**Введение.**

Значение речи для человека столь велико, что можно сказать: речь - великий дар природы, благодаря которому люди получают широкие возможности общения друг с другом. Речь объединяет людей в их деятельности, помогает понять, формулирует взгляды и убеждения. Речь оказывает человеку огромную услугу в познании мира. Можно сравнить ее с капиталом, приобретение, сохранение которого требует наших усилий и порой немалых. Причем этот капитал определяет все наши успехи, а его недостаточность становится серьезным препятствием на жизненном пути. Поговорка «Начало – полдела» полностью относится к истокам правильной речи. Неудачное начало может испортить все дело, и всю жизнь. [25]

Однако на появление и становление речи природа отводит человеку очень мало времени - ранний и дошкольный возраст. Именно в этот период создаются благоприятные условия для развития устной речи, закладывается фундамент для письменных форм речи (чтения и письма) и последующего речевого и языкового ребёнка. Речевое общение занимает центральное место в жизни человека, «как фактор его психического развития, условие саморегуляции», как «средство приобщения личности к общественным знаниям и усвоения общественного опыта, как условие развития мышления» [12]

Становление речевого общения происходит постепенно, вместе с развитием ребёнка. Формирование речи взаимосвязано с развитием всех психических функций детей.

Для обеспечения нормального речевого общения необходимо правильное звукопроизношение. Понятие «произносительная сторона речи» или «произношение» охватывает фонетическое оформление речи и одновременно комплекс речедвигательных навыков, которыми оно определяется. Сюда относятся навыки речевого дыхания, голосообразования, воспроизведения звуков и их сочетаний, словесного ударения и фразовой интонации со всеми ее средствами соблюдения норм орфоэпии.

Формирование произносительной стороны речи происходит в процессе общения и зависит от развития лексической, грамматической и интонационно-ритмической сторон, т.е. от развития языка в целом.

Использование различных языковых средств в процессе речевого развития определяет возрастные особенности формирования звукопроизношения детей.

Выявление трудностей формирования правильного звукопроизношения и их преодоление обеспечивают нормальное развитие произносительной стороны речи. При нарушении произносительной стороны речи возникают дефекты фонетического оформления речи. Самым распространённым дефектом произношения считают дислалию. При дислалии некоторые звуки или совсем не произносятся, или искажаются, или заменяются другими. Недостаточно ясная речь затрудняет отношения с окружающими, может вызвать другие дефекты речи, влияет на личность ребёнка. Поэтому важно своевременно исправлять различные нарушения звукопроизношения.

Коррекционная работа по устранению нарушений речи состоит в исправлении недостатков речи. Основной целью коррекционной работы при дислалии является формирование умений и навыков правильного воспроизведения звуков речи [48]. Опираясь на принципы логопедического воздействия при дислалии, проводят логопедическое и психолого-педагогическое обследование. Результаты обследования позволяют организовать коррекционную работу с помощью практических, наглядных и словесных методов. Изучением нарушений звукопроизношения и работой по их устранению занимались А. Г. Богомолова, К. П. Беккер, Л. С. Волкова, Р. Е. Левина, О. В. Правдина, Е. Ф. Рау, М. Совак, Т. Б. Филичева, М. Ф. Фомичева, , М. Е. Хватцев, Н. А. Чевелёва и др.

Система коррекционной работы по воспитанию у детей правильного звукопроизношения строится на основе психолого-педагогического подхода. Психолого-педагогический подход в логопедии разрабатывался Р. Е. Левиной. Психолого-педагогический подход предполагает учёт соотношений нарушений в системе речевой деятельности и их взаимосвязи с другими сторонами психики ребёнка. При дислалии нарушения звукопроизношения могут быть обусловлены различными патогенными факторами, иметь разную степень проявления. Поэтому необходим поиск наиболее эффективных путей коррекции данного речевого нарушения. В этом и заключается **актуальность проблемы исследования.**

**Цель исследования:** теоретически обосновать и экспериментально апробировать наиболее эффективные приемы, методы коррекции нарушений звукопроизношения, предполагающие использование игровых упражнений и наглядных средств.

**Объектом исследования** являются нарушения звукопроизношения при дислалии у дошкольников и их коррекция.

**Предметом исследования** использование игры и игровой ситуации на логопедических занятиях детей с дислалией.

**Гипотеза исследования:** логопедическая работа по преодолению нарушений звукопроизношения у дошкольников с дислалией будет более эффективной, если учитывается:

- ведущий вид деятельности дошкольников;

- этиология, механизм и структура нарушения звукопроизношения при дислалии;

- коррекционная работа осуществляется поэтапно с использованием наглядных средств обучения.

Для достижения цели выпускной квалификационной работы необходимо решить следующие **задачи:**

1. На основе изучения теоретических источников рассмотреть особенности нарушений звукопроизношения при дислалии и пути их преодоления.
2. Выявить и систематизировать нарушения звукопроизношения у дошкольников с дислалией.
3. Разработать и апробировать задания и игровые упражнения по преодоления нарушений звукопроизношения у дошкольников с дислалией, предполагающие использование игровых упражнений и наглядности различных видов.
4. Определить эффективность логопедической работы.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

1. Теоретический анализ специальной литературы по проблеме исследования.
2. Психолого-педагогический эксперимент.
3. Количественный и качественный анализ результатов экспериментального исследования.

Данный вопрос не является новым в литературе, но применительно к нашему дошкольному учреждению, эта работа не проводится системно. Практическая значимость нашего исследования заключается в предложенных заданиях, упражнениях, направленных на коррекцию звукопроизношения у дошкольников с дислалией. Данный практический и наглядный материал может быть использован не только логопедами, но и воспитателями дошкольных образовательных учреждений.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

**Во введении** обоснована актуальность изучаемой проблемы, определены цель, задачи исследования, его объект, предмет, методы исследования, сформулирована практическая значимость работы.

**В первой главе** «Теоретическое обоснование проблемы нарушений звукопроизношения при дислалии у дошкольников и пути их преодоления» дан анализ теоретических источников, освещены основные аспекты данной темы, определено направление экспериментально практического исследования.

**Во второй главе** показана реализация системного подхода к устранению нарушения звукопроизношения у детей с дислалией, проведён количественный и качественный анализ полученных результатов.

**В заключении** представлены выводы по теоретической и практической части выпускной квалификационной работы.

## 1. Проблема коррекции звукопроизношения у дошкольников с дислалией в специальной научной – литературной литературе.

##

## 1.1. Этиология, симптомы при дислалии.

Согласно результатам логопедического обследования, проведенного в Санкт-Петербургском консультативно-педагогическом центре «Здоровье», 611 из 648 детей (94%) логопед установил нарушения речи.[25] Нарушение речи – достаточно распространённое явление не только среди детей, но и среди взрослых. Причины возникновения этих нарушений весьма разнообразны. Но они являются следствием несвоевременно или неэффективно оказанного лечения. На этом фоне, в большинстве случаев, у таких детей присутствуют в той или иной степени нарушения звукопроизношения, лексики, грамматики, фонематических процессов и т. д. Существует мнение, что маленьких детей не беспокоит дефект их речи в силу привычки, особенно если она нарушена в период становления. Это неверное суждение. Они переживают свой недостаток, и иногда очень остро, но эти переживания носят эпизодический, ситуационный характер. По мере взросления увеличивается интенсивность речевого общения и возрастает значение речи в жизни ребенка, что приводит к осознанию своего дефекта. Переживания приобретают другое качество, становятся более систематическими, субъективно более мучительными.[25]

Например в раннем детстве несовершенства речи соответствуют психическому и физическому развитию ребёнка. В дальнейшем из-за недостатков речи возникают трудности в контакте с окружающими. Уже с 4 – 5 лет более развитые дети замечают недостатки своей речи и нередко болезненно переживают их [50]. Дошкольный возраст – лучший для преодоления недостатков речи. Этому способствуют такие особенности дошкольника: высокая пластичность мозга, способность детей всё превращать в игру, что способствует более быстрым достижениям в коррекционной работе, стремление к овладению звуками речи и непрочность ошибочных речевых навыков [50]. Если в это время не уделить должного внимания устранению нарушений звукопроизношения, то они превратятся в стойкий дефект.

