

Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова

**Логопедическая работа
с детьми
дошкольного возраста
с тяжёлыми нарушениями речи**



ISBN 978-985-471-349-6



Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова

Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи

Учебно-методическое пособие
для учителей-дефектологов дошкольных учреждений

*Рекомендовано Научно-методическим учреждением
«Национальный институт образования»
Министерства образования Республики Беларусь*

Минск
«Адукацыя і выхаванне»
2010

УДК 376.1-056.264:373.2.016:811.161.1'355

ББК 74.3

Б21

Рецензенты: кафедра педагогики, психологии и частных методик факультета повышения квалификации руководящих работников и специалистов образования государственного учреждения образования «Витебский областной институт развития образования» (кандидат психологических наук, доцент кафедры, декан факультета *Е. С. Боброва*); учитель-дефектолог высшей категории государственного учреждения образования «Специальные ясли-сад № 304 г. Минска для детей с тяжёлыми нарушениями речи» *В. З. Ярошевич*

Баль, Н. Н.

Б21

Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи : учеб.-метод. пособие для учителей-дефектологов дошк. учреждений / Н. Н. Баль, Н. В. Дроздова. — Минск : Адукацыя і выхаванне, 2010. — 152 с.

ISBN 978-985-471-349-6.

Даны рекомендации по организации логопедических занятий в специальных группах для детей с тяжёлыми нарушениями речи, представлено содержание логопедической работы с дошкольниками с осложнённым вариантом общего недоразвития речи (ринолалией, дизартрией), а также алалией.

Пособие предназначено для учителей-логопедов, воспитателей специальных групп детских дошкольных учреждений для детей с тяжёлыми нарушениями речи, а также студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Логопедия».

УДК 376.1-056.264:373.2.016:811.161.1'355

ББК 74.3

ISBN 978-985-471-349-6

© Баль Н. Н., Дроздова Н. В., 2010

© Оформление. РУП «Издательство «Адукацыя і выхаванне», 2010

Введение

В настоящее время отмечается устойчивая тенденция увеличения числа детей с расстройствами речи. Так, по итогам профилактических осмотров, проведённых специалистами учреждений здравоохранения, установлено, что более 60 % дошкольников имеют речевые нарушения различной сложности. По данным Министерства образования Республики Беларусь дети с нарушениями речи составляют около 80 % от общего количества детей с особенностями психофизического развития. Значительный процент речевых нарушений проявляется в дошкольном возрасте, так как этот возраст является сензитивным периодом развития речи. Выявление и устранение нарушений речи в этот период предупреждает отрицательное влияние речевых расстройств на психическое развитие ребёнка. Своевременно начатая целенаправленная коррекционная работа с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи приводит к значительной компенсации, способствует профилактике трудностей детей при обучении в школе, школьной дезадаптации в целом.

Понятие «нарушения речи», которые определяются как отклонения в речи говорящего от языковой нормы, принятой в данной языковой среде, обусловленные расстройством нормального функционирования психофизиологических механизмов речевой деятельности, объединяет различные речевые расстройства. В системе образования Республики Беларусь сложилась определённая традиция оказания специализированной помощи детям с нарушениями речи. Дети с *относительно более лёгкими речевыми расстройствами* (фонетическими нарушениями, фонетико-фонематическим недоразвитием речи, нерезко выраженным общим недоразвитием речи и обусловленными ими нарушениями чтения и письма, а также нарушениями темпо-ритмической стороны речи) обучаются в образовательных учреждениях общего типа по общеобразовательной программе. Коррекция речевых расстройств и сопутствующих им отклонений в познавательной и эмоционально-волевой сфере у данной категории детей осуществляется на пунктах коррекционно-педагогической помощи, которые яв-

ляются структурным подразделением общеобразовательного учреждения. Другая категория детей обучается по специальной программе — для детей с *тяжёлыми нарушениями речи* при сохранном слухе и нормальном интеллекте. Понятие «тяжёлые нарушения речи» (ТНР) используется для объединения ряда нарушений речи (прежде всего различных вариантов общего недоразвития речи), препятствующих усвоению общеобразовательной программы. Коррекционная работа с детьми с ТНР проводится с учётом уровня речевого развития и характера речевого расстройства — варианта общего недоразвития речи: осложнённого (ринолалия, дизартрия), неосложнённого и специфического речевого недоразвития (алалия).

В нашей стране сложилась *дифференцированная система учреждений дошкольного образования*, в которых оказывается помощь детям с нарушениями речи:

- специальные дошкольные учреждения и группы для детей с нарушениями речи (ТНР, заиканием);
- группы интегрированного воспитания и обучения детей с ТНР;
- группы для детей с нарушениями речи на пунктах коррекционно-педагогической помощи (при дошкольных учреждениях).

За последние 10 лет значительно расширилась сеть дошкольных пунктов коррекционно-педагогической помощи, на которых оказывается логопедическая помощь детям с фонетическими нарушениями, фонетико-фонематическим недоразвитием речи, нерезко выраженным общим недоразвитием речи, нарушениями темпо-ритмической стороны речи. Вместе с тем открытие подобных пунктов не означает одновременное закрытие специальных групп детей с ТНР. Данные структуры призваны оказывать специализированную помощь дошкольникам с разными речевыми нарушениями, поэтому в одном дошкольном учреждении возможно открытие как группы для детей с ТНР, так и пункта коррекционно-педагогической помощи.

В основе организации коррекционно-развивающего процесса воспитания и обучения дошкольников с ТНР лежат возрастной принцип и принцип дифференцированного подхода.

Реализация данных принципов предполагает учёт возраста, уровня речевого развития и характера речевого нарушения у детей при комплектовании групп, планировании фронтальной и индивидуальной работы.

Согласно «Положению об учреждении, обеспечивающем получение дошкольного образования» (2004), а также программе для специальных дошкольных учреждений «Воспитание и обучение детей с тяжёлыми нарушениями речи» (2007) основными показаниями к приёму в дошкольное учреждение (группу) для детей с ТНР являются:

- алалия;
- детская афазия;
- ринолалия, осложнённая общим недоразвитием речи (I, II, III уровни речевого развития);
- дизартрия, осложнённая общим недоразвитием речи (I, II, III уровни речевого развития);
- неосложнённый вариант общего недоразвития речи (I, II, III уровни речевого развития), препятствующий усвоению программы воспитания и обучения детей дошкольного возраста.

Таким образом, в группах для детей с ТНР объединяются дошкольники с различными речевыми расстройствами (по клинико-педагогической классификации нарушений речи), имеющими общий симптом — нарушение формирования всех компонентов речевой системы, относящихся к её звуковой и смысловой сторонам, т. е. общее недоразвитие речи (ОНР). При комплектовании групп учитывается возраст детей и уровень их речевого развития. Дошкольники с ОНР (первый уровень речевого развития) зачисляются в группу для детей с ТНР, как правило, с 3 лет на 4 года обучения. Дети с ОНР (второй уровень речевого развития), как правило, зачисляются с 4 лет на 3 года обучения. Дети с ОНР (третий уровень речевого развития) зачисляются с 4—5 лет на 2 года обучения.

В учреждения (группы) для детей с ТНР принимаются дошкольники с вышеназванными нарушениями речи только в том случае, если они имеют нормальный слух и первично сохранённый интеллект. Снижение слуха, системное недоразвитие речи при интеллектуальной недостаточности являются общими

противопоказаниями к приёму в такие учреждения и группы. К числу противопоказаний относятся и такие расстройства речи, как фонетические нарушения, фонетико-фонематическое недоразвитие речи, нерезко выраженное общее недоразвитие речи, нарушения темпо-ритмической стороны речи.

