуки), картинных домино, построенных по тому же принципу. Второй — включение в логопедическую работу с детьми 4—4,5 лет элементов обучения грамоте, начиная знакомство с гласных и со смешиваемых пар согласных звуков.

Значимость каждого из трех этапов работы при исправлении звуков у ребенка может значительно изменяться в зависимости от состояния звуковой стороны речи и даже всей речи в целом. В частности, очень большое значение в этой работе имеет темп речи. Быстрый темп речи затрудняет и замедляет работу на этапах автоматизации и дифференциации, так как все вновь создаваемые навыки требуют замедленного их воспроизведения до их полной автоматизации.

Если данный звук ребенок совсем не произносит, нужна помощь логопеда. Если звук изолированно (хотя бы и по подражанию) или в отдельных словах произносится правильно, постановка звука отпадает. В работе с дошкольниками этап автоматизации часто может быть совсем опущен, так как неправильное произношение звука в речи еще не носит устойчивого характера, а следовательно, не автоматизирован. Поэтому поставленный звук часто автоматизируется самостоятельно, что характерно для нормального развития речи.

В тех случаях, когда было искаженное произношение звука, а не замена его другим звуком речи, дифференциация бывает не нужна. Дифференциация звуков особенно трудна и длительна у детей с нарушениями слуха и у умственно отсталых, а также у детей, дефекты произношения которых обусловлены парезами артикуляторных мышц.

Методика автоматизации и дифференциации звуков различных категорий однотипна, но требует использования различного речевого материала, насыщенного тем или иным звуком, а методика постановки разных звуков различна, так как зависит от категории групп дефектных звуков и от характера нарушения (вида и его варианта).

Литература

«Нарушения голоса и звукопроизводительной стороны речи» под ред. Л.С. Волковой.- М., 2003.

В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко «Индивидуально-подгрупповая работа по коррекции звукопроизношения» -М., 1998.

В.И. Селиверстов «Игры в логопедической работе с детьми»- М., 1979.

Задание для самостоятельной работы

Разработать фрагменты индивидуальных логопедических занятий по дифференциации звуков.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

(По материалам статьи из журнала Логопед №1,2, 2005; Акименко В. М. «Коррекция нарушений звукопроизношения у детей с применением моделей артикуляции звуков»).

Рассмотрим применение моделей артикуляции при исправлении нарушений произношения в группе шипящих звуков [ш], [ж], [щ], [ч].

Постановка звука [ш]

Ребенку объясняется правильная артикуляция звука на примере артикуляционного профиля

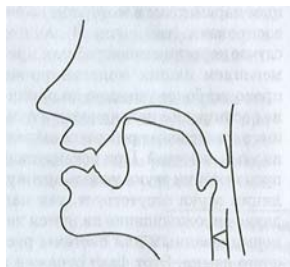


Рис. 1. Профиль артикуляции звука [ш]

Губы — округлены, немного вытянуты вперед.

Зубы — сближены до 4—5 мм.

Язык — кончик широкий, поднят к нёбу (за альвеолы), но не касается его, образуя щель. Боковые края прижаты к верхним коренным зубам.

Голосовые складки — разомкнуты, голос не образуется.

Воздушная струя — сильная, широкая, теплая.

Затем вводится его модель артикуляции (рис. 2).

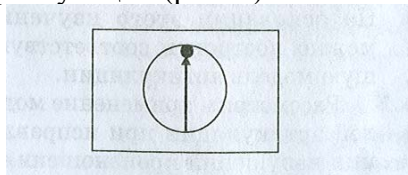


Рис.2 Модель артикуляции звука (ш)

Ребенок должен понять, что для правильного произнесения звука [ш] необходимо округлить губы и вытянуть их трубочкой — на модели это круг. Большая стрелка вверх — язык поднят, кончик языка за альвеолами — на модели кружок вверху круга. Когда ребенок воспроизводит нужный артикуляционный уклад, просят дунуть, как ветерок. Слышится звук [ш].

Если ребенок заменяет звуки, то в коррекционную работу включаются упражнения по развитию фонематического слуха. Модель служит наглядной опорой, постоянно напоминая артикуляцию заменяемого звука, помогает их различению. Сравнивая по моделям заменяемые звуки, ребенок находит отличия в их графике. Если проанализировать наиболее распространенные замены звуков, то на моделях эти отличия становятся еще более заметными.

Звук [ш] заменяется на звук [с]

Различия в произнесении этих звуков объясняются на примере моделей (рис.2, 3).

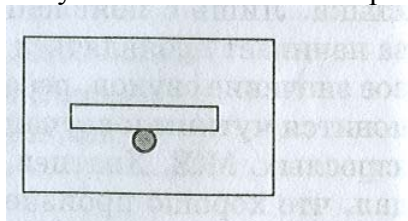


Рис. 3. Модель артикуляции звука [с]

Губы. При произнесении звука [с] губы в улыбке (на модели

прямоугольник), а при произнесении [ш] округлены (на модели круг).

Язык. При произнесении звука [с] кончик языка у нижних резцов (кружок под прямоугольником), а при произнесении [ш] — поднят за альвеолы (кружок вверху круга, стрелка показывает движение языка вверх).

Звуки [с] и [ш] глухие (на моделях нет колокольчика), твердые.

Звук [ш] заменяется на звук [ф] (губно-зубной парасигматизм)

Различия в произнесении этих звуков объясняются на примере моделей (рис. 2, 4).

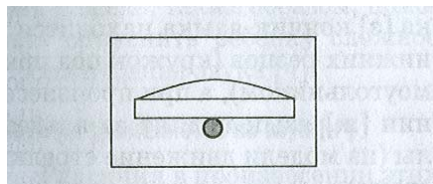


Рис. 4. Модель артикуляции звука [ф]

Губы. При произнесении звука [ш] губы округлены (на модели круг), а при произнесении [ф] нижняя губа приближена к краям верхних резцов (на модели фигура, напоминающая дугу).

Язык. При произнесении звука [ш] кончик языка поднят за альвеолы (кружок вверху круга, стрелка показывает движение языка вверх), а при произнесении [ф] кончик языка у нижних резцов, но оттянут назад (на модели кружок ниже фигуры).

Звуки [ф] и [ш] глухие (на моделях нет колокольчика), твердые.

Звук [ш] заменяется на звук [т] (призубный рэрасигматизм)

Различия в произнесении этих звуков объясняются на примере моделей (рис. 2, 5).

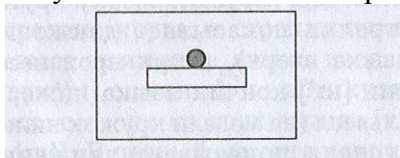


Рис. 5. Модель артикуляции звука [т]

Губы. При произнесении звука [ш] губы округлены (на модели круг), а при произнесении [т] принимают нейтральное положение (на модели прямоугольник).

Язык. При произнесении звука [ш] кончик языка поднят за альвеолы (кружок вверху круга, стрелка показывает движение языка вверх), а при произнесении [т] кончик языка у верхних резцов (на модели кружок над прямоугольником).

Звуки [т] и [ш] глухие (на моделях нет колокольчика), твердые.

Звук [ш] заменяется на звук [ш']

Различия в произнесении этих звуков объясняются на примере моделей (рис. 2, 6).

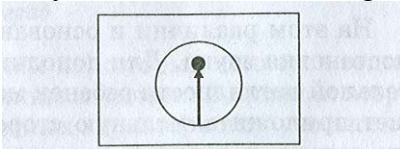


Рис. 6. Модель артикуляции звука [ш']

Губы. При произнесении звуков [ш] и [ш'] губы округлены (на моделях круг).

Язык. При произнесении звука [ш] кончик языка поднят за альвеолы (кружок вверху круга, стрелка показывает движение языка вверх), а при произнесении [ш'] кончик языка ниже, у альвеол (на модели кружок ниже, стрелка показывает движение языка вверх).