Среди детей дошкольного и школьного возраста неправильное произношение звуков чаще всего является единственным дефектом речи ребёнка. Такие случаи нарушения звукопроизношения принято называть дислалией.

Дислалия — это нарушение произносительной (звуковой) стороны речи при сохранной иннервации речевого аппарата, которое наиболее часто проявляется в детском возрасте.[40] Неправильное произношение может фиксироваться родителями и окружающими довольно рано, поскольку овладение артикуляцией звуков удается детям лишь постепенно. Принято считать, что ошибки в произношении, проявляющиеся до 5 лет, являются физиологически обусловленными и преодолеваются спонтанно в тех случаях, когда у ребенка нет отклонений в речедвигательном и слуховом анализаторе.

Долгое время все речевые расстройства были объединены под одним названием. В 1830 г. врач Шультес (Швейцария) все речевые нарушения разделил на две группы: заикание и косноязычие. Косноязычие он обозначил термином «дислалия». В 80-х годах прошлого столетия Коэн (Австрия) в своих работах пытался провести классификацию дислалии. Позднее - (конец XIX и начало XX в.) появились работы по косноязычию зарубежных авторов: Куссмауля, Гуцмана, Фрешельса, Либмана, Зеемана и других.[15]

В 1912 г. Е. С. Боришпольский (Россия) разделил расстройства речи также на две группы: центральные и периферические. К центральным расстройствам он относил афазию органического происхождения и функциональную (заикание и лепетание). К периферической группе он относил дислалию, или алалию. Среди дислалии (алалии) выделялись глухонемота, связанная с поражением уха, и косноязычие. Е.С.Боришпольский считал, что косноязычие зависит только от несовершенства артикуляционного аппарата.[4]

Среди советских ученых, работающих в области расстройства речи, следует отметить Ф. A. Pay, С. М. Доброгаева, М. Е. Хватцева, Ю. А. Флоренскую, Р. Е. Левину и других. В своих работах они выделяют отдельные формы речевых расстройств, связанные с нарушением слуха, артикуляционного аппарата. Они указывают и на косноязычие центрального происхождения. Уже давно дислалию стала разделять на две подгруппы: механическую и функциональную. Правда, это деление весьма условное. Механическая дислалия зависят от неправильного развития артикуляционного аппарата, т.е. анатомических дефектов губ, зубов, языка, твердого и мягкого нёба и т.д.

К функциональной дислалии М.Е. Хватцева , Ю.А. Флоренская относят случаи неправильного произношения различных звуков: шипящих, свистящих, *р* и *л* и др. При данном расстройстве речи, как правило, не отмечается аномалий развития органов, принимающих участие в образовании речи, не наблюдается и признаков органического поражения центральной нервной системы. В анамнезе таких детей обычно нет указаний, которые бы говорили о перенесенных ребенком мозговых заболеваниях.[19]

В прошлом считали, что в появлении функциональной дислалии лежит неправильное речевое окружение (неправильная речь родителей, диалекты). Однако последующие наблюдения показали, что с этой точки зрения полностью согласиться невозможно. В основе функциональных дислалии лежит не только неблагоприятное речевое окружение: значительно большую роль здесь играет физическая ослабленность ребенка, обусловленная перенесенными инфекциями, расстройствами питания (диспепсия).[19]

Нередко при обследовании таких детей можно констатировать выраженные невротические реакции. Эта форма дислалий связана с некоторым нарушением корковой нейродинамики и ослаблением тонких дифференцировок в речедвигательном анализаторе.

Этиология возникновения дислалий различна. Данные указывают, что ряд детей дислаликов в раннем возрасте перенесли инфекционные заболевания с последующей задержкой в развитии. В отдельных случаях отмечались токсикозы во время беременности. При соматическом обследовании у некоторых детей с дислалией отмечается бледность кожных покровов, некоторое отставание в росте. Нарушение дыхания у дислаликов не отмечалось за исключением детей, страдающих механической дислалией (ринолалией). Голос детей громкий, ясный; у ринолаликов — *с* нозальным оттенком. Нарушение сердечной деятельности, а также расстройств со стороны других внутренних органов у обследованных детей не наблюдалось.

Со стороны психики большинство детей дислаликов обладали нормальным интеллектуальным развитием, за исключением отдельных случаев, когда возможна задержка в психическом развитии.

По данным исследования Ф.A. Pay, С.М. Доброгаевой, М.Е. Хватцева, Ю.А. Флоренской, Р. Е. Левиной удалось выявить незначительные изменения со стороны эмоционально-волевой сферы. Так, у некоторых... детей отмечалась раздражительность, плаксивость, расторможенность, а в единичных случаях и вспышки аффекта...[18]

Снижение слуха затрудняет своевременное и полноценное формирование звуковой стороны речи. Так, у слабослышащих детей проявляются особые трудности при усвоении, например, мягких и звонких согласных.

Большое значение для развития полноценной фонетической стороны речи имеет речевая среда, в которой воспитывается ребенок. Нередко на прием к логопеду родители приводят ребенка с жалобами на плохую речь, а в процессе обследования выясняется, что аналогичные дефекты звукопроизношения наблюдаются у кого-либо из ближайшего окружения.

**Причины механической дислалии.**

Это прежде всего врожденные или приобретенные дефекты костного и мышечного строения периферического речевого аппарата:

1) недостатки строения челюстно-зубной системы:

а) дефекты в строении зубного рода (отсутствие передних зубов, редкие передние зубы, двойной ряд зубов);

б) дефекты в строении челюстей:

*прогнатия* (верхняя челюсть резко выдвинута вперед);

*прогения* (нижняя челюсть резко выдвинута вперед);

передний открытый прикус;

боковой (правосторонний, левосторонний), двусторонним прикус;

укороченная или слишком массивная уздечка языка;

2) патологические изменения величины и формы языка (слишком маленький или, наоборот, слишком большой язык);

3) неправильное строение твердого и мягкого нёба (узкое, высокое, плоское, укороченное) — при таких аномалиях наиболее заметно нарушается правильное произношение шипящих и свистящих звуков, сонорных, страдает внятность речи в целом;

4) атипичное строение губ (толстые, массивные губы, узкие, тонкие, малоподвижные) приводит к неправильному произношению губных, губно-зубных, а также гласных звуков.[7]

В зависимости от количества нарушенных групп звуков дислалия делится на мономорфную (страдает одна группа звуков, ни пример свистящих — *с, сь, з, зь. ц)* и полиморфную, когда нарушено две и более групп звуков.

По количеству нарушенных звуков различаются дислалия *простая* (от 1 до 4 звуков) и *сложная* (от 4 и более звуков).