В данном пособии рассматриваются различные аспекты логопедической работы в группах для детей с ТНР: вопросы организации индивидуальных и подгрупповых занятий и ведения соответствующей документации; вопросы среднего обеспечения коррекционной работы; рекомендации по проведению логопедического обследования и ведению речевой карты; рекомендации по содержанию и методике логопедической работы с дошкольниками при различных вариантах общего недоразвития речи: алалии, дизартрии, ринолалии; вопросы преемственности в работе учителя-логопеда и воспитателей группы. В конце каждого из пяти разделов пособия представлен список использованной литературы.

Пособие предназначено для учителей-логопедов, может быть рекомендовано воспитателям специальных групп дошкольных учреждений для детей с ТНР, а также студентам высших учебных заведений, обучающимся по специальности «Логопедия».

1. Организационные аспекты логопедической работы в группах для детей с тяжёлыми нарушениями речи

Основной формой организации работы учителя-дефектолога (учителя-логопеда¹) в группах для детей с ТНР являются индивидуальные и подгрупповые занятия, которые проводятся в период с 16 сентября по 20 мая. Первые две недели сентября осуществляется обследование детей, по результатам которого определяется форма и содержание логопедической работы с каждым ребёнком, т. е. планируются индивидуальные и подгрупповые занятия.

Для проведения занятий группа делится на две подгруппы: первая подгруппа занимается с учителем-логопедом в специальном кабинете, вторая подгруппа — с воспитателем, после чего подгруппы меняются местами. Деление на подгруппы осуществляется по результатам комплексного обследования детей в начале учебного года. Как правило, при объединении детей в подгруппы учитывается однородность структуры речевого нарушения и прежде всего уровня речевого развития, а также психологических и характерологических особенностей детей, что позволяет реализовывать принцип дифференцированного подхода в коррекционно-развивающей работе. Вместе с тем возможно деление на подгруппы по принципу «смещения» — объединения детей с различными речевыми возможностями, уровнем речевого развития. Это даёт возможность на определённых этапах коррекционной работы решать задачи воспитания уверенности у детей, стимуляции их речевой активности и т. п. На протяжении учебного года допускается перевод детей из одной подгруппы в другую.

Учитель-логопед проводит следующие виды подгрупповых занятий:

- по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи;
- формированию произносительной стороны речи;
- обучению грамоте (старшая группа, 4-й год обучения).

¹ В группе для детей с тяжёлыми нарушениями речи работает учитель-дефектолог с соответствующей квалификацией: «учитель-логопед». Далее по тексту пособия — учитель-логопед.

Продолжительность подгрупповых занятий от 15—20 минут (1-й и 2-й годы обучения) до 25—30 минут (3-й и 4-й годы обучения). Обязательным требованием к организации занятия является соблюдение режима двигательной активности, профилактика утомляемости.

Подгрупповые занятия проводятся учителем-логопедом в соответствии с расписанием, индивидуальные — ежедневно в соответствии с режимом дня в данной группе дошкольного учреждения.

Примерное расписание логопедических занятий

День недели	Время и вид занятий		
	1	2	
Понедельник	8.30—12.30. Индивидуальные занятия: 1. (Ф. И. ребёнка) 2.		
Вторник	8.30—8.50 Индивидуальное занятие — (Ф. И. ребёнка)	9.00—10.10 Подгрупповые занятия по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи: 9.00—9.30 — подгр. № 1; 9.40—10.10 — подгр. № 2	10.20—12.30 Индивидуальные занятия: 1. (Ф. И. ребёнка) 2.
Среда	8.30—8.50 Индивидуальное занятие — (Ф. И. ребёнка)	9.00—10.10 Подгрупповые занятия по формированию произносительной стороны речи: 9.00—9.30 — подгр. № 1; 9.40—10.10 — подгр. № 2	10.20—12.30 Индивидуальные занятия: 1. (Ф. И. ребёнка) 2.

Окончание таблицы

1	2		
Четверг	8.30—8.50 Индивидуальное занятие — (Ф. И. ребёнка)	9.00—10.10 Подгрупповые занятия по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи: 9.00—9.30 — подгр. № 2; 9.40—10.10 — подгр. № 1	10.20—12.30 Индивидуальные занятия: 1. (Ф. И. ребёнка) 2.
Пятница	8.30—12.30. Индивидуальные занятия: 1. (Ф. И. ребёнка) 2.		

Расписание занятий составляется к 15 сентября и заверяется администрацией дошкольного учреждения. К нему может прилагаться *график посещения детьми индивидуальных занятий*, в котором отмечается примерное количество занятий в неделю с конкретным ребёнком, время проведения, например:

График посещения детьми индивидуальных занятий					
Ф. И. ребёнка	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
1. И-в Олег	8.30—8.50	10.40—11.00	—	10.40—11.00	—
2. К-ва Ира	9.00—9.15	9.00—9.15	12.10—12.30	—	9.00—9.15
3. Н-к Иван	10.40—11.00	8.30—8.50	—	8.30—8.50	10.40—11.00
4. ...					

Учитель-логопед ежедневно проводит не менее 6 индивидуальных занятий, длительность каждого из которых определя-

ется в зависимости от структуры речевого нарушения, но не может превышать 15—20 минут. Детей на индивидуальные занятия учитель-логопед может брать с любых занятий воспитателя, музыкального руководителя, инструктора по физическому воспитанию. Посещение детьми индивидуальных занятий фиксируется в журнале. Пример оформления записи в журнале учёта посещения детьми индивидуальных занятий:

№ пп	Ф. И. детей	Сентябрь											
		16	17	18	21	22	23	24	25	...			
1	И-в Олег		+		+	+		н					
2	К-ва Ира	+		+	+	+	+		+				
3	Н-к Иван		н	н	+	+		+	+				
4	...												

Форма и количество занятий меняется в зависимости от года и периода обучения. На *первом году обучения* логопедические занятия с детьми с ОНР (*первый уровень речевого развития*) проводятся индивидуально или небольшими подгруппами. Это объясняется тем, что дети не в полном объёме владеют пониманием речи, усваивают инструкции, обращённые лично к ним. Необходимо также учитывать специфические особенности их психической деятельности. Поэтому логопедические занятия в первый период обучения проводятся в форме игры с привлечением любимых кукольных персонажей и направлены на развитие понимания речи, активной подражательной речевой деятельности, внимания, памяти, мышления.

Количество детей в подгруппах на первом году обучения варьируется по усмотрению учителя-логопеда (от 2—3 до 5—6 человек). В начале учебного года число детей в подгруппе может быть меньше, чем в конце обучения.

С детьми с ОНР (*второй и третий уровни речевого развития*) проводятся подгрупповые и индивидуальные занятия. Основной целью индивидуальных занятий является подготовка детей к активной речевой деятельности на подгрупповых занятиях. На индивидуальных логопедических занятиях проводится работа по активизации и выработке дифференцированных движений органов артикуляционного аппарата; под-

готовке артикуляционной базы для усвоения отсутствующих звуков; постановке отсутствующих звуков, их различению на слух и первоначальному этапу автоматизации на уровне слогов, слов. При отборе содержания занятий учитывается не только уровень речевого развития, но и форма речевого нарушения (моторная алалия, дизартрия, ринология).

При составлении *календарного плана работы* на неделю определяются вид занятия (по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи; по формированию произносительной стороны речи), его тема, задачи, краткий план. Учитель-логопед ориентируется на программное содержание [2]. Как правило, в течение 1—2 недель учитель-логопед и другие специалисты дошкольного учреждения организуют изучение определённой лексической темы, что способствует успешному накоплению речевых средств и активному использованию их детьми в коммуникативных целях. Темы подгрупповых занятий по формированию лексико-грамматических средств языка и развитию связной речи, а также некоторых индивидуальных занятий, например, с детьми с алалией (на начальных этапах коррекционного обучения) — лексические («Семья», «Цветы» и т. п.). Примеры формулировок тем подгрупповых занятий по формированию произносительной стороны речи и индивидуальных занятий: «Гласные звуки...», «Звук с», «Звуки м, н».