Звуки [ш'] и [ш] глухие (на моделях нет колокольчика).

Постановки звука [ж]

Разница в артикуляции звуков [ж] и [ш] заключается в том, что при произнесении [ж] в работу включаются голосовые складки. На моделях показано, что эти звуки похожи по

положению языка, губ, но при произнесении [ж] включается голос (на модели колокольчик) (рис. 2, 7).

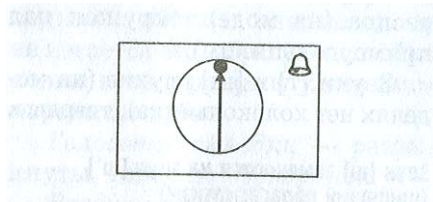


Рис.7. Модель артикуляции звука [ж]

Звук [ж] заменяется на звук [з]

На этом различии и основана постановка звука. Для дополнительной наглядности ребенок может приложить тыльную сторону ладони к горлу и услышать разницу в произнесении звуков [ж] и [ш].

Различия в произнесении этих звуков объясняются на примере моделей (рис.7, 8).

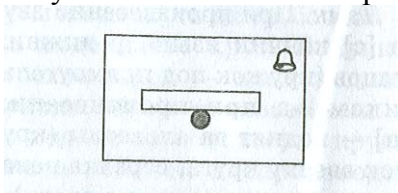


Рис.8. Модель артикуляции звука [з]

Губы. При произнесении звука [з] губы в улыбке (на модели прямоугольник), а при произнесении [ж] губы округлены (на модели круг).

Язык. При произнесении звука [з] кончик языка находится у нижних резцов (кружок под прямоугольником), а при произнесении [ж] язык поднят за альвеолы (на модели движение стрелки вверх).

Звуки [з] и [ж] звонкие (на моделях колокольчик).

Постановка звука [ш']

Круг означает, что при произнесении звука [ш'] губы округлены, стрелка, направленная вверх, — язык поднят вверх, но ниже, чем при произнесении звука [ш] (см. рис. 6).

Постановка звука [ч']

Звук [ч'] относится к группе аффрикат, т.е. он возникает в результате быстрого соединения смычно-взрывного звука [т'] с последующим щелевым звуком [ш'] (рис. 9).

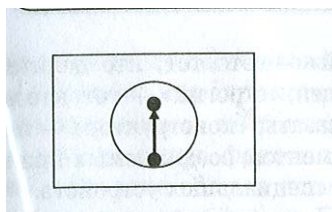


Рис. 9. Модель артикуляции звука [ч']

На модели круг означает, что губы выдвинуты вперед, округлены. В первый момент кончик языка производит смычку с верхними резцами (кружок внизу круга). Затем кончик языка поднимается к нёбу (стрелка показывает движение языка вверх, а кружок — следующее положение кончика языка). Модель, таким образом, помогает объяснить ребенку сложное произношение звука [ч].

Звук [ш'] заменяется на звук [ч']

Различия в произнесении этих звуков объясняются на примере моделей (рис. 6, 9).

Губы. При произнесении этих звуков губы округлены, слегка выдвинуты вперед (на моделях круг).

Язык. При произнесении звука [ш'] кончик языка поднят к альвеолам (на модели кружок в середине круга, а стрелка показывает движение языка вверх). Звук [ч] сложный по артикуляции, состоит из двух звуков [т'] и [ш']. В первый момент кончик языка находится у

нижних резцов (на модели кружок внизу круга), затем кончик языка отходит к альвеолам (на модели движение стрелки вверх).

Таким образом, использование моделей артикуляции звуков при коррекции звукопроизношения позволяет улучшить представление детей о звуковом составе языка, добиться устойчивого различения звуков и запоминания артикуляционного уклада, а также создает базу для успешного освоения грамоты.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Преодоление нарушений звукопроизношения при дислалии (Е.Н. Российская, Л.А. Гаранинина)

Этапы	Цель	Содержание
<i>Подготовительный</i>	Подготовить речеслуховой и речедвигательный анализаторы к правильному восприятию и произношению звуков	1. Формирование точных движений органов артикуляции посредством артикуляционной гимнастики. 2. Формирование направленной воздушной струи. 3. Развитие мелкой моторики рук. 4. Развитие фонематических процессов. 5. Отработка опорных звуков
<i>Постановка звука</i>	Добиться правильного произношения изолированного звука	Объединение отработанных на подготовительном этапе движений и положений органов артикуляционного аппарата; создание артикуляционной базы данного звука; добавление воздушной струи и голоса для постановки звонких и сонорных; отработка произношения изолированного звука, которая может осуществляться тремя способами: по подражанию, с механической помощью, смешанным способом
<i>Автоматизация звука</i>	Добиться правильного произношения звука в самостоятельной речи	Постепенное, последовательное введение поставленного звука в слоги, слова, предложения и в самостоятельную речь ребенка
<i>Дифференциация звуков</i>	Научить детей различать смешиваемые звуки и правильно употреблять их в собственной речи	Постепенная, последовательная дифференциация смешиваемых звуков по моторным и акустическим признакам, сначала изолированных, затем в слогах, словах, предложениях и в самостоятельной речи

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Система упражнений и игровых заданий, направленных на развитие речеслухового восприятия, фонетических функций, артикулярной моторики, интонации, речевого дыхания (Голубева Г.Г)

1. Развитие восприятия и дифференциации звуков речи

1.1 Узнавание и различение неречевых звуков

Логопедическая работа по данному разделу предусматривает формирование у детей способности узнавать и дифференцировать неречевые звучания через специально подобранную систему игр и упражнений («Угадай, что звучало?», «Что делает Петрушка?», «У кого звучит игрушка?» и т. д.). В процессе этой работы у детей формируются также навыки слухового внимания и слуховой памяти, что в дальнейшем способствует развитию у детей умения дифференцировать звуки речи

1.2 Различение правильно и дефектно произнесенного звука

На протяжении работы по данному направлению у детей воспитывают навыки слухового контроля. Необходимость развития у дошкольников слухового контроля за качеством собственной речи определяется тем, что слуховое восприятие и различение правильного и дефектного произношения звуков способствует развитию фонематического слуха и во взаимодействии с двигательным анализатором определяет формирование качества звукопроизношения. Для достижения поставленной цели используется целый ряд игр и упражнений, направленных на различение правильно и дефектно произнесенного звука в чужой и собственной речи. Логопедическая работа ведется по трем направлениям:

1. Развитие навыка слухового контроля за качеством произнесения в чужой речи звуков, не нарушенных в произношении ребенка.
2. Развитие навыка слухового контроля за качеством произнесения в чужой речи звуков, нарушенных в произношении ребенка:
 - а) дефект произношения отличен от собственного;
 - б) дефект произношения аналогичен собственному.
3. Развитие навыка слухового самоконтроля.

Различение правильно и дефектно произнесенного звука в чужой речи осуществляется через систему слуховых упражнений в определенной последовательности. Детям предлагается определить неправильное произношение:

- а) звуков в слогах различной структуры (открытых, закрытых, со стечением согласных);
- б) звуков в словах в различной позиции (звук в начале, конце, середине слова, без стечения и со стечением согласных);
- в) звуков во фразах.

Наряду с имитацией неправильного произношения логопед воспроизводит и правильное произношение звуков. Зрительное восприятие артикуляции логопеда исключается.

В качестве примера приведем упражнения по развитию способности различения дефектного и нормативного произношения.

«Недовольный Саша». Детям предлагается прослушать ряд слогов (слов или отдельную фразу). В случае, если они услышат неправильное произношение звуков — поднимают картинку с изображением недовольного Саши.

«Как правильно сказать?». Логопед имитирует искаженное и нормальное произнесение звука в слоге (слове) и предлагает детям сравнить два вида произношения и воспроизвести правильный.