 Р.Е. Левина отмечала, что нарушения звукопроизношения в речи ребенка могут проявляться по-разному:

1) звук отсутствует: *ампа* (лампа), *акета* (ракета);

2) звук произносится искаженно, т.е. заменяется звуком, отсутствующим в фонетической системе русского языка: например, вместо нормативного *р* произносится «горловой» или «боковой» *р;* вместо нормативного *с —* межзубный *с;*

3)звук заменяется звуком, более простым по артикуляции *(л→ у).*

**Замены звуков могут быть следующими:**

а) замена звуков, одинаковых по способу образования, но различных по месту артикуляции (замена взрывных заднеязычных к и г взрывными переднеязычными *т* и *д: дамат* — гамак);

б) замена звуков, сходных по месту артикуляции, но различных по способу образования (замена фрикативного переднеязычного переднеязычным взрывным т: *тумка* — сумка, *тапоги —* сапоги);

в) замена звуков, одинаковых по способу образования, но различных по участию органов артикуляции (замена язычного *ф* губно-зубным: *фофна —* сосна);

г) замена звуков, одинаковых по месту и способу образования, но различающихся по участию голоса (замена звонких звуков глухими: *папушка* — бабушка);

д) замена звуков, одинаковых по способу образования и по активнодействующему органу, но различающихся по признаку твердости и мягкости (замена мягких твердыми и твердых мягкими: *сянки* вместо *санки*).Чаще нарушаются трудные по артикуляции звуки: язычные *(р* и *л),* группа свистящих *(с, з, ц)* и группа шипящих *(ш, ж, ч, щ).* Твердые и мягкие пары согласных нарушаются обычно в одинаковой степени.[30]

В зависимости от того, какие звуки не сформированы или нарушены, выделяются нижеперечисленные виды недостатков.

1. *Сигматизм —* недостатки произношения свистящих (*с,* *с', ц)* и шипящих (*ш*, *ж, ч, щ)* звуков. Это один из самых распространенных видов нарушений произношения.

2. *Ротацизм* — недостатки произношения звуков *р* и *р'.*

3. *Ламбдацизм* — недостатки произношения звуков *л* и *л'.*

4. Дефекты произношения нёбных звуков: *каппацизм* — звуков *к* и *к'; гаммацизм* — звуков *г* и *г'*; *хитизм* — звуков *х* и *х'; йотацизм* — звука *й*.

5. *Дефекты озвончения* — недостатки произношения звонких согласных звуков. Эти дефекты выражаются в замене звонких согласных звуков парными глухими: *б-п, д-т****,*** *в-ф, з-с, ж-ш, г-к* и т.д. Этот недостаток нередко встречается у детей, страдающих снижением перефирического слуха.

6. *Дефекты смягчения —* недостатки произношения мягких согласных звуков, заключающиеся в основном в замене их парными твердыми: например, *д'— д, п'— п, р'— р* и т.д. *(тота — тётя, Анута -— Анюта, пат* — *пять).*[28]

**1.2. Этапы и содержание логопедической работы по устранению дислалий у дошкольников.**

В процессе организации корригирующего обучения большое значение придается общедидактическим принципам. В то же время для эффективной и прочной коррекции дефектов произношения необходимо учитывать и специальные принципы:

* этиопатогенетический (т.е. учет этиологии и механизма нарушения речепроизводства);
* комплексность воздействия на все компоненты речевой системы;
* дифференцированный подход при коррекции различных видов дислалии.

Прежде чем осуществить коррекционную работу необходимо согласовать методику обследования состояния звукопроизношения:

1) обследование строения и подвижности артикуляционного аппарата;

2) обследование звукопроизношения;

3) обследование фонематического слуха.

1) При обследовании артикуляционного аппарата важно помнить, что правильное произношение звуков во многом определяется сохранностью каждой из частей периферического речевого аппарата: ротовой и носовой полостей, а также глотки и носоглотки. Проверяя строение языка, зубов, губ, неба, челюстей, необходимо выявить, соответствует ли их строение норме, а если нет, то каков характер нарушения.

В процессе обследования подвижности артикуляционного аппарата ребенку предлагается по подражанию выполнить ряд упражнений

2) При обследовании звукопроизношениянеобходимо выяснить, как ребенок произносит проверяемый звук изолированно, в словах, слогах, предложениях, текстах, используя соответствующий дидактический материал.

3) При обследовании фонематического слуха выясняется, как дети на слух различают фонемы родного языка. Используются приемы, направленные на:

* узнавание, различение и сравнение простых фраз;
* выделение и запоминание заданных слов в ряду сходных по звуковому составу;
* различение отдельных звуков в звуковом ряду, в слогах, словах;
* запоминание и повторение слоговых рядов, состоящих из 2— 4 элементов.

Исследуется способность к восприятию ритмических структур различной сложности, воспроизведению ритмических рисунков и т.п.

Особое внимание обращается на различение свистящих — шипящих, шипящих — аффрикат, глухих — звонких пар звуков.

Анализ всех полученных данных позволит определить характер и причину дислалии и обозначить направление исправления дефектов звукопроизношения.[30]

Логопедическое воздействие представляет собой педагогический процесс, в котором реализуются задачи корригирующего обучения и коррекционно-воспитательного характера.[16]

* 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. отличать один звук от другого 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 звук во всех видах речи. [12]

Логопед должен найти наиболее экономный и эффективный путь обучения ребенка произношению. При правильной организации логопедической работы положительный эффект достигается при всех видах дислалий. При механической дислалий в ряде случаев успех достигается в результате совместного логопедического и медицинского воздействия. Предпосылкой успеха при логопедическом воздействии является создание благоприятных условий для преодоления недостатков произношения: эмоционального контакта логопеда с ребенком; интересной формы организации занятий, соответствующей ведущей деятельности, побуждающей познавательную активность ребенка; сочетания приемов работы, позволяющих избежать его утомления.

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

**Этапы логопедического воздействия**

**Первый - подготовительный этап.** Основная цель его — включить ребенка в целенаправленный логопедический процесс. Для этого необходимо решить ряд общепедагогических и специальных логопедических задач. Одной из важных общепедагогических задач является **формирование установки на занятия**: логопед должен - установить с ребенком доверительные отношения, расположить его к себе, адаптировать к обстановке логопедического кабинета, вызвать у него интерес к занятиям и желание в них включиться. У детей нередко наблюдается скованность, стеснительность, замкнутость, а иногда и боязнь встреч с незнакомыми сверстниками и взрослыми. От логопеда требуется особая тактичность, доброжелательность; общение с ребенком должно осуществляться без официальности и излишней строгости.[14]

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

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

К специальным логопедическим задачам относятся: умение опознавать (узнавать) и различать фонемы и формирование артикуляторных (речедвигательных) умений и навыков. В зависимости от формы дислалий эти задачи могут решаться параллельно или последовательно. При артикуляторных формах (фонематической и фонетической) в тех случаях, когда нет нарушений в восприятии, они решаются параллельно. Формирование рецептивных умений может быть сведено к развитию осознанного звукового анализа и контроля за собственным произношением. При акустико-фонематической форме дислалий главная задача заключается в том, чтобы научить детей различать и узнавать фонемы с опорой на сохранные функции. Не решив эту задачу, нельзя перейти к формированию правильного произношения звуков. Чтобы работа над правильным произношением звука принесла успех, ребенок должен уметь его слышать, так как регулятором нормированного употребления является слух. При смешанных и комбинированных формах дислалий работа над развитием рецептивных умений предваряет формирование артикуляторной базы. Но в случае грубых нарушений фонематического восприятия она проводится и в процессе формирования артикуляторных умений и навыков.

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

**При этом нужно учитывать следующие положения.**

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

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

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

• Работу по формированию восприятия неправильно произносимых звуков нужно проводить так, чтобы собственное неправильное произношение ребенка не мешало ему. Для этого в момент осуществления операций звукового анализа нужно ребенка максимально ограничивать или исключить собственное его проговаривание, перенеся всю нагрузку на слуховое восприятие материала.