Особое внимание следует обратить на определение *задач* логопедической работы. Известно, что от чёткости постановки задач зависит содержание деятельности педагога, а следовательно — её результаты. Характер поставленных задач определяет то или иное содержание занятия, его структуру, а не наоборот [8]. Задача занятия должна быть конкретна и диагностична, т. е. учитель-логопед ставит задачу формировать у детей определённое умение, степень овладения которым в конце занятия можно реально оценить (для планирования работы на последующих занятиях, внесения коррективов и дополнений в перспективное планирование). В этом смысле не отвечают вышеназванным требованиям такие формулировки задач, как «совершенствовать слуховое восприятие», «развивать речевое дыхание», «развивать связную речь с использовани-

ем схем», «учить различать звуки в словах, предложениях», «закрепить словарь по теме «Домашние животные» и т. п. В качестве примеров определения задач логопедических занятий могут быть приведены следующие: «формировать умение распределять воздух в процессе речи», «формировать умение воспроизводить простые ритмы с помощью хлопков и отстукивания», «формировать умение определять первый звук в словах типа *кран*», «развивать умение образовывать глаголы приставочным способом с опорой на образец», «формировать умение задавать вопросы с использованием готовых ответов» и т. п. Следует помнить, что в логопедической работе достижение результатов возможно при условии систематичности, поэтапности и последовательности. Определяемые методикой цели работы на конкретном этапе планирования (месяц, неделя) должны быть максимально конкретизированы. Например, работа по развитию слухового восприятия заключается в последовательном формировании ряда умений: определять звучащий предмет; соотносить характер звучания с дифференцированными движениями; запоминать и воспроизводить ряд звучаний; узнавать и различать неречевые звучания по громкости и длительности и др. Определив в процессе обследования возможности ребёнка в различении звуков на слух, учитель-логопед может поставить к серии занятий конкретные задачи по развитию слухового восприятия.

Форма плана *индивидуальной работы с детьми* (на каждый месяц или неделю текущего месяца) может быть представлена в следующем виде:

Ф. И. ребёнка	Содержание работы ²	Сроки	Результаты

Например, содержание индивидуальной работы с ребёнком с дизартрией на подготовительном этапе может включать увеличение объёма дыхания, нормализацию его ритма; развитие моторики артикуляционного аппарата с использованием массажа, произвольных движений, пассивной, пассивно-активной и активной артикуляционной гимнастики и т. д.

² Содержание определяется с учётом этапа логопедической работы.

При планировании работы учитель-логопед должен учитывать, что тяжёлые нарушения речи в той или иной степени (в зависимости от характера речевого расстройства) отрицательно влияют на всё психическое развитие ребёнка. Неполюценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование познавательной деятельности детей в целом: у них отмечается снижение вербальной памяти; страдает продуктивность запоминания, словесно-логическое мышление; наблюдаются недостаточная устойчивость внимания, низкая умственная работоспособность. У детей с речевыми расстройствами нередко отмечается своеобразие эмоционально-волевой сферы, что выражается в повышенной возбудимости, раздражительности, негативизме, агрессии и т. п. Именно поэтому в логопедической работе должны быть реализованы два взаимосвязанных направления: коррекция собственно речевого расстройства и профилактика, преодоление вторичных отклонений со стороны познавательной и эмоционально-волевой сферы.

Успешность логопедических занятий определяется не только их содержанием, но и *организационными (пространственными, предметными и др.) условиями* их проведения [9; 12].

В пространстве кабинета для логопедических занятий (для подгрупповых и индивидуальных занятий) традиционно выделяются три зоны:

- зона, в которой пространственно-организующим элементом выступает настенное зеркало (перед которым проводится значительная часть индивидуальных занятий по постановке и автоматизации звуков, мимическая гимнастика и другие упражнения). Следует продумать освещение зеркала во время занятий;

- зона для подгрупповых занятий, которая образуется из столов и стульев для детей, наборного полотна, фланелеграфа/ковролинографа, настенных досок (грифельных, магнитных) и т. п. Желательно, чтобы в кабинете был круглый стол. Если его нет, то можно сдвинуть столы или расположить стулья полукругом, чтобы дети размещались лицом друг к другу, что важно для взаимодействия;

- зона рабочего места учителя-логопеда, состоящая из стола логопеда, шкафов для наглядных пособий, книг и др., места для магнитофона, компьютера и пр.

Целесообразным является также выделение таких зон, как:

- зона для проведения психогимнастики и логоритмических и иных упражнений, связанных с выполнением детьми движений в различных направлениях. В ней дети могут свободно передвигаться, располагаться на полу, на мягких модулях (в т. ч. полукругом или кругом для проведения коммуникативных упражнений);

- зона, элементом которой является кушетка, — для проведения индивидуальной работы средствами логопедического массажа, дыхательной гимнастики и пр.

Обстановка должна стимулировать речевое развитие ребёнка — для этого в кабинете учителя-логопеда и/или помещении группы могут создаваться специальные речевые уголки, которые наполняются различными пособиями для развития мелкой моторики и ручного праксиса; наглядно-иллюстративным материалом по лексическим темам, основным фонетическим группам, а также для развития фразовой речи, фонематического слуха; игрушками для развития диафрагмально-речевого дыхания и др. Желательно выделение и оформление уголков:

- для кукло- и сказкотерапии — с целью развития связной выразительной речи, преодоления логофобии;

- для песочной терапии, для игр с различным сыпучим материалом и водой («пальчиковый бассейн» — для развития мелких движений пальцев рук, являющихся важным средством стимуляции речи и повышения работоспособности) и др.;

- для занятий изодееятельностью (лепка, аппликация, конструирование, рисование) — с целью развития мелкой моторики, ориентировки в пространстве, планирующей и регулирующей функции речи и т. д.

Опыт организации предметно-пространственных средовых ресурсов в работе с дошкольниками с нарушениями речи широко представлен в публикациях [1; 5; 7; 11; 12; 14 и др.].

При моделировании среды кабинета необходимо избегать её перенасыщенности, а также помнить, что она должна отличаться определённой динамичностью, т. е. подвергаться постоянному изменению.

Помещение должно хорошо проветриваться (для проведения дыхательной гимнастики). Другие гигиенические условия

(температурный режим, достаточная освещённость, мебель в соответствии с результатами аэропомерии и др.) должны быть оптимальными. Кабинет для логопедических занятий должен отвечать требованиям звукоизоляции.

При организации предметно-пространственной среды (окраска стен, подбор цветовой гаммы портьер, жалюзи, ковровых покрытий, элементов внутреннего дизайна и т. д.) желательно использовать хромотерапию (учёт свойств цветов: успокаивающее или активизирующее их воздействие).

При организации комплексного сопровождения развития ребёнка возможно применение оборудования для процедур по минимизации влияния органических нарушений, усугубляющих речевую недостаточность (астенические, невротоподобные явления, психомоторная расторможенность и др.), и для оздоровления детского организма: организация в дошкольном учреждении фитобара (приём витаминных чаёв с учётом индивидуальных потребностей); использование фармакотерапии (витаминотерапии, общеукрепляющих средств), а также лечебной физкультуры; применение наборов эфирных масел (лаванды, розмарина, апельсина и др.), ароматизационной лампы (ароматерапия). Указанные процедуры проводятся по назначению и под руководством врача.