«Будь внимателен». Перед ребенком раскладывают картинки (банан, альбом, клетка) и предлагают внимательно слушать логопеда: если логопед правильно называет картинку — ребенок поднимает зеленый флажок, неправильно — красный. Произносимые слова:

Баман, паман, *банан*, банам, ваван, даван, ба-ван, ванан и т. д.

1.3 Различение близких по звуковому составу слов

В процессе логопедической работы используются игры и упражнения с постепенным усложнением условий дифференциации слов: от слов, отличающихся несколькими звуками, к словам, различающимся только одним звуком.

Примеры используемых игр и упражнений

«Незнайка запутался». Логопед рассказывает детям историю про Незнайку, который нашел много картинок и никак не может отобрать из них те, которые ему необходимы. Логопед предлагает детям помочь Незнайке и раскладывает на столе картинки (*лук, жук, сук, рак, лак, мак, сок, дом, лом, сом, ложка, мошка, матрешка, картошка* и т. д.)- Дети получают первое задание: разложить по коробочкам картинки с изображенными на них предметами, которые произносятся похоже. Затем дети получают второе задание: выбрать из определенной группы картинок ту, которая нужна Незнайке (предмет, изображенный на картинке, называет логопед).

«Придумай слово». Логопед предлагает детям прослушать какое-либо слово и придумать слова,

которые звучат похоже (*мышка—миска, мишка, крышка, шишка, пышка, фишка; коза—коса, оса, лиса* и т. д.).

«Чем отличаются слова». Логопед предлагает детям рассмотреть пару картинок и назвать изображенные на них предметы (*кит—кот, жук—сук, шар—шарф, Маша—каша, горка— норка* и т. д.). Дети должны определить с помощью наводящих вопросов логопеда разницу в звучании этих слов.

«Лишнее слово». Логопед четко произносит слова и предлагает ребенку назвать слово, отличающееся от остальных:

канава, канава, *какао*, канава; утенок, *котенок*, утенок, утенок; ком, ком, *кот*, ком; минута, *монета*, минута, минута;

винт, винт, винт, *бинт*; буфет, *букет*, буфет, буфет; *дудка*, будка, будка, будка и т. д.

«Лишнее слово» (второй вариант). Логопед произносит слова и предлагает ребенку назвать слово, которое не похоже на остальные:

мак, бак, так, *банан*; сом, ком, *индюк*, дом; лимон, вагон, *кот*, бутон; мак, бак, *веник*, рак; совок, *гном*, венок, каток; пятка, ватка, *лимон*, кадка; ветка, *диван*, клетка, сетка; каток, моток, *дом*, поток и т. д.

«Мое слово». Логопед предлагает ребенку три картинки, просит назвать предметы, изображенные на них, а затем произносит слово и предлагает ребенку определить, какое имеющееся слово похоже по звучанию на названное:

картинки: *мак, дом, ветка*; слова для сравнения: *сетка, ком, бак, клетка*;

картинки: *совок, вагон, гном*; слова для сравнения: *дом, лимон, бидон, загон, каток*;

картинки: *калитка, дом, каток*; слова для сравнения: *платок, листок, моток, гном, ком, улитка* и т. д.

«Поэт». Логопед читает двустишие, выделяя голосом последнее слово в первой строке, и предлагает ребенку выбрать для рифмы одно слово из предложенных:

Шепчет ночью мне на ушко

Сказки разные... (перина, *подушка*, рубашка).

Без ключа, ты мне поверь,

Не откроешь эту... (тумбочку, *дверь*, книгу).

От грязнули даже стол

Поздним вечером... (сбежал, *ушел*, ускакал).

Две сестрички, две лисички

Отыскали где-то... (*спички*, щетку, ложку).

Тебе кукла, а мне — мячик.

Ты девочка, а я... (игрушка, медведь, *мальчик*).

Говорила мышка мышке:

До чего люблю я... (сыр, мясо, книжки)]
Серый волк в густом лесу
Встретил рыжую... (лису, белку).
Опустела мостовая,
И уехали... (автобусы, трамваи, такси).
Катя Лену просит дать
Краски, карандаш... (ручку, тетрадь, книгу)" и т. д.

«Расставь по местам». Логопед читает стихотворение и предлагает ребенку выбрать из близких по звуковому составу слов, обозначающих предметы, изображенные на картинке, нужное слово и ответить на вопрос. Предварительно предметы на картинках называются ребенком, сложные понятия уточняются.

Я тебе задачу дам — все расставить по местам: Что скатали мы зимой...? Что построили с тобой...? На крючок в реке попал...? Может все, хоть ростом мал...?

Слова для выбора: *дом, ком, гном, сом.*

Я опять задачу дам — все расставить по местам:

Что стащил игривый кот...?

Детям мамочка плетет...?

С гор спускается, течет?

Что за скользкий, ровный лед...?

Слова для выбора: *каток, поток, венок, моток* и т. д.

1.4. Дифференциация слогов

При развитии у детей умения дифференцировать слоги, различающиеся несколькими и одним звуком, широко используется прием повторений серии слогов с различающимися гласными и согласными звуками, с акустически далекими и акустически близкими звуками. В упражнениях используются слоги различной структуры — открытые, закрытые, без стечения согласных и со стечением согласных.

Примеры упражнений и игр

Повторение серий слогов с общим гласным и разными согласными звуками:

та-ка-па ка~на-па фа-ха-ка ба-да-га

и т. д.

па-ка~та га-ба-да ма-на-ва ка-ва-ха

Повторение серий слогов с согласными звуками, различающимися по мягкости—твердости:

Повторение серий слогов с наращиванием стечения согласных звуков:

па-тпа на-пна ка-фка фа-тфа

та-пта на-фна ка-тка ка-пка

та-ффа ма-кма на~кна та-кта

и т. д.

Аналогично — с другими гласными звуками.

Повторение серии слогов с общим стечением двух согласных звуков и разными гласными:

пта-пто-пту-пты кта-кто-кту-кты фта-фто-фту-фты тпа-тпо—тпу-тпы и т. д.

тма-тмо-тму—тмы кна-кно—кну-кны фка-фко-фку-фкы пна—пно-пну—пны

Повторение серий слогов со сменой позиции согласных звуков в стечении:

пта-тпа

пка-кпа

фпа-пфа

и т. д.

кта-тка фка-кфа

гда-дга

фта-тфа хта-тха вба-бва

Игра «Телефон». Дети сидят в ряд друг за другом. Логопед называет слог или серию слогов (например: *са, су—су—со, па—па—са* и т. д., состоящие из звуков, не нарушенных в произношении детей) на ушко первому ребенку. Серия слогов передается по цепочке и последний ребенок произносит ее вслух. Последовательность цепочки меняется.

Игра «Какой отличается?». Логопед произносит серию слогов (например: *ну—ну—но, сва—ска—сва, са—ша—са* и т. д.) и предлагает детям определить, какой слог отличается от других и чем.

1.5. Дифференциация звуков

Логопедическая работа по дифференциации звуков осуществляется согласно традиционной методике с уточнением произносительного и слухового образа различаемых звуков. Для дифференциации предлагаются гласные и согласные звуки {с постепенным переходом от акустически далеких к акустически близким), звуки в слогах, словах. Каждому звуку подбирается картинка-образ. Содержание упражнений может предусматривать, наряду с дифференциацией звуков, развитие слуховой памяти.

Примеры игр и упражнений

«Угадай, кто (что) это был(о)». Детям предлагаются картинки-образы или игрушки, каждой из них присваивается определенное звучание (например: корова — мычит *м-м-м*, тигр — рычит

рр-р, пчела — жужжит *ж-ж-ж*). Логопед длительно (в усложненном варианте — кратко) произносит какой-либо звук и предлагает детям определить, кто это был, поднимая при этом соответствующую картинку.

«Какой звук лишний?». Логопед называет детям звуки *а, у и* просит запомнить их. Затем логопед называет ряд звуков, включающий наряду с вышеуказанными и другие гласные: *э, ы, и, о*. Детям предлагается поднимать флажок только на тех звуках, которые были предложены к запоминанию. Аналогично игра проводится с согласными звуками (далекими и близкими по акустическим характеристикам).