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

При фонематической дислалии необходимо сформировать недостающие движения органов артикуляции; внести коррекцию в неправильно сформировавшееся движение. В тех случаях, когда звук искажается за счет нарушений в способе или месте его образования, необходимо сочетание обоих приемов.[14]

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

При дислалии нет грубых моторных нарушений. У ребенка с дислалией не сформированы некоторые специфические для речи произвольные движения органов артикуляции. Процесс формирования артикуляционных движений осуществляется как произвольный и осознанный: ребенок учится производить их и контролировать правильность выполнения. Необходимые движения сначала формируются по зрительному подражанию: логопед перед зеркалом показывает ребенку правильную артикуляцию звука, объясняет, какие движения следует произвести, предлагает ему повторить. В результате нескольких проб, сопровождаемых зрительным контролем, ребенок добивается нужной позы. При затруднениях логопед помогает ребенку шпателем или зондом. На последующих занятиях можно предложить выполнить движение по устной инструкции без опоры на зрительный образец Правильность выполнения ребенок в дальнейшем проверяет на основе кинестетических ощущений. Артикуляция считается усвоенной, если она выполняется безошибочно и не нуждается в зрительном контроле.

При работе по формированию правильного произношения необходимо избегать упоминаний о том звуке, над которым ведется работа.

Логопед в ходе выполнения задания ребенком проверяет, правильно ли он выбрал позу для произношения нужного звука. Для этого он просит ребенка произвести выдох («сильно подуть»), не изменяя позы. При сильном выдохе возникает интенсивный шум. Если шум будет соответствовать акустическому эффекту нужного глухого согласного, значит, поза принята правильно. Если нет, тогда логопед просит ребенка несколько изменить позу органов артикуляции (чуть-чуть поднять, опустить, продвинуть язык) и снова подуть. Поиски наиболее удачной позы проводятся до тех пор, пока не будет получен положительный результат.[16]

В ряде случаев, прислушиваясь к производимому шуму, ребенок отождествляет его с нормированным звуком и даже пытается самостоятельно включить в речь. Поскольку это не всегда приводит к положительным результатам, логопеду следует в таких случаях отвлечь внимание от звука, переключив на другой объект.

При дислалии нет необходимости в обилии упражнений для органов артикуляции, достаточно тех, в результате которых окажутся сформированными необходимые движения. Работа ведется над отдельными собственно речевыми движениями, которые не сформировались у ребенка в процессе речевого развития.

Требования, которые необходимо предъявлять к проведению артикуляционных упражнений:

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

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

3. Необходимы упражнения на сочетание движений языка и губ, так как при произношении звуков эти органы включаются в совместные действия, взаимно приспосабливаясь, друг к другу.

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

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

6. По мере овладения движением, необходимым для реализации звука, логопед переходит к отработке движений, обязательных для других звуков... [17]

**Второй этап -** постановка цели для формирования произносительных умений и навыков.

Цель данного этапа заключается в том, чтобы сформировались у ребенка первоначальные умения правильного произнесения звука на специально подобранном речевом материале. Конкретными задачами являются: постановка звуков, формирование навыков правильного их использования в речи (автоматизация умений), а также умений отбирать звуки, не смешивая их между собой (дифференцировать). Необходимость решения указанных задач в процессе логопедической работы вытекает из закономерностей онтогенетического овладения произносительной стороной речи.

Постановка звука достигается применением технических приемов, подробно описанных в специальной литературе. В работах Ф.Ф. Pay выделяются три способа: по подражанию (имитативный), с механической помощью и смешанный. При постановке звука в качестве его исходной основы следует обращаться не к изолированному сохранному звуку, а к звуку в слоговом сочетании, так как слог — это естественная для звука форма его реализации в речи... Это положение является очень важным в связи с тем, что при постановке изолированного звука переход к слогу нередко оказывается затрудненным. Необходимо предусматривать возможные динамические перестройки артикуляции одной и той же фонемы в разном звуковом окружении. Это достигается без особого труда, так как схемы (программы) сочетаний звуков у ребенка с дислалией не нарушены.

По мере того как звук оказывается поставленным в одной из слоговых позиций, ведется работа по его включению в речь, или автоматизации. Процесс автоматизации звука заключается в тренировочных упражнениях со специально подобранными словами, простыми по фонетическому составу и не содержащими нарушенных звуков. 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 ними. В логопедической практике встречаются случаи, когда требуется дальнейшее продолжение работы над звуком, в частности по его разграничению с другими звуками, т. е. дифференциации.

Работа над дифференциацией звуков способствует нормализации операции их отбора. При работе над дифференциацией звуков одновременно подключаются не более пары звуков, если для работы необходимо большое количество звуков одной артикуляторной группы, их все равно объединяют попарно.

**Третий этап -** формирования коммуникативных умений и навыков. Цель его — сформировать у ребенка умения и навыка безошибочного употребления звуков речи во всех ситуациях общения. На занятиях широко применяются тексты, а не отдельные слова, используются 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 функциональной и механической дислалии требуют: четкого планирования занятий, разумной дозировки материала, определения последовательности в исправлении звуков, а также представления о том, какие звуки могут быть включены в работу одновременно, а какие должны отрабатываться последовательно.[19]

Таким образом, содержание логопедической работы по устранению дислалии у дошкольников является:

* педагогический процесс, в котором реализуются задачи корригирующего обучения и коррекционно-воспитательного характера.
* основной целью логопедического воздействия при дислалии является формирование умений и навыков правильного воспроизведения звуков речи.
* осуществлять слуховой контроль над 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 звук во всех видах речи.

 Таким образом, на основе изучения теоретических источников можно сделать следующие выводы: коррекционная работа будет строиться с учётом формы нарушения и определения структуры речевого дефекта.

Необходимо отметить, что не во всех случаях патологических отклонений в строении артикуляционного аппарата имеет место нарушение звукопроизношения. Компенсаторные возможности каждого ребенка и взрослого различны, поэтому при наличии определенных дефектов артикуляционных органов в отдельных случаях наблюдается правильное воспроизведение звуков.

## 2. Организация экспериментального исследования по устранению нарушения звукопроизношения у дошкольников с дислалией с использованием игровых упражнений и наглядных средств.

##  2.1. Выявление и систематизация нарушений звукопроизношения у старших дошкольников.

Для проведения любой практической деятельности, эксперимента, необходим тщательный подбор определенных методик, касающихся основной проблемы. Логопеду необходимо знать, какую методику нужно использовать, какие методы при работе с детьми необходимы. Главное - правильно провести обследование, отработать полученные данные и сделать верное логопедическое заключение, тем самым определить диагноз ребенка. Подбор методик проводится с использованием полученных данных при обследовании и сугубо индивидуальными особенностями детей. Основной целью логопедического воздействия при дислалии является формирование умений и навыков правильного воспроизведений звуков речи. Чтобы правильно воспроизводить звуки речи (фонемы), ребенок должен уметь: 1) узнавать звуки речи и не смешивать их в восприятии (т.е. узнавать звук по акустическим признакам; 2) отличать нормированное произнесение звука от ненормированного; 3) осуществлять слуховой контроль за собственным произнесением и оценивать качество воспроизводимых в собственной речи звуков; 4) 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.

Многолетняя практика и поиск новых путей повышения результативности логопедической работы показал, что добиться положительного результата в коррекционной работе с детьми-логопатами можно, если изменить форму и содержание обучающих занятий и использовать комплексно-игровой метод организации логопедических занятий. Отсюда зависит дальнейшая работа, направленная на развитие речи, которая ведется с помощью игровых приемов и методов. Игра имеет важное значение в развитии ребенка, имеет то же значение, какое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Каков ребенок в игре, таков во многом он будет в работе, когда вырастет. Поэтому воспитание будущего деятеля происходит прежде всего в игре.

Исследование проводилось на базе МДОБУ ЦРР-д/с №4 «Лесовичок» п. Талакан Амурской области, Бурейского района.