Особое значение в коррекционном обучении детей с ТНР имеют организационные средовые составляющие: единый речевой режим в образовательном учреждении и семье; предоставление детям образцов речи педагогов (орфоэпической правильности, неторопливого темпа, достаточной громкости, выразительности и слитности речи, правильного речевого дыхания и т. п.); дифференцированность дозировок речевого и языкового материала, подбор лингвистического материала, коммуникативно значимого для ребёнка, доступного по содержанию, соответствующего его произносительным возможностям.

Список использованной литературы

1. Бычкова, М. М. Создание комфортной внутришкольной среды для детей с нарушениями речи / М. М. Бычкова, Г. М. Карташова // Логопед. — 2008. — № 3.

2. Воспитание и обучение детей с тяжёлыми нарушениями речи / Программа для специальных дошкольных учреждений / авторы-сост. Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз. — Минск : НИО, 2007. — 280 с.

3. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — Екатеринбург: III тур, 2003. — 318 с.

4. Зайцева, Л. А. Организация и содержание логопедических занятий в учреждениях образования / Л. А. Зайцева. — Мозырь : Белый ветер, 2004. — 79 с.

5. Козина, И. В. Коррекционный уголок группы как часть предметно-развивающей среды / И. В. Козина, Т. В. Кулакова // Логопед. — 2006. — № 2.

6. Коррекционная работа в дошкольных учреждениях / М. В. Смоляноко [и др.]. — Минск : Мастацкая літаратура, 2000. — 205 с.

7. Куманина, М. В. «Логопедическое царство, звуковое государство» / М. В. Куманина // Логопед. — 2008. — № 6.

8. Логинова, И. Н. Целеполагание в коррекционно-педагогической работе с детьми с особенностями психофизического развития / И. Н. Логинова, В. В. Гладкая // Кіраванне ў адукацыі. — 2006. — № 3.

9. Организация образовательной среды для детей с особенностями психофизического развития в условиях интегрированного обучения / под общ. ред. С. Е. Гайдукевич, В. В. Чечета. — Минск : БГПУ, 2006. — 116 с.

10. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. — М. : Просвещение, 1967. — 366 с.

11. Соколова, Е. В. Построение развивающего пространства в специализированных группах детского сада / Е. В. Соколова, Н. Ф. Балашова // Логопед. — 2008. — № 6.

12. Степанова, О. А. Основные направления коррекционно-образовательного процесса в ДОУ (группах) для детей с нарушениями речи / О. А. Степанова // Логопед. — 2004. — № 4.

13. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — М. : Айрис-пресс, 2004. — 224 с.

14. Шигина, Г. Ф. Коррекционно-развивающая среда логопедической группы / Г. Ф. Шигина, Е. Ю. Попкова // Логопед. — 2008. — № 5.

2. Диагностические аспекты логопедической работы

Организация эффективной логопедической работы невозможна без проведения тщательной всесторонней диагностики, направленной на выявление индивидуальных особенностей ребёнка, распознавание характера нарушения речевого развития, его структуры и проявлений. Планирование занятий с детьми напрямую определяется теми показателями развития, которые выявлены в процессе обследования. Поэтому диагностика является начальным этапом в системе логопедической работы.

Комплектование групп для детей с ТНР проводится на основе системы диагностических мероприятий, направленной на качественную квалификацию речевого нарушения и выбор адекватного возможностям ребёнка образовательного маршрута. Выделяются следующие виды диагностики нарушений развития, в том числе речевого развития: скрининговая, дифференциальная, углублённая.

Скрининговая диагностика (англ. screen — просеивать, сортировать) — предварительное, ориентировочное выявление детей с отклонениями в развитии речи. В дошкольных учреждениях такая диагностика осуществляется путём плановых профилактических осмотров детей, проводимых учителями-логопедами центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации, специальных групп с использованием данных воспитателей о результатах наблюдений за речью детей. Скрининговая диагностика, реализуемая на основе взаимодействия деятельности воспитателя и учителя-логопеда, обеспечивает своевременное распознавание речевых нарушений у детей.

На основе предварительной диагностики осуществляется *дифференциальная диагностика*, устанавливающая отличие данного нарушения речи от других, сходных по проявлениям. Такая диагностика направлена на определение условий, содержания, методов и средств коррекционно-педагогической работы. По результатам обследования ребёнка на психолого-медико-педагогической комиссии в центре коррекционно-

развивающего обучения организуется работа по комплектованию специальных групп.

По данным дифференциальной диагностики учитель-логопед группы, пункта планирует работу на подгрупповых и индивидуальных занятиях. Содержание этой работы, как и методы и средства, корректируются с учётом тех материалов, которые специалист получает, проводя *углублённую диагностику*, направленную на выявление индивидуальных особенностей (характеристик речевой и познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы), которые свойственны только данному ребёнку и должны приниматься во внимание при организации индивидуальной коррекционно-развивающей работы. Углублённая диагностика проводится в течение всего учебного года с использованием разных методов логопедического обследования, прежде всего — наблюдения за детьми и их речью на занятиях и во время других режимных моментов. Особое место в организации углублённой диагностики имеют первые две недели сентября, специально отводимые для системного анализа речи детей и планирования работы. Обследование (или хотя бы его часть) желательно проводить в присутствии родителей ребёнка, чтобы они могли наглядно увидеть проблемы, которые есть у него, а учитель-логопед мог проиллюстрировать свои рекомендации родителям примерами из обследования.

Диагностика речевых нарушений базируется на основе ряда принципов: всесторонности и комплексности, системности логопедического обследования, онтогенетического, количественно-качественного анализа полученных данных. Реализация их обеспечивает качество логопедической диагностики, что, в свою очередь, является условием эффективности коррекционно-развивающей работы с детьми.

Принцип всесторонности и комплексности предполагает, что обследование детей с нарушениями речи включает изучение не только разных сторон речи, но и неречевых процессов, сенсомоторной сферы, интеллектуального развития, личностных особенностей, социального окружения. Данное положение объясняет необходимость участия в диагностике специалистов разного профиля (в условиях дошкольного учреждения —

учителя-логопеда, воспитателя, педагога-психолога, социального педагога и др.). Одним из аспектов взаимодействия команды специалистов является их ориентировка в терминологическом аппарате, который используется для квалификации нарушений развития у детей. Для определения формы речевого нарушения учитель-логопед опирается на две классификации речевых нарушений: клинико-педагогическую и психолого-педагогическую.

Реализация принципа всесторонности и комплексности обследования ребёнка с речевыми нарушениями предполагает тесную взаимосвязь психолого-педагогической диагностики. В данном случае невозможно искусственно разделить область диагностики чисто педагогической и психологической, так как учитель-логопед изучает речь ребёнка во взаимосвязи с другими психическими функциями: восприятием, памятью, мышлением (ведь речь — это тоже высшая психическая функция) и определяет содержание логопедических занятий, в котором существуют два одинаково значимых для результата направления работы: во-первых, преодоление собственно речевых нарушений и, во-вторых, предупреждение и коррекция вторичных отклонений в познавательной и эмоционально-волевой сфере.

Онтогенетический принцип обследования предполагает знание закономерностей развития речи в онтогенезе, что помогает учителю-логопеду правильно отобрать языковой материал и виды работ по обследованию детей. Недостаточное владение педагогом знаниями о закономерностях развития детской речи приводит к таким случаям во время обследования, когда речевые ошибки ребёнка провоцируются самим заданием и неправильно квалифицируются как признак речевого нарушения. Например, ребёнку предлагается образовать множественное число существительного и даётся слово *стол*. Ребёнок образует форму слова *столы*. Следующее предлагаемое слово — *стул*. Дошкольник образует слово *стулы*, опираясь на образец предыдущего задания. Конечно, такой ответ ребёнка не может быть определён как проявление аграмматизма.