«Различай и повторяй». Логопед предлагает детям повторять за ним только один определенный звук, только слоги с определенным звуком, только слова с заданным звуком. Например:

«Повторяй за мной только звук <с>» — предлагаемый звуко-ряд: *з, с, ш, с* и т. д.

«Повторяй за мной только слоги со звуком <с>» — предлагаемые слоги: *ас, шу, су, за, сы, ша* и т. д.

«Повторяй за мной только слова со звуком <с>» — предлагаемые слова: *сом, шапка, сумка, коса, заря, кусок* и т. д.

Речевой материал может быть подобран по-разному, с учетом цели задания — выделение гласных звуков, согласных (твердых—мягких, звонких—глухих, свистящих—шипящих, аффрикат и звуков, входящих в их состав, и т. д.)> звуков в слогах с одинаковыми и разными гласными, звуков в словах-квазиомонимах и т. д. *«Озорные звуки».* Логопед читает детям двустишие и предлагает определить, какие звуки «озорничают», и сказать слово правильно:

Тащит мышонок в норку огромную хлебную горку (*корку*).

Русская красавица

Своей козю (*косою*) славится.

На глазах у детворы

Крысу (*крышу*) красят маляры.

Закричал охотник: «Ой! Двери (*звери*) гонятся за мной!»

Я рубашку сшила шишке (*мишке*), Я сошью ему штанишки.

Лежит лентяй на раскладушке, Грызет, похрустывая пушки (*сушки*).

Тает снег. Течет ручей.

На ветвях полно врачей (*грачей*).

Белокрылые хозяйки,

Над волной летают сайки (*чайки*).

1.6. Формирование фонематического анализа и синтеза

Система логопедической работы по формированию навыков фонематического анализа и синтеза учитывает онтогенетическую последовательность становления различных форм звукового анализа и синтеза, условия выделения звука (определенное положение звука в слове, особенности произнесения звуковой серии, характер звука, количество звуков в звуковом ряду и т. д.). В связи с указанным выше предусматривается определенная последовательность речевого материала при формировании навыка фонематического анализа и синтеза:

- а) ряд гласных звуков (*ау, уа, иуа, ауэи* и т. д.);
- б) слоги без стечения согласных (закрытые: *ор, ыс, ах* и т. д.; открытые: *ро, сы, ха* и т. д.);
- в) слоги со стечением согласных (*урс, кру, ела, пса* и т. д.);
- г) слова без стечения согласных:
 - 1) односложные (*дом, сок, уж, лес* и т. д.)
 - 2) двусложные (*рука, мама, каша, лужа* и т. д.);
- д) слова со стечением согласных:
 - 1) двусложные слова со стечением согласных в середине слова (*кашка, ручка, мышка, сумка* и т. д.);
 - 2) односложные слова со стечением согласных в начале слова (*стул, свет, кран, флаг* и т. д.);
 - 3) односложные слова со стечением согласных в конце слова (*тигр, лист, куст, шарф, кость* и т. д.);
 - 4) двусложные слова со стечением согласных в начале слова (*травя, книга, крыло, цветы* и т. д.);
 - 5) двусложные слова со стечением согласных в начале и середине слова (*клумба, крышка, стекло, грабли* и т. д.);
- е) трехсложные слова (*береза, крапива, лодочка, скамейка* и т. д.).

Развитие навыков фонематического анализа и синтеза осуществляется постепенно: в начале работы с опорой на материализацию (использование различных вспомогательных средств — графических схем слова, звуковых линеек, фишек), на речевое проговаривание (при назывании слов), на заключительном этапе выполнение заданий происходит на основе представлений без опоры на вспомогательные средства и проговаривание. В процессе работы по данному направлению детям предлагается выполнить следующие задания:

1. Выделить гласный (согласный) звук из ряда других звуков (поднять флажок).
2. Выделить слог с определенным звуком (поднять флажок).
3. Выделить из ряда слов слова с определенным звуком (поднять флажок, отобрать картинки).
4. Назвать первый, последний звук в слове, определить местоположение звука в слове (начало, середина, конец) на слух и с помощью картинок.
5. Определить последовательность и количество звуков в слове (придумать слова, отобрать картинки с определенным количеством звуков).
6. Определить местоположение звука в слове по отношению к другим звукам.

Задания предлагаются в игровой форме, с использованием таких приемов, как придумывание слов, работа с предметными картинками, сигнальными флажками (символами, картинками), опускание при произнесении логопедом последнего (первого) звука в слове и восстановление его детьми с опорой на предметные картинки, работа с фишками, карточками и т. д.

II Развитие артикуляторной моторики

2.1 Развитие кинестетического орального праксиса

Логопедическая работа по данному разделу осуществляется через систему игр и упражнений, формирующих у детей способность через кинестетические ощущения фиксировать образец произношения посредством уточнения произносительной

дифференциации звуков. В процессе коррекционного воздействия устанавливается связь между слуховым восприятием звука, зрительным образом его артикуляторного уклада и двигательным ощущением. Опора на зрительный и слуховой анализаторы, облегчающая воспроизведение требуемого движения или артикуляции, осуществляется на начальных этапах работы, в последующем зрительный и слуховой контроль исключаются, что вызывает необходимость использования детьми только кинестетического самоконтроля. Развитие двигательной-кинестетической функции осуществляется через систему следующих упражнений:

а) *Упражнения по уточнению кинестетических представлений о положении губ* (в зависимости от этапа работы выполнение осуществляется перед зеркалом и без него, при произнесении звуков вслух и беззвучно).

1) Произнести звук *И*, определить положение губ при артикуляции данного звука.

2) Произнести звук *У*, определить положение губ при артикуляции данного звука.

3) Произнести со слиянием звуки *ИУ*, *УИ* и определить, как изменяется положение губ при артикуляции.

4) Произнести слоги (*СИ—СУ*, *КИ—КУ* и др.) и определить изменения в положении губ при их произнесении.

5) Произнести слова (*утро*, *мир*, *Ира*, *сук* и др.) и определить положение губ при произнесении первого (среднего, последнего) звука в слове. б) Определить по беззвучной артикуляции логопеда произнесенный звук (первый, средний, последний звук в слове, слове).

б) *Упражнения по уточнению кинестетических представлений о положении поднятого и опущенного кончика языка* (проводятся также с опорой на зрительно-слуховые представления о звуке и при их исключении).

1) Произнести звук *А* и определить положение кончика языка при его произнесении.

2) Произнести звук *Д* и определить положение кончика языка при его произнесении.

3) Произнести слог *АД* и определить, как изменяется положение кончика языка при его произнесении.

4) Произнести серию слогов *АД*, *ДА* и в каждом случае определить изменение положения кончика языка.

5) Произнести слова и определить изменение положения кончика языка (поднят или опущен) при произнесении каждого слова (по первому звуку слова: *дом*, *Аня*, *дождь*, *астра* и др.).

в) *Упражнения по уточнению кинестетических представлений об узком и широком кончике языка*.

Работа осуществляется в той же последовательности и теми же приемами, но при этом подбирается пара звуков, при произнесении которых выявляется резкая контрастность положения языка (узкий или широкий).

Коррекционное воздействие по каждой группе рассмотренных выше упражнений проводится в определенной последовательности (выполнение движений перед зеркалом с произнесением звуков, выполнение движений без зеркала с произнесением звуков, выполнение движений без зеркала по беззвучной артикуляции), с использованием различных видов заданий:

1. Чисто артикуляторные упражнения без произнесения звука.

2. Артикуляторные упражнения с произнесением:

а) отдельных звуков,

б) серии звуков.

3. Слоговые упражнения.

4. Словесные упражнения.

2.2. *Развитие кинестетического орального праксиса*

а) *Развитие статичности артикуляторных движений*.