Нами были обследованы дети старшей группы в количестве 23 человека, из них 12 девочек и 11 мальчиков. Для участия в эксперименте нами были отобраны 8 детей с различными нарушениями звукопроизношения. Экспериментальное исследование включало три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

Цель исследования: выявить особенности нарушения звукопроизношения у детей дошкольного возраста.

На констатирующем этапе, были поставлены следующие задачи;

1. Обследовать артикуляционный аппарат.

2. Выявить особенности фонематического восприятия

3.Выявить нарушения звукопроизношения;

При обследовании артикуляционного аппарата важно помнить, что правильное произношение звуков во многом определяется сохранностью каждой из частей периферического речевого аппарата: ротовой и носовой полостей, а также глотки и носоглотки. Проверяя строение языка, зубов, губ, нёба, челюстей, необходимо выявить, соответствует ли их строение норме, а если нет, то каков характер нарушения.

В процессе обследования подвижности артикуляционного аппарата ребенку предлагается по подражанию выполнить ряд упражнений (см. приложение 1). Для исследования артикуляционной моторики мы использовали тестовые задания, которые включали динамические и статические упражнения.

При обследовании детей не были выявлены нарушения в строении артикуляционного аппарата.

 **Состояние фонематического слуха** определялось с помощью заданий (см. Приложение 2)

Исходя, из данных таблицы мы пришли к выводу, низкого уровня не показал никто (0%), средний уровень зафиксирован одного ребенка, и у семерых детей наблюдается высокий уровень.

При обследовании звукопроизношения необходимо выяснить, как ребенок произносит проверяемый звук изолированно, в словах, слогах, предложениях, текстах, используя соответствующий дидактический материал.

**Обследование звукопроизношения определилось с помощью заданий** (см. Приложение №3). В то время как ребенок проговаривает слова и фразы, мы прислушиваемся к характеру его происхождения, отмечая имеющиеся недостатки (отсутствие того или иного звука, замена одного звука другим, искажение звука), а также качество грамматического построения звука и предложения.

На основе проведенного исследования звукопроизношения у всех детей была выявлена функциональная дислалия. Чаще всего нарушаются группы звуков: свистящие, шипящие, р – р’, л – л’.

На основе экспериментальных данных для осуществления коррекционной работы, дети были разделены в подгруппы с учетом структуры дефекта и характера нарушения звукопроизношения.

1 группа – дети с нарушением свистящих и щипящих.

2 группа – дети с нарушением сонорных.

Результаты констатирующего этапа, позволили наметить план работы на втором формирующем этапе. Мы свели все показатели в сводную таблицу 2.1

Таблица №2.1

Состояние звукопроизношения, артикуляционной моторики и фонематического восприятия у дошкольников с дислалией.

|  |  |
| --- | --- |
| Уровни сформированности,количество детей | Разделы логопедического обследования  |
| Состояние артикуляционной моторики | Состояние звукопро-изношения | Состояние Фонематического восприятия |
| высокий | 6 | - | 7 |
| средний | 2 | 8 | 1 |
| низкий | - | - | - |

Таблица №2.2

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Ф.И.  | Воз-раст | Звуко-произ-ношение | Особ-ти темпа речи,реч. дыхание | Дифференциация звуков | Оценкаречи вбаллах |
| Сш | Зж | Цч | Сщ | Пб | Тд | Кг | Лр |
| 1 | Саша Ф.  | 5л.6м | с-щзаменяетр нечеткое | + | - | + | + | - | + | + | + | - | 2 |
| 2 | Витя Ю. | 5л.10м | ш-сзаменяет | + | - | + | + | + | + | + | + | + | 2 |
| 3 | КсюшаП.  | 5л.8м | Р-л-взамен.  | Говорит обрывисто | + | + | + | + | + | + | + | - | 2 |
| 4 | Лена Щ.  | 5л. 7м | С-шзамен.  | + | - | + | + | - | + | + | + | + | 2 |
| 5 | Саша К.  | 5л.9м | Р нечетко | + | + | + | + | + | + | + | + | - | 2 |
| 6 | Егор Е..  | 5л.8м | З-с, р-л замен.  | + | - | - | + | + | + | + | + | - | 2 |
| 7 | Егор К.  | 5л.10м | З нечетко, с-ш замена | Говорит медленно | - | - | + | - | + | + | + | - | 2 |
| 8 | Рита С.  | 5л 6м | Л - заменяет | + | + | + | + | + | + | + | + | - | 2 |

## 2.2. Использование игровых ситуаций и игровых упражнений на логопедических занятиях детей с дислалией. Формирующий этап проводился с целью преодоления нарушений звукопроизношения у дошкольников с дислалией.

На данном этапе логопедическая работа была организована с учетом структуры речевого дефекта, учитывались произносительные возможности ребенка, то есть определялась в каких языковых структурах (в слогах, словах, предложениях) ребёнок мог произносить правильно звук.

Например : Лене Щ. и Вите Ю., Саше Ф. находящимся на этапе постановки звука [с], были предложены: игровые артикуляционная и дыхательная гимнастики.

С целью выработки длительной, направленной воздушной струи было использовано упражнение «Загони мяч в ворота». Детям предлагалось вытянуть губы вперёд трубочкой и длительно дуть на ватный шарик, загоняя его между двумя игрушками. Обращалось внимание на то, чтобы ребёнок не надувал щёки, для этого их можно было слегка придерживать пальцами, а шарик загонять на одном выдохе, не допуская, чтобы воздушная струя была прерывистой.

«Накажи непослушный язык»

Цель: Вырабатывать умение, расслабив мышцы языка, удерживать его широким, распластанным.

Ребёнку предлагалось немного приоткрыть рот, спокойно положить язык на нижнюю губу и, пошлёпывая его губами, произносить звуки «ля – ля – ля…». Удерживать широкий язык в спокойном положении при открытом рте под счёт от одного до пяти – десяти. Обращалось внимание на то, чтобы язык был широким, края его касались уголков рта, похлопывать язык губами надо на одном выдохе. Следить, чтобы ребёнок не задерживал при этом выдыхаемый воздух.

«Сделай язык широким»

Цель. Вырабатывать умение удерживать язык в спокойном, расслабленном положении.

Для этого предлагалось улыбнуться, приоткрыть рот, положить широкий передний край языка на нижнюю губу. Удерживать его в таком положении под счёт от одного до пяти – десяти. При этом давались указания не высовывать язык далеко: он должен только накрывать нижнюю губу. Боковые края языка должны касаться углов рта.

У Лены это упражнение вызвало затруднение и нам пришлось вернуться к упражнению «Накажи непослушный язык».

Упражнение «Кто дальше загонит мяч?».

Цель: Выработать плавную, длительную, воздушную непрерывную струю, идущую посередине языка.

Детям предлагалось улыбнуться, положить широкий передний край языка на нижнюю губу и, как бы произнося длительно звук [ф], сдуть ватку на противоположный край стола. При этом нельзя надувать щёки. Следить, чтобы воздушная струя была узкая, а не рассеянная.

Упражнение «Желобок».

Цель: образование желобка и направления воздушной струи по середине языка.

С Леной, с целью механической помощи, пришлось использовать пластмассовую палочку, накладывая которую на язык и сдвигая губы, образовали желобок. Затем палочку заменили пальцем ребёнка.

«Почистим зубы» - научить детей удерживать кончик языка за нижними зубами. Для этого ребёнку предлагалось улыбнуться, показать зубы, приоткрыть рот и кончиком языка «почистить» нижние зубы, делая сначала движения языком из стороны в сторону, потом снизу вверх.

При выполнении данных упражнений детьми сначала наблюдалась напряженность движений органов артикуляционного аппарата. Постепенно напряжение исчезло, движения стали непринуждёнными и координированными. Вите с трудом удавалось удержать язык за зубами, но после нескольких упражнений ребёнок научился выполнять это упражнение.