Материал для логопедического обследования отбирается индивидуально, но в рамках некоторых нормативов, характе-

ризующих определённый возрастной период в жизни ребёнка и его социальное окружение (городской ребёнок, сельский ребёнок, ребёнок из неблагополучной семьи, сирота и т. д.). Как отмечает О. Е. Грибова, в настоящее время эти нормативы не определены ни количественно, ни качественно и определяются скорее интуитивно, исходя из опыта аналогичной работы.

Логопедическое обследование обязательно базируется на *принципе системности*, реализация которого предполагает учёт системной организации речи и языка как средства общения. Поэтому при обследовании важно установить взаимосвязь между отдельными проявлениями речевого нарушения, определить его структуру, вывить как нарушенные звенья, так и сохранные, компенсаторные функции. Системный анализ речи ребёнка является основой дифференцированного и индивидуального подхода в коррекционно-развивающем обучении.

Ещё одним важным принципом логопедического обследования является *принцип количественно-качественного анализа полученных данных*. Количественная оценка позволяет адекватно отразить состояние речи, получить сравнимые результаты, выявить общее и индивидуальное в развитии детей с нарушениями речи, объективно оценить результаты коррекционной работы в динамике. В настоящее время разработан и представлен в литературе ряд методик логопедического обследования, включающих количественно-качественную оценку: методика обследования связной речи у дошкольников (В. П. Глухов), методика изучения словообразования у дошкольников (Т. В. Туманова), скрининговая методика раннего выявления предрасположенности к дислексии у детей 5—7 лет (А. Н. Корнев) и др.

Весьма перспективным для практики диагностики и преодоления речевых нарушений является использование составленного на основе балльно-уровневой оценки индивидуального речевого профиля. Анализ подобного профиля помогает уточнить структуру речевого нарушения, оценить степень выраженности недоразвития разных сторон речи, составить адекватный перспективный план коррекционной работы, скомплектовать группы детей с учётом общности структуры

нарушений речи (Т. А. Фотекова). Оценочные профили могут использоваться при проведении консультаций с родителями, что даёт возможность учителю-логопеду наглядно показать родителям и другим специалистам особенности и динамику речевого развития ребёнка, а также согласованно определить пути коррекционно-развивающей работы.

Вместе с тем индивидуальный речевой профиль, отражающий количественную характеристику состояния речевых процессов, не заменяет речевую карту, направленную на качественный анализ полученных результатов логопедического обследования. Речевая карта содержит образцы детской речи, подтверждает логопедическое заключение. Сочетанием количественного и качественного подходов обеспечивается объективная картина оценки состояния речи, более точное логопедическое заключение.

На каждого ребёнка группы учитель-логопед заполняет речевую карту. Образцы их достаточно широко представлены в логопедической литературе. Предлагаемую ниже примерную речевую карту ребёнка с ОНР от 3 до 7 лет учитель-логопед заполняет выборочно с учётом возраста ребёнка и при необходимости дополняет карту более подробной информацией о детях с ринолалией, дизартрией. Некоторая информация (например, анамнестические данные) могут быть представлены в более сокращённой форме.

Список использованной литературы

1. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи: вопросы дифференциальной диагностики / Г. А. Волкова. — СПб., 2003. — 144 с.
2. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте / сост. И. Ю. Кондратенко. — М. : Айрис-пресс, 2005. — 224 с.
3. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования: метод. пособие / О. Е. Грибова. — М. : Айрис-пресс, 2005. — 96 с.
4. Зайцева, Л. А. Психолого-педагогическое обследование детей с нарушениями речи / Л. А. Зайцева. — Минск : НМ Центр, 1998. — 32 с.

5. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей: сб. метод. рек. — СПб.-М. : САГА : ФОРУМ, 2006. — 272 с.

6. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под. ред. Г. В. Чиркиной. — М. : АРКТИ, 2003. — 240 с.

7. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста: пособие для учителя-дефектолога / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина. — М. : ВЛАДОС, 2008. — 143 с.

8. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — М. : Айрис-пресс, 2004. — 224 с.

Примерная речевая карта ребёнка с ОНР (от 3 до 7 лет)

Анкетные данные (фамилия, имя ребёнка; дата рождения, возраст; домашний адрес; домашний телефон; откуда поступил; сведения о родителях: *мать* (фамилия, имя, отчество, возраст на момент родов); место работы, должность; рабочий телефон; *отец* (фамилия, имя, отчество, возраст); место работы, должность; рабочий телефон; другие члены семьи, проживающие вместе с родителями и ребёнком).

Микросоциальные условия семьи: где воспитывался (дома с родителями; у бабушки, дедушки и других родственников; в яслях; другом дошкольном учреждении и др.); тип семьи (полная, неполная); особенности речевой среды (темп речи людей, окружающих ребёнка, билингвизм, длительное общение с заикающимися детьми и др.); социокультурный статус семьи (характер взаимоотношений, возможные конфликты и реакция на них ребёнка, тип воспитания — авторитарный, демократический, гипоопека или гиперопека, соблюдение единства требований в вопросах воспитания, домашние условия и возможности членов семьи для общего и речевого развития ребёнка); отношение членов семьи к речевому нарушению ребёнка (безразличное, болезненное, предъявление высоких требований к речи, постоянная фиксация на недостатках речи и т. д.).

Анамнез (наличие речевых, нервно-психических, хронических заболеваний у родителей до рождения ребёнка; от которой по счёту беременности ребёнок; характер протекания беременности (токсикозы, инфекции, травмы, хронические заболевания). Роды (досрочные, срочные, быстрые, стремительные, обезвоженные, затяжные); когда закричал ребёнок; наблюдалась ли асфиксия; реус-фактор, совместимость; вес и рост при рождении; вскармливание: когда принесли кормить, как взял грудь, как сосал (срыгивания, поперхивания), грудное вскармливание до; срок выписки из роддома (если задержались, то почему); после выписки из родильного дома (особенности сна, особенности бодрствования).

Раннее психомоторное развитие (голову держит с..., сидит с..., ползает с..., стоит с..., ходит с..., появление первых зубов, количество зубов к году).

Перенесённые заболевания (до года, после года, до трёх лет, после трёх лет, ушибы, травмы головы, судороги при высокой температуре, наличие оперативного вмешательства).

Раннее речевое развитие (гуление, лепет, первые слова, первые фразы, прерывалось ли речевое развитие и по какой причине, использование жестов).

Занятия с учителем-логопедом, их результаты; лечение у других специалистов.

Данные о нервно-психическом и соматическом состоянии (на основании медицинской карты): педиатр, невропатолог, психоневролог, оториноларинголог, офтальмолог, хирург, ортопед.

Решение ПМПК.

Исследование неречевых психических функций

Общие данные

✓ **Контактность** (соответствующее подчеркнуть): легко и быстро устанавливает контакт, проявляет в нём заинтересованность; контакт избирательный; в контакт вступает не сразу, с большим трудом, не проявляет заинтересованности в контакте; контакт формальный (чисто внешний); в контакт не вступает.

✓ **Эмоционально-волевая сфера:** активность, бодрость, позитивное отношение к происходящему; пассивность, инертность, равнодушное отношение к происходящему; неадекватное поведение; избалованность; капризность; конфликтность; колебания настроения.

✓ **Реакция на одобрение:** адекватная (радуется одобрению, ждёт его); неадекватная (на одобрение не реагирует, равнодушен к нему).

✓ **Реакция на замечание:** адекватная (исправляет поведение в соответствии с замечанием); неадекватная (обижается); нет реакции на замечание; негативная реакция (делает назло).