В работе используются упражнения, способствующие воспитанию точности, дифференцированности, четкости, плавности и устойчивости артикуляторных движений.

1. Растянуть губы в улыбку, обнажая резцы.
2. Вытянуть сомкнутые губы вперед трубочкой.
3. Открыть рот, высунуть широкий расслабленный язык, положить его на нижнюю губу.
4. Открыть рот, поднять широкий язык к верхним зубам, не касаясь их.
5. Открыть рот, высунуть узкий язык вперед.
6. Приоткрыть рот, боковые края языка прижать к верхним боковым зубам, кончик языка упирается в нижние передние зубы, средняя часть спинки языка выгнута.
7. Высунуть вперед из ротовой полости широкий язык и загнуть его боковые края в трубочку, подуть в образовавшийся желобок.

Положение артикуляторных органов удерживается в течение 8—12 с.

б) Развитие динамики артикуляторных движений.

Развитие динамики артикуляторных движений осуществляется в процессе выполнения детьми упражнений, направленных на формирование умения осуществлять плавную переключаемость от одного артикуляторного движения к другому, сохраняя при этом все качества двигательного акта, сформированные при развитии статики артикуляторных движений.

1. Растянуть губы в улыбку, обнажая резцы, вытянуть сомкнутые губы вперед трубочкой. Чередовать положение губ в улыбке и положение губ трубочкой.
2. Растянуть губы в улыбку, обнажив резцы, зубы сомкнуты. Зубы разомкнуть, губы в улыбке, обнажают резцы. Чередовать движения смыкания и размыкания зубов.
3. Рот приоткрыть, губы растянуть в улыбку, обнажить резцы. Высунуть узкий язык, попеременно двигать языком из правого угла рта под счет логопеда.
4. Открыть рот, высунуть широкий язык вперед, сделать его узким. Чередовать положения широкого и узкого языка.
5. Рот открыть, губы растянуть в улыбку и обнажить резцы. Поднять кончик языка за верхние резцы, опустить за нижние резцы (за верхнюю губу, за нижнюю губу; на верхнюю губу, на нижнюю губу). Выполнять попеременные движения кончиком языка под счет.
6. Рот открыть, губы растянуть в улыбку. Прижать кончик языка к нижним резцам, оттянуть кончик языка по дну рта назад (задняя часть спинки языка выгнута вверх). Чередовать движения кончиком языка вперед и назад под счет.
7. Рот открыть, губы растянуть в улыбку, поднять кончик языка к бугоркам за верхними зубами, оттянуть его назад, вернуть в исходное положение. Чередовать движения кончиком языка под счет.
8. Рот приоткрыть, присосать язык к небу, медленно щелкать языком.
9. Рот открыть, высунуть узкий язык, дотянуться кончиком языка до носа, затем — до подбородка. Чередовать движения под счет.
10. Рот открыть, высунуть язык, облизать языком губы, начиная с уголка верхней губы.
11. Рот открыть, высунуть широкий язык, совершать слизывающие движения языком с верхней губы в глубь рта.
12. Рот приоткрыть, кончик языка прижать к нижним резцам, боковые края языка прижаты к верхним зубам. Выдвинуть широкий язык вперед (не отрывая кончика языка), убрать язык в глубь ротовой полости. Чередовать движения.

Рассмотренные упражнения используются в работе избирательно, в зависимости от структуры дефекта и индивидуальных особенностей проявления фонетического нарушения.

3. Развитие интонационной выразительности речи

3.1. Формирование ритмической организации высказывания

Логопедическая работа по данному направлению ведется через специальную систему упражнений, направленных на развитие восприятия и воспроизведения ритмических структур, на усвоение ритмики слова и предложения:

1. Развитие восприятия ритмических структур.

Детям предлагается прослушать серии ударов (или одиночные удары) — громких и тихих, с короткими и длинными паузами:

Логопед задает детям вопросы по оценке количественных и качественных характеристик ударов.

2. Воспроизведение ритмических структур.

При формировании способности к воспроизведению ритмических структур детям предлагается после прослушивания серий ударов воспроизвести услышанное.

Упражнения по восприятию и воспроизведению ритмических структур проводятся без опоры на зрительный анализатор.

3. Формирование ритмической организации высказывания.

Работа по данному разделу осуществляется в определенной последовательности: от узнавания ритмических структур к пониманию и сознательному анализу воспринимаемого образца и далее — к упражнениям на сознательную имитацию, которые служат в конечном счете усвоению навыков ритмики слова и формированию ритмической организации высказывания. В ходе логопедической работы предусматривается постепенное усложнение предлагаемого речевого материала:

1) односложные слова:

а) без стечения согласных — *дом, нос, зуб, кот, рот, дуб, мяч* и т. д.;

б) со стечением согласных — *стул, гром, торт, соль, брат* и т. д.;

2) двусложные слова:

а) без стечения согласных, с первым ударным слогом — *мама, каша, море, мясо, зубы, мыло, руки, мышцы* и т. д.;

б) без стечения согласных, с последним ударным слогом — *оса, узор, диван, зима, замок, коза* и т. д.;

в) со стечением согласных, с ударением на первом слоге — *краска, сабля, масло, марка, тряпка, дочка* и т. д.;

г) со стечением согласных, с последним ударным слогом — *окно, доска, кирпич, матрос, очки* и т. д.;

3) трехсложные слова:

а) без стечения согласных, с ударением на первом, среднем, последнем слоге — *ягода, посуда, машина, сапоги, самолет, колесо* и т. д.;

б) со стечением согласных, с первым, средним, последним ударным слогом — *яблоко, автобус, скамейка, колбаса* и т. д.;

4) пары слов без перемещения ударного слога:

а) односложные (без стечения и со стечением согласных): *гусь—гуси, зуб—зубы, стул—стулья, гвоздь—гвозди* и т. д.;

б) многосложные (без стечения и со стечением согласных): *песня—песни, машина—машины, палец—пальцы, спица—спицы, спичка—спички* и т. д.;

5) пары слов с перемещением ударного слога:

а) односложные (без стечения и со стечением согласных): *дом — дома, сад — сады, столб — столбы, стол — столы* и т. д.;

б) многосложные (без стечения и со стечением согласных): *доска—доски, дерево—деревья, окно—окна, колесо—колеса* и т. д.;

б) словосочетания и фразы с различными комбинациями по месту ударения в словах: *красивое платье, маленький мяч, высокое дерево* и т. д.; *Мама пришла. Дома было тихо. Наступила весна* и т. д.

Усвоение ритмики речевого высказывания проходит в процессе выполнения специальных упражнений:

1. Восприятие и воспроизведение синтезированных ритмических контуров с ударением в начале, в середине, в конце отрезка:

та -та та-та" та—та-та" та-та"-та та"-та-та

па -па па-па" па—па-па" па-па"—па па"-па-па и т. д.

2. Отхлопывание (отстукивание) ритмического рисунка синтезированного контура, слова, стихотворения, фразы (вместе с логопедом и самостоятельно).
3. Подбор слов (картинок) к определенной акцентной структуре.
4. Имитация акцентной структуры слова (словесное ударение) и предложения (синтагматическое ударение).

В процессе логопедической работы целесообразно широко использовать разнообразные речевые упражнения на материале ритмизированной речи (считалочки, потешки, стихотворения), которые в значительной мере способствуют воспитанию чувства ритма у детей.

.3.2. Формирование темповой организации высказывания

Логопедическая работа по развитию у дошкольников с ЗПР способности использовать в речи различные темповые характеристики осуществляется в три этапа:

1. Развитие общих представлений о темпе речи.

2. Развитие восприятия различного темпа речи. Выделение данного этапа обусловлено прежде

всего тем, что достаточный уровень развития речевого слуха и, в частности, таких его компонентов, как восприятие и дифференциация различного темпа и ритма речи, имеет определяющее значение для формирования интонационной выразительности речи.