Уточнение произношения изолированного звука или вызывание его по подражанию проводилось как часть занятия.

Упражнение «Произнесение длительного звука [с]».

Ребёнку предлагалось открыть рот, распластать язык и напряжённым кончиком упереться в нижние зубы. Вдоль языка на его кончик положить круглую, тонкую палочку так, чтобы она прижимала только переднюю часть языка. Губы растянуты в улыбку. Сомкнуть зубы, насколько позволяет палочка. С силой равномерно выдувать воздух, контролируя ладонью руки, бумажкой или ваткой. Слышится длительный звук [с].

При выполнении этого упражнения у Вити Ю. звук [с] получался неясным, не свистящим, поэтому нам пришлось проделать это упражнение с медленным выниманием палочки изо рта к зубам и наружу.

Упражнение «Насос». Цель – добиваться правильного изолированного, длительного произношения звука [с]. Для этого детям предлагалось отправиться на велосипедную прогулку (сидя на стульях). Была предложена инструкция: проверить, хорошо ли накачаны шины. Пока велосипеды стояли, шины немного спустили, надо их накачать. Возьмём насос, и будем накачивать шину. Воздух выходит из насоса и сердито свистит: «с с с» дети по очереди , а потом все вместе, подражая действию насоса, накачивают шины, длительно произнося звук [с].

Этап закрепления изолированного звука у Лены был длительнее, чем у Вити и с ней приходилось выполнять ещё дополнительные упражнения.

После того как у детей появился изолированный звук [с], мы перешли к упражнениям на закрепление изолированного звука. Для этого было использована игра «Договори слово». Ребёнку предлагалось договаривать слова – произнося последний звук. При этом ребенок должен был выбрать нужную картинку.

 Ча…(с) поя…(с)

 Ле…(с) голо…(с)

 Но…(с) ква…(с)

 Ри…(с) бар…(с)

После успешного закрепления изолированного звука мы перешли к следующему этапу – автоматизация в слогах.

Сначала использовались упражнения, в которых нужно было произнести звук [с] в прямых слогах.

Упражнение «Произнеси слоги».

Инструкция: Мы показываем ребенку карточку со слогом, он должен слог проговорить четко, медленно и при этом придумать слова с этим слогом или показать картинку. Например: Со – собака и т.д.

Са, со, су, сы, сэ

«Доскажи словечко». Ребёнку предлагалось договорить слово, произнося слог (са).

Инструкция: Мы показываем ребенку картинку, даем устную инструкцию: « Я начну, а ты продолжи»:

Ли…(са) ро…(са)

Вак…(са) плак…(са)

Ко…(са) кра…(са)

Добавляя слог (сы).

Инструкция: На столе лежат картинки в единственном числе у логопеда, во множественном числе у ребенка. Мы показываем ребенку картинку, где нарисовано в единственном числе, выбери картинку, где будет во множественном числе.

Например: Оса - осы

 О…(сы) ко…(сы)

 У…(сы) ве…(сы)

 Бу…(сы) но…(сы)

После закрепления звука [с] в прямых слогах мы перешли к упражнениям – произнесение звука [с] в обратных слогах. Для этого использовали следующие задания.

 «Поиграем в слоги» ас – ос – ус – ыс ыс – ус – ос – ас

 яс – ёс – юс – ис ес – ис – ос – ёс

 После того, когда звук [с] был автоматизирован в слогах, мы перешли на этап автоматизации данного звука в словах.

 На автоматизацию звука [с] в словах предлагались такие задания, как «Произнеси слово»

Инструкция: Предлагаем наглядный материал. Просим ребенка назвать четко, медленно, изображенное на картинке.

 Сад, сам вас, квас

 Сок, сом нос, рос

 Суд, сук ус, вкус

 Сын, сыт мыс, кумыс

Упражнение «Помоги Незнайке: назови второй слог, а потом всё слово».

Инструкция: Предлагается наглядный материал картинки (слоги). Логопед показывает ребенку слоги, он повторяет и раскладывает перед ним, полученное слово проговаривает. Просим ребенка произнести слова четко, медленно, что нарисовано на картинке. И еще раз произнести второй слог.

 Ко – су – ля ко – сын – ка

 По – су – да ле – со – чек

 Ри – су – нок ку – со чек

Упражнение «Повтори»

Инструкция: Мы проговариваем вместе с детьми слоги, а затем показывается картинка и ребенок самостоятельно проговаривает это слово.

 Са – са – коса са – са – колбаса

 Са – са – оса су – су – понесу

 Сы – сы – бусы со – со – колесо

 Со – со – соки сы – сы – осы

В игре «Покупки для Незнайки» мы упражнялись в правильном произношении звука [с] в словах, выделяя его более длительным произношением.

Детям предлагалось поиграть в магазин. Для этого дети должны были, придя в магазин выбрать картинку (в названии которой есть звук, [с]), которую хотят купить, показывая всем детям громко её назвать. Вызывались сначала те дети, которые хорошо произносят звук.

«Что есть в магазине?» (сахар, сок, соль, колбаса, масло, весы) см. приложение

В этих же целях мы использовали игру «Объясни Незнайке»

Детям предлагались вопросы, на которые помогали ответить картинки лежащие на столах. Тот, кто находил правильный ответ на вопрос, выходил и чётко называл предмет, изображённый на картинке. Вопросы:

«На чём можно ездить?» (самокат, санки, коляска, и т. д.)

 «Кто живёт в зоопарке?» (сова, сом, слон, лиса, суслик)

После того как дети назвали правильно предметы и животных, изображённых на картинках, они должны были ответить на вопрос: «Какой звук повторялся во всех этих словах?»

Упражнение «Замени первый звук в слове на звук [с]»

Инструкция: Мы даем детям по две карточки, сначала ребенок произносит первую карточку, затем вторую и мы спрашиваем, в чем разница, какой мы звук заменили на какой и где(вначале)?

 Бок – сок бор – сор

 Дом – сом лук – сук

 Кон – сон мода – сода

«Замени последний звук в слове на звук [с]»

Инструкция: Мы даем детям по две карточки, сначала ребенок произносит первую карточку, затем вторую и мы спрашиваем, в чем разница, какой мы звук заменили на какой и где(в конце )?

 бак – бас нож – нос

 пёк – пёс морж – морс

 Рим – рис голод – голос

В результате проведённой работы на данном этапе мы определили, что Лене Щ. и Вите Ю. нужно продолжать работу по автоматизации звука в словах, так как у них не достаточно сформирован навык контроля за собственной речью. Поэтому переходить к автоматизации звука в словосочетании и предложениях пока не следует.

Саше Ф., заменяющему звук [ш] на [с], были предложены следующие задания.

«Закончи предложение» - ребёнку предлагалось закончить предложение, произнося последнее слово в нём, отчётливо проговаривая звук.

Я иду, и ты …(идёшь).

Я пою, и ты …(поёшь).

Я несу, и ты …(несёшь).

Я беру, и ты …(берёшь).

«Исправь ошибку» - ребёнку предлагается послушать стихи, в которых надо исправить ошибку, меняя последнее слово.

С другом мы играем в … чашки,

Пили чай из белой … шашки!

 Вылезла из норки … шишка,

 На неё упала … мышка!

Мы с сестрой посуду …шили,

И наряды куклам … мыли!

Игра «Тактильная коробочка». На столе стоят предметы. Дети рассматривают и называют их. После того, как предметы по одному убирают в коробку, дети по очереди подходят к столу. Просовывают руки в рукава коробки ощупывают предмет, и называют его, выделяя звук [ш] (шапка, мишка, карандаш, камешки, шнурок, шарик и др.) После того, как звук [ш] был автоматизирован в словах, мы предложили задания на автоматизацию звука в предложениях.