✓ **Отношение к неудаче:** неудачу оценивает адекватно (замечает неправильность своих действий, исправляет ошибки); отсутствует оценка неудачи; наблюдается негативная эмоциональная реакция на неудачу или собственную ошибку.

✓ **Работоспособность:** достаточная; снижена; низкая.

✓ **Обучаемость. Использование помощи** (во время обследования): ребёнок обучаем, использует помощь взрослого (переходит от более низкого способа выполнения задания к более высокому); обучаемость низкая, помощь используется недостаточно, перенос знаний затруднён; обучаемость отсутствует, помощь не использует, нет переноса показанного способа действия на аналогичные задания.

✓ **Характер деятельности:** деятельность устойчивая, работает с интересом; деятельность неустойчивая, работает формально; отсутствие мотивации к деятельности.

✓ **Внимание:** достаточно устойчивое; плохое переключение внимания; недостаточно устойчивое, поверхностное, быстро истощается, требует переключения на другой вид деятельности; низкая концентрация и неустойчивость внимания (ребёнок плохо сосредотачивается, с трудом удерживает внимание на объекте).

Состояние слухового внимания

От 3 до 4 лет используются контрастные игрушки

Дифференциация звучащих игрушек («Покажи, какая игрушка звучала: бубен, погремушка, дудочка, гармоника»); определение направления звука.

Восприятие и воспроизведение ритма (□ длительный звук, • короткий звук)

▶ 4 года

□ □ •
• • □
□ • □
• □ •

▶ 5 лет

□ □ □ •
• • • □
□ • • □
• □ □ •

▶ 6 лет

□ □ • • •
• • • □ □
• • □ □ •
• □ □ □ •

✓ **Память:**

Исследование произвольного запоминания (без нацеливания на запоминание, смешанный ряд, линейный ряд).

Исследование произвольного запоминания: с установкой на запоминание (исследование после нарушения порядка предметов, исследование после изменения количества предметов, добавление предмета в линейный ряд, уменьшение предметов в линейном ряду).

✓ **Мышление:**

Обследование операции обобщения (первый уровень: обобщение словом, второй уровень: группировка по субъективным общим признакам (синкретизм), третий уровень: формирование родовидовых обобщений, четвёртый уровень: логическое мышление).

Обследование операции сериации (расположение предметов в ряду (3—4-составная матрёшка) на основе нарастания признака, убывания признака; сопоставление двух рядов на основе нарастания признака), *обследование операции сравнения*.

✓ **Воображение** (особенности: живость, активность, творческий характер).

✓ **Восприятие: исследование зрительного восприятия**

Восприятие цвета: умение соотносить цвета («подобрать к чашкам соответствующие по цвету блюда»): 3 года (красный, синий, зелёный, жёлтый); 4 года (красный, жёлтый, синий, зелёный, белый, чёрный); 5 лет (красный, оранжевый, жёлтый, зелёный, голубой, синий, белый, чёрный); 6 лет (красный, оранжевый, жёлтый, зелёный, голубой, синий, фиолетовый, розовый, коричневый, серый, белый, чёрный).

Показ цветов: 3 года (красный, синий, зелёный, жёлтый), 4 года (красный, жёлтый, синий, зелёный, белый, чёрный); 5 лет (красный, оранжевый, жёлтый, зелёный, голубой, синий, белый, чёрный); 6 лет (красный, оранжевый, жёлтый, зелёный, голубой, синий, фиолетовый, розовый, коричневый, серый, белый, чёрный).

Восприятие формы (показать по просьбе учителя-логопеда): 3 года (круг, квадрат, треугольник), 4 года (круг, квадрат, овал, треугольник), 5 лет (круг, квадрат, овал, треугольник, прямоугольник), 6 лет (круг, квадрат, овал, треугольник, прямоугольник, многоугольник).

Исследование зрительно-пространственного гнозиса и праксиса

Ориентировка в пространстве: 3 года (показать предметы, которые находятся сверху, внизу, впереди, сзади); 4 года (показать предметы, которые находятся сверху, внизу, впереди, сзади); 5 лет (показать предметы, которые находятся сверху, внизу, впереди, сзади, слева, справа); 6 лет (показать предметы, которые находятся сверху, внизу, впереди, сзади, слева, справа, слева внизу, справа сверху, слева сверху, справа внизу).

Ориентировка в схеме тела: 3 года (показать руку, ногу, глаз, ухо, нос); 4 года (показать правую руку, левую руку, правую ногу, левую ногу); 5 лет (показать правый глаз, левый глаз, правое ухо, левое ухо); 6 лет (показать правой рукой левый глаз, левой рукой — правое ухо).

Складывание картинок из частей: 3 года (2—3 части); 4 года (2—4 части); 5 лет (3—5 частей); 6 лет (4—8 частей).

Складывание фигур из палочек по образцу: 3 года (складывание фигур из палочек по образцу 2—4 части); 4 года («стульчик» и «кровать» из четырёх палочек, «лесенка» из пяти палочек); 5 лет («домик» и «ёлочка» из шести палочек, «лесенка» из семи палочек).

Складывание фигур из палочек по памяти: 6 лет («ёлочка» и «дерево» из шести палочек, «лодочка» и «лесенка» из семи палочек).

✓ *Особенности развития некоторых видов деятельности (игровой, изобразительной, конструктивной) и общения: игровая деятельность, изобразительная деятельность* (по подражанию, по образцу, по представлению: доступно, недоступно, часто допускает ошибки; рисование предметное, сюжетное), *конструктивная деятельность* (по подражанию, по образцу, по представлению: доступно, недоступно, часто допускает ошибки).

Характер общения: с педагогами, с родителями, со сверстниками.

Исследование состояния моторной сферы

1. Состояние общей моторики (объём выполнения движений, темп, активность, координация движений).

▶3 года (пройти и пробежать между двумя линиями, нарисованными на полу; перейти с бега на ходьбу и остановиться по сигналу; пройти по лежащей на полу доске; прыгнуть на длину с места; выполнить прыжки на месте на двух ногах; перешагнуть через палку, расположенную над полом на высоте 35 см; переложить предмет из одной руки в другую (перед собой, над головой, за спиной); бросить одной рукой (попеременно) мяч в горизонтальную цель, расположенную на расстоянии 1 м; похлопать в ладоши и потопать ногами одновременно); ▶4 года (попрыгать на двух ногах, прыгнуть в длину с места, потопать ногами и похлопать руками одновременно, бросить мяч от груди, поймать мяч); ▶5 лет (попрыгать на двух ногах, на левой ноге, на правой ноге; прыгнуть в длину с места; потопать ногами и похлопать руками одновременно; бросить мяч от груди, из-за головы; поймать мяч; перепрыгнуть через небольшую мягкую игрушку); ▶6 лет (попрыгать на двух ногах, на левой ноге, на правой ноге; прыгнуть в длину с места; потопать ногами и похлопать руками одновременно; бросить мяч от груди, из-за головы; подбросить и поймать мяч; влезть на гимнастическую стенку и слезть с неё).

2. Состояние ручной моторики (объём движений, темп, способность к переключению, наличие леворукости).

Кинестетическая основа движений:

▶3 года («Пальчики здороваются» упражнение для ведущей руки); ▶4 года (сложить в кольцо большой и указатель-

ный пальцы сначала на правой руке, потом — на левой руке); ▶5 лет (одновременно вытянуть указательный и средний пальцы правой руки, потом левой руки, обеих рук); ▶6 лет (одновременно вытянуть указательный палец и мизинец правой руки, потом левой руки, обеих рук; поместить указательный палец на средний и наоборот сначала на правой руке, потом — на левой).