3. Развитие умения воспроизводить различный темп речи:

- а) воспроизведение темповой характеристики фразы сопряженно с логопедом; б) воспроизведение темповой характеристики фразы отраженно, вслед за логопедом;
- в) самостоятельное воспроизведение определенного темпа фразы.

В тех случаях, когда у дошкольников с ЗПР в их собственной речи наблюдаются отклонения от нормального темпа речи, используются специальные упражнения, направленные на его нормализацию. Упражнения проводятся систематически, основной прием работы — подражание темпу речи логопеда. Устранение ускоренного темпа речи осуществляется путем следующих упражнений:

- повторение за логопедом фраз в медленном темпе (сопряженно и вслед за логопедом);
- самостоятельное проговаривание фраз в медленном темпе под отстукивание каждого слога (слова) — ударами рукой по столу, отхлопыванием, ударами мяча и т. д.;
- ответы на вопросы логопеда — сначала шепотом в медленном темпе, затем вслух — медленно и ритмично;
- медленное проговаривание сложных скороговорок (трудности проговаривания обеспечивают замедление темпа);
- проговаривание фраз под медленную музыку, под маршировку и т. д.;
- различные речевые игры, в которых присутствует необходимость медленного проговаривания слов;
- использование инсценировок (применение кукол-персонажей также позволяет естественно замедлить темп речи детей, так как в процессе изложения текста дошкольники должны осуществлять различные действия с фигурками);
- рассказы по картине, чтение стихотворения в медленном темпе (сопряженно и отраженно с логопедом, самостоятельно; под удары метронома и без них).

Во всех случаях при выполнении упражнений может предусматриваться зрительный контроль над темпом речи посредством зеркала, что также в значительной мере способствует замедлению темпа.

Устранение замедленного темпа речи предусматривает использование следующих упражнений:

- повторение за логопедом фраз в быстром темпе (сопряженно и вслед за логопедом);
- самостоятельное проговаривание фраз в быстром темпе под удары метронома;
- проговаривание фраз под быструю музыку;
- заканчивание фразы, начатой логопедом, в быстром темпе;

- заучивание и произнесение в быстром темпе стихов и скороговорок;
- использование различных игр, инсценировок, требующих быстрого произнесения слов.

Систему логопедической работы целесообразно дополнять занятиями логоритмикой, включающими в себя упражнения с быстрыми и медленными движениями, маршировкой, движениями под музыку, подвижными и речевыми играми, которые оказывают определенное воздействие на нормализацию темпа речи.

Основными задачами в работе по развитию темповой организации высказывания являются:

1. Формирование у дошкольников с некоторых знаний о темпе речи (нормальный, быстрый, медленный).
2. Формирование умения слышать замедление и убыстрение темпа речи.
3. Формирование умения использовать различные темповые характеристики как звуковое средство выразительности собственной речи.

Для решения этих задач предусматривается использование различных игровых упражнений, содержанием которых были следующие задания:

- определить темп произнесения фразы (темп прочтения рассказа, стихотворения) поднятием флажка;
- определить на всем протяжении рассказа (стихотворения), как изменяется темп его произнесения (подать сигнал флажком);
- привести примеры, когда необходимо говорить быстро (при чтении скороговорок, когда люди очень спешат и т. д.);
- привести примеры, когда нужно говорить медленно (например, когда что-либо объясняешь, когда загадываешь загадку и т. д.);
- определить подходящий для высказывания темп речи;
- заучивание скороговорок и произнесение их сначала в медленном, затем в быстром темпе;
- произнести по сигналу логопеда фразу в заданном темпе (быстром, медленном, нормальном);
- разучивание и чтение вслух стихотворений, содержание которых требует замедления или ускорения темпа;
- моделирование ситуаций, требующих быстрой (медленной) речи — например, объявление диктора на вокзале о прибытии поезда; разговор с маленьким ребенком и т. д.

Приведем в качестве примера несколько игровых упражнений и заданий, которые могут быть использованы в работе по развитию восприятия и воспроизведения темпа речи.

«Угадай, как надо делать». Логопед произносит одну и ту же фразу несколько раз в разном темпе: *«Мелет мельница зерно»*. Дети, подражая работе мельницы, делают круговые движения руками в том же темпе, в котором говорит логопед. Затем в игру вводятся другие фразы, например: *«Мы с Антошкой едем по дорожке»*, *«Ветерок играет с листочками»* и т. д.

«Дождик». Логопед читает стихотворение:

Капля раз, капля два,

Капля медленно сперва:

Кап, кап, кап.

Стали капли попевать,

Капля каплю подгонять:

Кап, кап, кап.

Зонтик поскорей раскроем,

От дождя себя укроем.

Кап, кап, кап.

Детям предлагается хлопать в ладоши в том же темпе, в котором произносятся слова «Кап, кап, кап». В дальнейшем дети совместно с логопедом проговаривают слова стихотворения.

«Дятел». Логопед произносит двустишие несколько раз в разном темпе:

Дятел дерево долбит,
На весь лес он стучит.

Детям предлагается произносить слова «тук-тук, тук-тук» в том же темпе, в котором было произнесено двустишие. Далее дети произносят данное двустишие в разном темпе, в зависимости от просьбы логопеда.

3.3. Формирование интонационной выразительности речи

1. Развитие восприятия различных видов интонации.

Логопедическая работа проводится в определенной последовательности:

1. Общее знакомство с интонацией и средствами ее выражения (темп, ритм, высота и тон голоса, логическое ударение).

2. Развитие восприятия интонации повествовательного типа:

- а) знакомство с повествовательной интонацией;
- б) определение картинки-символа;
- в) упражнения по выделению повествовательной интонации.

3. Развитие восприятия интонации вопросительного типа:

- а) знакомство с вопросительной интонацией;
- б) определение картинки-символа;
- в) упражнения по различению вопросительной интонации.

4. Развитие восприятия интонации восклицательного типа:

- а) знакомство с восклицательной интонацией;
- б) определение картинки-символа;
- в) упражнения по выделению восклицательной интонации.

5. Развитие дифференциации различных видов интонации.

При знакомстве с различными видами интонации и определении картинки-символа (гномик «Точка», гномик «Вопросик», гномик «Восклицание», либо картинки с изображением ., ?, !) могут использоваться следующие стихотворения:

Восклицательный знак

Друзья! В произведениях
Стою я для того,
Чтоб выразить волнение,
Тревогу, восхищение,
Победу, торжество!
Не зря я от рождения
Противник тишины!
Где я, те предложения
С особым выражением
Произвестись должны!

(А. Тетивкин)

Бурным чувствам нет конца:

Пылкий нрав у молодца!

Вопросительный знак

Разные вопросы задаю я всем:

Как? Откуда? Сколько? Почему? Зачем?

Где? Куда? Какая? Отчего? О ком?

Кто? Кому? Который? Чья? Какие? В чем?

Вот какой я мастак,

Вопросительный знак.

(А. Тетивкин)

Вечно думая над смыслом Изогнулся коромыслом.

Точка

У нее особый пост

В самой малой строчке.

Если точка —

Вывод прост:

Это значит —

Точка.

Фразу следует кончать,

Если точка рядом.

Точку надо уважать,

Точку слушать надо.

(Ф.Кривин)

Предложения бывают:

1. Вопросительные

Сейчас, когда приду домой,

Произнесет их мама:

«Ты дрался, да?..

Ты что — немой?..

Ну что молчишь упрямо?»

2. Повествовательные

Повествовать придется мне, И я скажу: «Не дрался, не... Свалился с дерева, и вот...»

3. Восклицательные

Тут папа в комнату войдет.

Войдет и скажет:

«Лоботряс!

Я проучу тебя сейчас!»

(Ф. Кривин)

2. Формирование интонационной выразительности речи.

В ходе логопедической работы предусматривается введение специальных подготовительных упражнений по развитию высоты и силы голоса, по восприятию движений тона голоса, по развитию длительности и интенсивности речевого дыхания. В работу включаются следующие задания:

1. Восприятие и определение силы голоса (тихий, громкий) при произнесении звуков, слогов, звукоподражаний, слов и фраз.