Инструкция: Мы сначала слушаем слоги, затем показываем картинки с этими слогами и ребенок произносит слова, затем мы ребенку предлагаем повторить предложения. «Повтори, чётко произнося [ш]»

 ша – ша – ша, ша – ша – ша,

 шапка, шайба, шар, лапша.

 Ши – ши – ши, ши – ши- ши,

 Шило, шина, малыши.

 Ша – ша – ша, ша – ша – ша,

 Наша Маша хороша.

Звук [ш] мы автоматизировали в предложениях, но детям трудно различать звуки [ш] и [с], потому что язык ещё не приучился быстро менять рабочее положение при произнесении слов со смешиваемыми звуками. Поэтому требуется дифференциация этих звуков.

Цель данного этапа – научить ребенка правильно распознавать и узнавать смешиваемые звуки.

Работу мы начинали с различия звуков как по акустическим, так и по артикуляционным их свойствам. Работа заключалась в том, что мы сопоставляли и выделяли их основные признаки: например, холодный воздух выходит из насоса и свистит (с, с, с) – когда мы произносим звук [с], язык лежит за нижними зубами; тёплый воздух из лопнувшей шины и шипит (ш, ш, ш) – когда мы произносим звук [ш], язык поднимается за верхние зубы.

Детей заинтересовала работа с карточками - символами: С – (губы) ∪, ш - Ο; с – (язык ↓), ш - ↑.

На развитие фонематического слуха предлагалось задание «Разложи правильно» - ребёнку предлагались предметные картинки, в названии которых присутствуют звуки [с] или [ш], которые надо было разложить на две части.

Игра «Покажи Незнайке правильную картинку». Детям показывались и назывались предметные картинки, ребёнок должен был показать ту картинку, которая соответствует названию. (Миска – мишка, каска – кашка, маска – Машка, крыса – крыша).

После того, как дети научились различать данные звуки по артикуляции и на слух, мы предложили задания на дифференциацию звуков в слогах.

«Повтори слоговые цепочки»

Инструкция: Мы предлагаем слоги, ребенок повторяет и зарисовывает себе в тетрадь.

 ша – са шо – со ши – сы

 ос – ош ус – уш ыс – ыш

са – ша – ша, со – со – шо, шу – су – шу, су – шу – су.

В результате проделанной работы у Лены Щ. звуки [ш] и [с] были отдифференцированы в слогах и в дальнейшем предстоит работа по дифференциации этих звуков в словах и предложениях.

В результате проведённой работы на формирующем этапе мы сделали вывод, что произошло повышение речевой активности у детей, улучшилась артикуляция и произносительные навыки.

## 2.3. Анализ результатов логопедической работы

По окончанию формирующего этапа был проведён контрольный этап, цель которого заключалась в сравнении полученных результатов с первоначальными данными.

Для этого мы использовали ту же методику, что и на констатирующем этапе.

Особое внимание мы также уделили следующим показателям: состоянию артикуляционной моторики, состоянию фонематического слуха, звукопроизношению.

При обследовании артикуляционной моторики детям предлагались следующие задания:

1) улыбка, 2) улыбка – трубочка, 3) лопатка, 4) иголочка, 5) часики, 6) маляр, 7) качели,

Система оценки артикуляции оставалась прежней.

Полученные результаты нами проанализированы и помещены в таблицу 2.2.1

|  |  |
| --- | --- |
| Уровни сформированности,количество детей | Разделы логопедического обследования  |
| Состояние артикуляци-онной моторики | Состояние звукопро-изношения | Состояние Фонематичес-кого восприя-тия |
| высокий | 7 | 7 | 8 |
| средний | 1 | 1 | - |
| низкий | - | - | - |

Данные таблицы говорят о том, что пять детей, которые имели средний уровень, показали высокий. Низкого уровня не зафиксировано.

Состояние фонематического слуха определялось теми же заданиями.

Анализируя показатели данной таблицы, мы пришли к выводу, что высокий уровень фонематического восприятия составил у 100% детей.

Для обследования звукопроизношения были взяты задания, используемые нами на констатирующем этапе.

Система оценки исследования звукопроизношения осталась прежней.

Количественная оценка результатов коррекционной работы с детьми с дислалией показала увеличение количества баллов речевого развития в группе дошкольников

После проделанной коррекционной работы по звукопроизношению было выявлено, что

У Вити Ю. появился звук [с], закрепили его в слогах и словах, дальнейшая работа – введение звука во фразовую речь.

Лена Щ. – научилась различать на слух сходные звуки [с] и [ш], но при произношении иногда ещё смешивает их. Работу по дифференциации звуков в предложении продолжать. Автоматизировать появившийся во время работы звук [р].

Саша Ф. – поставили звук [с], ввели и автоматизировали в слогах и словах. Продолжать работу по автоматизации в словах, вводить в предложения.

Таким образом, логопедические мероприятия и педагогическая технология, учитывающая механизм и структуру речевого дефекта, использованная нами на формирующем этапе эксперимента способствует устранению нарушений звукопроизношения у дошкольников с дислалией.

## Заключение

Устранение нарушений звукопроизношения у дошкольников с дислалией – одна из важнейших задач логопедии. От её решения зависит развитие ребёнка, имеющего нарушения звукопроизношения. Всестороннее развитие ребёнка предполагает учёт не только психолого – педагогического но и логопедического фактора при устранении нарушений звукопроизношения у детей с дислалией.

Анализ научной и методической литературы по проблеме исследования позволяет нам сделать следующие выводы.

Дислалия – это речевое нарушение, при котором ребёнок не может произнести те или иные звуки, заменяет их другими или смешивает их между собой.

Существует две основные формы дислалии в зависимости от локализации нарушения и причин, обуславливающих дефект звукопроизношения: функциональная и механическая.

В тех случаях, когда не наблюдаются органические нарушения говорят о функциональной дислалии.

При отклонениях периферического речевого аппарата (зубов, челюстей, языка, нёба) говорят о механической дислалии.

В свою очередь, функциональная дислалия включает в себя три основные формы:

Акустико-фонематическая – в основе этого вида лежит недостаточность фонематического или слухового восприятия;

Артикуляторно – фонематическая – заключается в том что нет нарушений фонематического восприятия. Звуки смешиваются и заменяются.

Артикуляторно – фонетическая – включает в себя дефекты звукового оформления речи, обусловленные неправильно сформировавшимися позициями. Дети произносят звук не точно, не свойственно данной системе языка.

Логопедическую работу по преодолению дислалии необходимо строить с учётом развития звукопроизношения в онтогенезе.

Для успешной коррекции нарушений звукопроизношения у дошкольников необходимо осуществлять дифференцированный подход, который предполагает:

- учёт возрастных и индивидуальных особенностей ребёнка.

- этиологию, механизм, структуру речевого дефекта.

 - использование методов обучения, выбор которых зависит от этапа логопедической работы.

Коррекционная работа по устранению нарушений звукопроизношения включает в себя несколько этапов.

Подготовительный этап. На котором идёт подготовка речеслухового и речедвигательного анализаторов правильному восприятию и воспроизведению звуков.

Второй этап – постановка звука. Цель данного этапа заключается в выработке правильного звукопроизношения изолированного звука.

На третьем этапе проводится работа по формированию правильного произношения звука во фразовой речи.

Четвёртый этап включает в себя умение различать смешиваемые звуки и использование их в собственной речи.

Для подтверждения теоретических выводов нами проведено экспериментальное исследование, которое состояло из трёх этапов: констатирующего, формирующего, контрольного.

На констатирующем этапе эксперимента диагностические исследования позволили нам выявить первоначальный уровень развития речи детей и наличие дефекта.