Кинетическая основа движений:

▶3 года (поочередно сгибать и разгибать пальцы левой и правой рук); ▶4 года (поочередно сгибать и разгибать пальцы сначала на правой руке, потом на левой; изменять положение кистей рук: одна сжата в кулак, пальцы другой выпрямлены и наоборот); ▶5 лет (упражнение «Игра на рояле» ведущей рукой, проба «кулак-ребро-ладонь» ведущей рукой); ▶6 лет (упражнение «Игра на рояле», проба «кулак-ребро-ладонь» правой рукой, левой рукой).

Навыки работы с карандашом: ▶3 года (умение держать карандаш, рисовать горизонтальные линии, вертикальные линии, круги); ▶4 года (умение держать карандаш, рисовать горизонтальные линии, вертикальные линии, круги); ▶5 лет (умение рисовать прямые, ломаные, замкнутые линии, человека); ▶6 лет (умение рисовать прямые, ломаные, замкнутые, волнистые линии, человека).

Манипуляции с предметами: ▶3 года (умение застёгивать и расстёгивать пуговицы); ▶4 года (умение застёгивать и расстёгивать пуговицы, перекладывать мелкие предметы из одной руки в другую); ▶5 лет (умение застёгивать и расстёгивать пуговицы, завязывать и развязывать шнурки); ▶6 лет (умение застёгивать и расстёгивать пуговицы, завязывать и развязывать шнурки, выполнять ножницами прямой разрез, косой разрез, вырезать фигуры среднего размера).

3. Состояние мимической мускулатуры (наличие или отсутствие движений, точность выполнения, активность, мышечный тонус, темп, наличие синкинезий, замедленность движений глазных яблок).

Выполнение упражнений: ▶3 года (поднять брови вверх; нахмурить брови; прищурить глаза; зажмурить один глаз (поочередно); надуть щёки; втянуть щёки; наморщить нос; наличие или отсутствие сглаженности носогубных складок); ▶4 года (закрыть правый глаз, левый глаз; поднять брови,

нахмурить брови, наморщить нос, надуть щёки); ▶5 лет (закрыть правый глаз, левый глаз; поднять брови, нахмурить брови, надуть щёки, втянуть щёки, наморщить нос); ▶6 лет (закрыть правый глаз, левый глаз; прищурить глаза, нахмурить брови, поднять брови, надуть правую щеку, левую щеку, втянуть правую щеку, левую щеку).

Наличие или отсутствие сглаженности носогубных складок.

4. Состояние артикуляционной моторики (наличие или отсутствие движений, тонус, объём, способность к переключению, замены, синкинезии, тремор, обильная саливация, отклонение кончика языка).

Движения нижней челюсти: ▶3 года (открыть и закрыть рот); ▶4 года (открыть и закрыть рот); ▶5 лет (открыть и закрыть рот, подвигать нижней челюстью вправо-влево); ▶6 лет (открыть и закрыть рот, подвигать нижней челюстью вправо-влево).

Движения губ: ▶3 года («улыбка», «трубочка»); ▶4 года («улыбка», «трубочка»); ▶5 лет («улыбка», «трубочка», «улыбка-трубочка»); ▶6 лет («улыбка», «трубочка», «улыбка-трубочка», поднять верхнюю губу, опустить нижнюю губу, одновременно поднять верхнюю губу и опустить нижнюю).

Движения языка: ▶3 года («лопата», « жало», «качели», «маятник»); ▶4 года («лопата», « жало», «качели», «маятник»); ▶5 лет («лопата», « жало», «лопата- жало», «качели», «маятник»); ▶6 лет («лопата», « жало», «лопата- жало», «качели», «маятник», «чашечка», «вкусное варенье»).

Движения мягкого нёба (широко открыть рот и зевнуть).

Анатомическое строение артикуляционного аппарата

Губы (нормальные, толстые, тонкие; расщелина, шрамы, рубцы); зубы (нормальные, редкие, крупные, кривые, мелкие, вне челюстной дуги, отсутствие верхних или нижних резцов, диастема); челюсти (норма, прогения, прогнатия); прикус (открытый боковой, открытый передний: двусторонний, односторонний, глубокий, мелкий; нормальный); твёрдое нёбо (высокое узкое, готическое, плоское, расщелина, сумбукозная щель); мягкое нёбо (укороченное, раздвоенное, отсутствие маленького язычка); язык (массивный, маленький, с укороченной подъязычной связкой).

Состояние звукопроизношения³

Воспроизведение звукоподражаний (с опорой на картинки):

А-А-А! (плачет девочка); О-О-О! (рычит медведь); У-У-У! (гудит поезд); И-И-И! (ржёт лошадь); УА! (плачет малыш); АУ! (кричат дети); МЯУ! (мяукает кошка); АВ! (лает собака); ПИ-ПИ-ПИ! (пищит цыплёнок); КО-КО-КО! (кудахчет курица); ГАТА-ГА! (кричат гуси).

Звук	Изолированное произнесение	В словах	В словах				Во фразах
			В начале	В середине	В конце	В стечении согласных	
А							
О							
У							
Ы							
И							
Э							
К							
К'							
Г							
Г'							
Х							
Х'							
Й							
М							
М'							
П							
П'							

³ Обследование состояния качества звуков у детей с открытой механической ринолалией (до уранопластики) целесообразно проводить как с ортопедическим аппаратом, так и без него. Сравнение обеих результатов позволяет выявить различия в проявлениях назальности всех звуков или только определённых групп. В этом случае лист для записи результатов обследования делится на две части, при этом на одной половине фиксируются результаты произношения звуков без obturatora, а на второй — с obturatorom.

Окончание таблицы

Б							
Б'							
Ф							
Ф'							
В							
В'							
Т							
Т'							
Д							
Д'							
Н							
Н'							
С							
С'							
З							
З'							
Ц							
Ш							
Ж							
Ч							
Щ							
Р							
Р'							
Л							
Л'							

Условные обозначения: ' мягкая пара

- + — правильное произношение → — замена звука - — смещение звука
- — отсутствие звука в — искажение звука (указать вид: вел. — велярное... произношение звука р; м...з. — межзубный сигматизм и т. д.).

Вывод: фонетический строй сформирован достаточно (N); изолированно произносит все звуки правильно, но при увеличении речевой нагрузки наблюдается общая смазанность речи.

Состояние дыхательной и голосовой функций ▶3—6 лет: тип физиологического дыхания (верхнеключичное, диафрагмальное, брюшное, смешанное); объём дыхания (достаточный, недостаточный); направление голосовыдыхательной струи при речи; громкость голоса (нормальный, чрезмерно громкий, чрезмерно тихий, с носовым оттенком, глухой, монотонный).

Особенности динамической стороны речи ▶3—6 лет: • темп (нормальный, ускоренный, замедленный) • ритм (нормальный, дисритмия) • паузация (правильность расстановки пауз в речевом потоке) • употребление основных видов интонации (вопросительной, повествовательной, побудительной).

Воспроизведение звукослоговой структуры слова (не нарушена; нарушения слоговой структуры слов: парафазии (замены звуков, слогов), элизии (пропуски звуков, слогов), итерации (повторения звуков, слогов), контаминации (часть одного слова соединяется с частью другого), персеверации (отсроченное повторение), перестановки звуков, слогов, антиципации (замены предшествующих звуков последующими).