2. Восприятие и определение высоты голоса (низкий, высокий) при произнесении звуков, слогов, звукоподражаний, слов и фраз.

В данных заданиях широко используются игры и инсценировки («Далеко или близко?», «Заблудились», «Высоко или низко», «Три медведя») и т. д.

3. Длительное произнесение голосом средней громкости отдельных гласных и согласных звуков:

а-а-а-а у-у-у-у з-з-з-з и т. д.

4. Длительное произнесение голосом средней громкости сочетаний из двух—трех звуков:

ау ои ауи аза усо и т. д.

5. Усиление и ослабление голоса (от беззвучной артикуляции до громкого произнесения и наоборот) на материале отдельных гласных звуков и сочетаний из двух—трех гласных звуков:

у — беззвучная артикуляция — ау, ауи

у — шепотное произнесение — ау, ауи у — тихое произнесение — ау, ауи у — громкое произнесение — ау, ауи и т. д.

6. Тренировка динамического диапазона голоса при пении гласных звуков — громко, тихо, с постепенным затиханием голоса, с постепенным усилением голоса.

7. Повышение и понижение голоса при произнесении отдельных гласных звуков, сочетаний из двух—трех гласных звуков, слогов:

8. Чередование повышения и понижения голоса при произнесении отдельных звуков.

9. Постепенное повышение голоса с последующим его понижением при произнесении гласных звуков.

Формирование интонационной выразительности речи проводится по четырем основным типам интонационно-мелодических структур в процессе выполнения упражнений в определенной последовательности:

1. Упражнения по отработке интонации повествовательного предложения, характеризующейся

понижением мелодики на ударном слоге слова, стоящего под синтагматическим ударением:

Это *Маша*.

Маша *поет*.

На улице ранняя *весна*. И т. д.

2. Упражнения по отработке интонации вопросительного предложения без вопросительного слова, характеризующейся резким повышением частоты основного тона на ударном слоге слова, стоящего под синтагматическим ударением:

Маша пришла? Маша *пришла*? *Маша* поет песню? Маша *поет* песню? Маша поет *песню*? И т. д.

3. Упражнения по отработке интонации вопросительного предложения с вопросительным словом, характеризующейся повышением тона на стоящем в начале предложения вопросительном слове:

Как Маша поет?

Когда он приедет?

Сколько в саду детей? И т. д.

4. Упражнения по отработке восклицательной интонации предложения, характеризующейся восходяще-нисходящей мелодикой:

Какая она красавица!

Это же мама!

Доброе утро!

и т. д., с включением упражнений на увеличение длительности синтагматически ударного гласного и замедление темпа произнесения предложения (например, при выражении ласки, нежности, просительности):

За-а-айчик мой! Маша, *дааай* ручку!

и его сокращение:

Смотри!

Начинай работу! И т. д.

В ходе работы по развитию интонационной выразительности речи широко используются упражнения с междометиями, звукоподражаниями, считалками, диалогами-инсценировками, сказками и т. д. На начальных этапах работы отработка интонации осуществляется по подражанию: детям предлагается произносить различные интонационные структуры сопряженно, повторяя за логопедом и лишь затем — самостоятельно. Для закрепления умения использовать в речи основные средства интонирования (высоту, силу голоса, темп речи и т. д.) необходимо использовать различные стихотворные тексты, содержание которых подсказывает ребенку, какие средства интонирования нужно применить, например:

Эту сказку ты прочтешь

Тико, тихо, тихо...

Жили-были серый еж

и его ежика.
Серый еж был очень тих
И ежика тоже.
И ребенок был у них —
Очень тихий ежик.
Всей семьей идут гулять
Ночью вдоль дорожек
Еж-отец, ежика-мать
И ребенок-ежик.
Вдоль глухих осенних троп
Ходят тихо: топ-топ-топ.
В дом лесной вернутся еж,
Ежик и ежика,
Если ёказку ты прочтешь
Тихо, Тихо,
Тихо...

. (С. Маршак)

Скажи погромче Слово «гром» — Грохочет слово, Словно гром.

(А. Барто)

Опавшей листвы
разговор еле слышен:

Мы с кленов...

Мы с яблонь...

Мы с вязов...

Мы с вишен...

С осинки...

С черемухи...

С дуба...

С березы...

Везде листопад:

На пороге — морозы!

(Ю. Капотов)

В водах тихого затона

Пели песни три тритона.

Первый звался Харитоном,

Пел красивым баритоном.

Славно пел тритон Антон,

Был он тоже баритон.

Но у третьего тритона

Голос ниже на три тона.

А уж если у тритона

Голос ниже баритона —

Значит, это мощный бас!

Вот и весь рассказ.

(Л. Мезинов)

4. Формирование правильного речевого дыхания

Взаимообусловленность процессов дыхания, артикуляции и голосообразования предполагает проведение одновременного коррекционного воздействия по этим направлениям. В ходе коррекционного воздействия по нормализации речевого дыхания работа проводится в определенной последовательности.

а) Вначале осуществляется воспитание правильного диафрагмально-реберного дыхания по подражанию, с использованием контроля посредством ладони ребенка.

б) С целью закрепления диафрагмального типа дыхания, а также с целью развития умения осуществлять короткий, легкий вдох и плавный, длительный выдох через рот, с детьми проводятся упражнения по дифференциации ротового и носового вдоха и выдоха. Данные упражнения способствуют также тренировке ритма речевого дыхания, с обязательной паузой после вдоха:

- вдох и выдох через нос;
- вдох через нос, выдох через рот;
- вдох через рот, выдох через нос;
- вдох и выдох через рот.

в) Формирование длительного и плавного речевого выдоха осуществляется в процессе выполнения специальных упражнений. В ходе работы по данному направлению происходит постепенное усложнение предлагаемых заданий. Тренировка речевого выдоха осуществляется на материале отдельных звуков, затем — слов, коротких фраз, стихотворений и т. д. Сначала упражнения проводятся с опорой на контроль ладонью, затем — без этой опоры. Задания предлагаются в игровой форме, их выполнение происходит по подражанию или по словесной инструкции,

В качестве примера остановимся на некоторых упражнениях:

«Поём песенку». Вдохнуть воздух через рот, постепенно и медленно выдыхать воздух, произнося звук «а» (сочетания звуков *ау*, *ауи* и т. д.). Выдох контролируется ладонью.

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

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

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

«Ворона». Ребенку предлагается быстро поднять руки через стороны вверх — сделать вдох, медленно опустить руки — длительный выдох с произнесением звукоподражания «кар».

Аналогичным образом можно использовать другие звукоподражания (например: гуси — произнести на выдохе «га-га-га» (*го*, *гы*), корова — произнести на выдохе «му», кошка — «мяу» и т. д.).

«В лесу». Логопед ищет «потерявшихся в лесу» детей, называя их по имени. Ребенку предлагается, услышав свое имя, сложить руки рупором и длительно, звучно произнести «ау!». Затем речевой материал усложняется: для произнесения предлагаются фразы «Оля, ау!», «Миша, где ты?», «Я здесь!» и т. д., которые должны быть произнесены ребенком на одном выдохе.

г) Формирование направленной воздушной струи.

В связи с тем, что произношение значительного количества звуков требует правильного выхода воздушной струи через середину ротовой полости и в образовании ее участвуют щеки, губы и язык, параллельно с работой по развитию артикуляторной моторики проводится работа по формированию направленной воздушной струи. С целью воспитания направленной воздушной струи можно использовать следующие упражнения (каждому упражнению дается название и подбирается соответствующая картинка-образ, выполнение упражнений происходит по подражанию и по словесной инструкции):

«Толстяк» (картинка-образ — мальчик с надутыми щеками). Надуть щеки и удержать воздух в течение 15 секунд.