Результаты данного этапа показали, что у шестерых детей высокий, а у двоих средний уровни развития артикуляционной моторики. У всех средний уровень звукопроизношения. У семерых – высокий, у одного – средний уровни фонематического восприятия. Средний уровень состояния артикуляционной моторики показал один ребенок. Состояние звукопроизношения - у восьмерых детей зафиксирован средний уровень и никто не показал низкий уровень развития.

Для устранения нарушений выявленных на констатирующем этапе мы разработали и провели коррекционные мероприятия по устранению нарушений звукопроизношения у дошкольников с дислалией, учитывающую механизм и структуру дефекта.

На основе результатов обследования с учётом дефектов, дети были разделены на две группы:

1 группа – дети с нарушением свистящих и щипящих.

2 группа – дети с нарушением сонорных.

С первой и второй подгруппой работа была направлена на формирование отдельных артикуляционных позиций, на формирование фонематического восприятия, на развитие слухового контроля, операций звукового анализа.

 В результате проведённой работы на формирующем этапе мы отметили, что произошло повышение речевой активности у детей, улучшилась артикуляция и произносительные навыки.

Результативность работы была продемонстрирована при анализе контрольного этапа экспериментального исследования.

Данные, полученные на контрольном этапе, говорят о том, что произошло увеличение количества баллов речевого развития в группе дошкольников.

Состояние артикуляционной моторики по сравнению с констатирующим этапом высокий уровень показали 10 детей – это составило 100%. Уровень развития состояния фонематического восприятия на контрольном этапе улучшилось.

Изменились уровни и состояния звукопроизношения. Если на констатирующем этапе средний уровень развития показывали все восемь человек, то на контрольном этапе те же дети показали высокий уровень. Низкий уровень, показанный на констатирующем этапе, уменьшился в три раза.

Таким образом, цель, задачи нашего исследования достигнуты. Гипотеза о том, что логопедическая работа по преодолению нарушений звукопроизношения у дошкольников с дислалией будет более эффективной, если учитывается: ведущий вид деятельности дошкольников; учитываются этапы развития звукопроизношения в онтогенезе; учитывается этиология, механизм и структура нарушения звукопроизношения при дислалии – подтверждена.

## Список литературы

1. Алексеева А. М. , Яншина В. И. .Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: уч. пособие. – 3-е изд., - М. Академия, 1998. – 400с.
2. Алтухова Н. Г. Научитесь слышать звуки. – СПб., 1999.
3. Аркин Е. А. .Вопросы советского дошкольного воспитания. – М.,1950.
4. Баренцева Н. С. , Колесшкова Е. В. Развитие фонематического слуха у дошкольников. – М., 1997.
5. Беккер К. П., Совак М. Логопедия: Пер. с нем. – М.,1981.
6. Белобрыкина О. А. Речь и общение. Пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1998 – 240с
7. Бельтюков В. И. Значение исследований овладения произношением в норме для сурдопедагогической и логопедической практики // Дефектология. - №3. 1977.
8. Бельтюков В. И. Механизмы овладения произношением слышащими детьми // Дефектология. №1,1978.
9. Бельтюков В. И., Салахова А. Д. Закономерности овладения произношением слышащими детьми // Дефектология. №5, 1976.
10. Бондаренко А. Н.. Словесные игры в детском саду. 2-е издание. - М.: Просвещение . 2003.
11. Волкова Г. А. . Логоритмическое воспитание детей с дислалией. //Методические разработки и проведение коррекционных занятий. – СПб.;1992.
12. Венгер Л. А. , Пилюгина Э. Г. .Воспитание сенсорной культуры ребёнка. – М.; Просвещение, 1988.
13. Воспитание и обучение детей с расстройствами речи. – М. ; 1968.
14. Выготский Л. С. .Педагогическая психология // Под ред. Давыдова В. В., - М.; 1991.
15. Гаркуша Ю. Ф. . Система коррекционных занятий воспитателя в детском саду для детей с нарушением речи. – М.; 1992.
16. Гаубих Ю. Г. , Липкина Ю. С. . Игры в логопедической работе с детьми. Пос. для логопедов. Под ред. Селиверстова В. И. –2-е изд. – М.; Просвещение. – 1979.
17. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М.; 1961.
18. гойхман О. Я. , Надеина Т. М. .Основы речевой коммуникации. Учеб. Для вузов. //Под ред. Гойхмана О. Я. – М.; ИНФРА – М., 1997. – 272с.
19. Дефектологический словарь. – М.; 1970.
20. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников. – М.; 1985.
21. Жинкин Н. И. . О теориях голосообразования //Мышление и речь. – М.; 1963.
22. Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Филичёва Т. Е. . Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М.; 1990.
23. Занятия по развитию речи в детском саду. Кн. для воспитателей детского сада. // Под ред. Ушаковой О. С. – М.; Просвещение, 1993. – 271с.
24. Зуева Л. Н. и др. Думай – говори. Занимательные упражнения по развитию речи дошкольников. Кн. для воспитателей дет. сада, педагогов и родителей. – М.; Просвещение, 1996. – 79с.
25. Калягин В. А. Когда ребенок плохо говорит: Советы психолога.-СПб.:КАРО, 2004. – 192с. – (Коррекционная педагогика)
26. Каше Г. А., Филичёва Т. Е.. Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи. – М., 1978.
27. Ковшиков В. А. . Принципы формирования языкового механизма у детей. Межвуз. сборник научных трудов. Принципы и методы логопедической работы. – Л.; 1994.
28. Логопедия. // Под ред. Волковой Л. С., Шаховской С. Н. – М.; 1998.
29. Логопедия: Учебн. Пособие для студентов пед. ин-тов. //Под ред. Волковой. – м.; 1989.
30.
31. Львов М. Р. Основы теории речи: уч. пос. для студ. пед. вузов. – М.; Академия, 2000. – 247с.
32. Миронова С. А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. – М.; 1991.
33. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению. // под ред. Т. В. Волосовец. – М.; 2002.
34. Основы теории и практики логопедии. // Под ред. Р. Е. Левиной. – М.; 1968.
35. Парамонова Л. Г. Упражнения для развития речи. – СПб.; Дельта 1998. – 208.
36. Парамонова Л. Г., Головнева Н. Я. Подготовка К школе: речь, письмо, математика. – СПб.; Дельта, 1999. – 208с.
37. Пиаже Жан. Речь и мышление ребёнка. – СПб.; Союз, 1997. – 256с.
38. Резниченко Т. С, Ларина О. Д. Говори правильно: звуки, слова, фразы, речь. : Альбом для педагога. – М.; Владос, 2000. – 96с.
39. Селиверстов В. И. Речевые игры с детьми. – М.; 1994.
40. Сергеев Ф. П. Речевые ошибки и их предупреждение. – Волгоград: Учитель, 1999. – 96с.
41. Ткаченко Т. А. Если ребёнок плохо говорит. – СПб.;1997.
42. Ты и твоя речь: Для обучения детей культуре речи в семье, детском саду, и далее. – Екатеринбург: У-Фактория, 1998. – 141с.
43. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников. – М.; Издательство института психотерапии, 2001. – 240с.
44. Филичёва Т. Б., Туманова Т. В. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие для педагогов и воспитателей. – М.; 2000. – 80с.
45. Фомичева М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения. – М.; 1981.
46. Швайко Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи. // под ред. Гербовой В. В., - М.; Просвещение, 1983.
47. Шмаков С. А. От игры к самовоспитанию: Сборник игр – коррекций. – М.; Новая школа, 1993.
48. Филичёва Т. Б. Чевелёва Н. А. Логопедическая работа в специальном детском саду. – М.; 1987.
49. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учебное пособие для студентов. – М.; Академия, 1999. – 560с.
50. Хватцев М. Е. Логопедия: работа с дошкольниками. – М.; Аквариум , СПб., Дельта, 1996.