«Худенький» (картинка-образ — худенький мальчик с впалыми щеками). Рот приоткрыть, губы сомкнуть, втягивать щеки внутрь.

«Снежок» (картинка-образ — падающие снежинки). Губы сблизить и слегка выдвинуть вперед трубочкой, выдувать воздух, стараясь направить его на бумажную (ватную) снежинку так, чтобы она слетела с ладони. Щеки при этом не надувать.

«Дудочка» (картинка-образ — дудочка). Высунуть узкий язык вперед, слегка касаясь кончиком языка стеклянного пузырька. Выдувать воздух на кончик языка так, чтобы пузырек засвистел, как дудочка.

«Пропеллер» (картинка-образ — самолет с пропеллером). Слегка растянуть губы в улыбке, указательный палец ребенка двигается из стороны в сторону перед губами. Сильно выдувать воздух таким образом, чтобы слышался «звук пропеллера» от рассекаемого пальцем воздуха.

5. Развитие тонкой моторики

Положение о тесном взаимодействии ручной моторики и орального праксиса (Н. А. Бернштейн, В. М. Бехтерев, М. М. Кольцова) определяет необходимость включения в логопедическую работу упражнений, направленных на развитие мелкой моторики.

5.1. Формирование кинестетической основы движений пальцев рук

Предусматривается выполнение упражнений, направленных на формирование двигательного-кинестетического представления о составе движения. Работа проводится с использованием экрана для исключения зрительного контроля за положением рук. Логопед предлагает ребенку поместить кисти рук за экраном и произвести определенное движение пальцами рук. Выполнение заданий происходит:

а) согласно словесной инструкции логопеда;

б) с опорой на ощущение первоначального положения кистей и пальцев рук (логопед придает определенное положение кистям и пальцам рук ребенка, фиксирует это положение в течение 10—15 секунд и возвращает кисти и пальцы ребенка в исходное положение — кисти рук свободно лежат на столе).

Приведем примеры упражнений по развитию кинестетических ощущений двигательного акта:

1. Кисть правой руки сжата в кулак, стоит на ребре ладони, указательный палец вытянут вперед.

Кисть левой руки спокойно лежит на столе (аналогичным образом проводится упражнение с кистью левой руки, затем указанное положение придается обоим кистям).

2. Сцепить указательные пальцы обеих рук, остальные пальцы сжать в кулак.

3. Сжатая в кулак кисть правой руки стоит на ребре ладони, развести сомкнутые пальцы до образования «колодца» (круглого отверстия). Затем упражнение выполняется пальцами левой руки и одновременно обеими руками.

4. Кисть правой руки лежит на столе ладонями вниз с разведенными пальцами. Указательный палец кладется на средний (аналогичным образом упражнение выполняется пальцами левой руки и одновременно пальцами обеих рук).

5. Выполнить образец положения рук логопеда с закрытыми глазами.

5.2. Формирование кинестетической основы двигательного акта

Развитие динамической организации движений пальцев рук осуществляется в процессе выполнения упражнений двух видов:

а) с использованием последовательно организованных движений;

б) с использованием одновременно организованных движений.

В процессе коррекционного воздействия предлагается использовать следующие упражнения: «Блины». Положить кисти рук на стол ладонями вниз, одновременно поворачивать их ладонями вверх. При выполнении движений кисти рук отрываются от стола.

«Кошечка». Положить кисти рук на стол ладонями вниз. Сжать пальцы обеих рук одновременно в кулак, затем разжать их, разводя пальцы. При выполнении движений кисти рук отрываются от стола и затем кулак или ладонь кладутся на стол.

«Шалтай-Болтай». Положить правую кисть на стол ладонью вверх, левую — ладонью вниз. Одновременно поменять положение кистей рук.

«Кошка-мышка». Положить на стол раскрытую ладонь правой руки и сжатую в кулак кисть левой руки. Одновременно поменять положение кистей рук.

«Пальчики-драчуны». Поставить локти на стол. Прижать обе ладони друг к другу. Постукивать поочередно, начиная с большого, пальцами друг о друга.

«Здравствуй, пальчик». Поставить локоть на стол. Прижимать подушечку большого пальца руки поочередно к подушечкам остальных пальцев. Упражнение выполняется под счет логопеда (медленный или быстрый) пальцами то правой, то левой руки и одновременно пальцами обеих рук.

«Молоточки». Ударять подушечками пальцев по столу последовательно, начиная с большого пальца. Упражнение проводится под счет логопеда, пальцами только правой или только левой руки, затем одновременно пальцами обеих рук.

«Бинокль». Второй, третий, четвертый, пятый пальцы рук примыкают друг к другу. Соединить большой палец с указательным сначала на правой кисти, затем на левой. Сблизить пальцы правой и левой рук до их соприкосновения.

«Филин». Сделать «бинокль» и разъединить сомкнутые пальцы рук.

«Заборчик». Поставить локти на стол, соединить ладони рук друг с другом. Последовательно, начиная с мизинцев, переплетать пальцы рук друг с другом.

Вариант: сделать «заборчик», одновременно переплетая пальцы рук друг с другом.

«Человечки». Сжать кисть руки в кулак, выпрямить указательный и средний пальцы, поставить их на стол. Поочередно поднимая пальцы от стола, продвигать их вперед. Упражнение выполняется пальцами правой или левой руки, затем — одновременно пальцами обеих рук при аналогичной работе указательного и среднего пальцев.

«Раки». Положить на стол ладони рук: правая — с сомкнутыми пальцами, левая — с разомкнутыми. Одновременно поменять положение пальцев рук.

Все упражнения проводятся по образцу и (или) словесной инструкции.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Образец (сокращенный) речевой карты по обследованию состояния звукопроизводительной стороны речи

РЕЧЕВАЯ КАРТА (сокр.)

Артикуляционная моторика (свобода и быстрота движений, плавность, переключаемость арт. движений)

движение нижней челюсти

движение губ

движение языка

движение мягкого нёба

работа мышц лицевой мускулатуры

Вывод:

1. Анатомическое строение артикуляционного аппарата:

Губы

Зубы

Нёбо

Язык

Прикус

Вывод:

2. Общее звучание речи (темп, интонация, разговорчивость, голос, дыхание)

3. Состояние фонетического строя речи (достаточность сформированности фонетического строя речи, изолированное произношение, произношение в речи (фонетические, фонологические дефекты))

Гласные

Согласные

Звонкие и глухие

Мягкие и твердые

Свистящие

Шипящие

Соноры

Остальные звуки

Вывод:

Прикус

слуховая дифференциация звуков, не смешиваемых в предложении _____

4. Состояние фонематических функций:

А) способность к фонематическому анализу:

выделение ударного гласного в начале слова _____

выделение звука из слова _____

определение первого, последнего звука в слове _____

способность осуществлять сложные формы фонематического анализа и фонематического синтеза _____

определение последовательности и количества звуков в слове _____

составление слова из последовательно названных звуков _____

Б) дифференцирование звуков:

слуховая дифференциация звуков, не смешиваемых в предложении

слуховая дифференциация звуков, смешиваемых в предложении _____

слухо-произносительная дифференциация звуков _____

В) фонематические представления:

нахождение картинки, в названии которой есть заданный звук _____

подбор слов с заданным звуком _____

Вывод:

Логопедическое заключение:

Индивидуальный план работы

Учебное текстовое электронное издание

**Чигинцева Елена Геннадьевна
Галимзянова Татьяна Николаевна**

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ФОРМЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Учебное пособие

0,95 Мб

1 электрон. опт. диск

г. Магнитогорск, 2015 год

ФГБОУ ВПО «МГТУ»

Адрес: 455000, Россия, Челябинская область, г. Магнитогорск,
пр. Ленина 38

ФГБОУ ВПО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г.И. Носова»

Кафедра специального образования и медико-биологических дисциплин

Центр электронных образовательных ресурсов и
дистанционных образовательных технологий

e-mail: ceor_dot@mail.ru