▶3 года: *Односложные слова*: дом, кот, дуб, бык, мак; *двусложные слова*: вода, нога, кино, вата, Дима; *трёхсложные слова*: батоны, вагоны, бананы, панама; ▶4 года: • *Изолированные слова*: кот, вода, стук, мост, спина, банка, фантик, тропинка; ▶5 лет: • *Изолированные слова*: самолёт, скворец, фотограф, микстура, парашютист, погремушка • *Предложения*: Сестрёнка развешивает простыни. В универсаме продают продукты. Парашютисты готовятся к прыжку; ▶6 лет: • *Изолированные слова*: тротуар, градусник, фотоаппарат, экскаватор, виолончелист, регулировщик • *Предложения*: Виолончелист укладывает инструмент в футляр. Регулировщик руководит движением на перекрёстке. У фотографа фотоаппарат со вспышкой.

Состояние фонематического восприятия (сохранено; нарушено).

Повторение слогов с оппозиционными звуками ▶3—4 года: ба-па, па-ба; га-ка, ка-га; та-да, да-та; ма-ба, ба-ма; ва-ка, ка-ва; ня-на, на-ня; ▶5 лет: ба-па-ба, па-ба-па; га-ка-га, ка-га-ка; да-та-да, та-да-та; за-са-за, са-за-са; жа-ша-жа, ша-жа-ша; та-тя-та, тя-та-тя; ▶6 лет: са-ша-са, ша-са-ша; са-ца-са, ца-са-ца; ча-тя-ча, тя-ча-тя; ща-ча-ща, ча-ща-ча; ща-ся-ща, ся-ща-ся; ля-ла-ля, ля-ла-ля.

Дифференциация оппозиционных звуков, не смешанных в произношении (показать картинки) ▶3 года: стол — стул, трава — дрова, уточка — удочка, суп — зуб, миска — мишка; ▶4 года: кот — кит, дом — дым, мышка — мишка, уточка — удочка; ▶5 лет: почка — бочка, трава — дрова, корка — горка; ▶6 лет: папья — башня, катушка — кадушка, крот — грот, мышка — мошка.

Дифференциация звуков, смешиваемых в произношении (показать картинки) ▶3—4 года: коса — коза, кочка — кошка, миска — мишка, малина — марина; ▶5 лет: суп — зуб, щёлка — щёлка, сайка — чайка, галка — галька; ▶6 лет: собор — забор, касса — каша, сук — жук, лук — люк.

Состояние фонематического анализа и синтеза (сформирован; недостаточен; несформирован) ▶3 года: Показать собачку, услышав звук [р] в слове: дом, рак, вода, рыба, банка, труба; ▶4 года (выделение звука [р] из слов — определить «рычит» ли собачка в словах): майка, санки, шапка, пирамидка, рыба, рак, корова, лимон; ▶5 лет (выделение начального ударного гласного из слов): астра, арка, осень, озеро, улей, уши, иглы, искра; ▶6 лет: • *выделение конечного согласного из слов*: кот, сук, сом, малыш, лимон, грач, сироп, лещ • *выделение начального согласного из слов*: мост, банка, пол, тапки, вода, чайник, дом, щётка • *определение последовательности звуков в слове*: кот, вата, дом, лапа, нос, рыба, суп, шина • *определение количества звуков в словах*: нос, ваза, бык, батон, кит, банка.

Исследование состояния импрессивной речи

Понимание обращённой речи: понимание речи в полном объёме (понимание/непонимание переносного значения метафорических выражений, фразеологизмов); понимание обращённой речи на бытовом уровне, выполняет сложные речевые инструкции; понимание обращённой речи ограничено (ситуативно); выполняет простые речевые инструкции. Непонимание обращённой речи.

Пассивный словарь: понимание названий предметов (реальных и изображений на картинке); понимание значения слов; понимание простого сюжета; понимание лексико-грамматических конструкций.

1. Понимание речи на уровне диалога.

2. Понимание значений слов, обозначающих предметы, действия, признаки предметов.

3. Понимание инструкций: Возьми со стола куклу. Положи ручку под книгу. Встань со стула, положи карандаш в коробку. Подойди к шкафу, возьми на нижней полке пирамиду и положи её на стол. Положи мяч на пол, возьми тетрадь и открой дверь.

4. Понимание различных форм словоизменения.

Дифференциация единственного и множественного числа существительных (показать по картинкам) ▶3 года: дом — дома, кубик — кубики, машинка — машинки, кукла — куклы; ▶4 года: кот — коты, машина — машины, окно — окна, лист — листья; ▶5 лет: медведь — медведи, кукла — куклы, дерево — деревья, стул — стулья; ▶6 лет: пень — пни, ворона — вороны, перо — перья, гнездо — гнёзда.

Дифференциация предложно-надежных конструкций (показать по картинкам) ▶3 года: понимание предложно-надежных конструкций с предлогами (положить кубик: в машинку, под машинку, на стол, в кабину, за кабину); ▶4 года: кошка в домике, кошка на крыше, бабочка над цветком, мышка под грибком; ▶5 лет: бабочка на цветке, ёлочка перед домом, кошка за домом, бабочка около цветка; ▶6 лет: собака спит под крыльцом, собака вылезает из-под крыльца, кошка прячется за домом, кошка выходит из-за дома.

Дифференциация существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами (показать по картинкам) ▶3 года: мяч — мячик, подушка — подушечка, стул — стульчик, кукла — куколка; ▶4 года: дом — домик, ложка — ложечка, ведро — ведёрочко; ▶5 лет: стол — столик, кровать — кроватка, окно — окошечко; ▶6 лет: мяч — мячик, ваза — вазочка, одеяло — одеяльце.

Дифференциация глаголов с различными приставками (показать по картинкам) ▶3—4 года: Мальчик выходит из дома. Мальчик переходит улицу. Мальчик подходит к дому. ▶5 лет: Птичка вылетает из клетки. Птичка подлетает к клетке. Птичка залетает в клетку. ▶6 лет: Машина выезжает из гаража. Машина отъезжает от гаража. Машина объезжает гараж. Машина въезжает в тоннель.

Понимание предложений (показать по картинкам) ▶4 года: Девочка поздравляет мальчика. Мальчик поздравляет девочку. Что в руках у девочки? Что в руках у мальчика? ▶5 лет: Мальчик убегает от щенка. Щенок убегает от мальчика. Что щенок хочет отнять у мальчика? ▶6 лет: Бабочка сидит на цветке, который уже распустился. Бабочка сидит на цветке, который ещё не распустился.

Исследование состояния экспрессивной речи

Исследование коммуникативной функции речи и способов реализации речевых средств в процессе диалога: Как тебя зовут? Сколько тебе лет? Как зовут твою маму (папу)? Где ты живёшь? Кто тебя привёл в детский сад? Как ты добирался сюда? Какие у тебя есть любимые игрушки? В какие игры ты любишь играть? У тебя есть друзья?

Состояние активного словаря (достаточный, соответствует возрастной норме (N); в пределах обихода; беден; резко ограничен).

А) НОМИНАТИВНЫЙ СЛОВАРЬ

Назвать существительные по темам ▶3—4 года: «Игрушки», «Посуда», «Одежда», «Обувь». ▶5 лет: «Мебель», «Овощи», «Фрукты», «Транспорт». ▶6 лет: «Ягоды», «Дикие животные», «Домашние животные», «Птицы». Назвать одним словом (обобщить). ▶4 года: Мяч, кукла, машинка. Чашка, тарелка, ложка. Рубашка, платье, шорты. Тапки, туфли, ботинки. ▶5 лет: Стул, стол, шкаф. Огурец, помидор, морковь. Яблоко, банан, апельсин. Автобус, самолёт, теплоход. ▶6 лет: Клубника, смородина, черника. Волк, лиса, заяц. Кошка, собака, свинья. Аист, кукушка, ласточка.

Назвать части тела и части предметов (по картинкам) ▶3—4 года: ноги, руки, голова, глаза, уши, спинка стула, сиденье стула, ножки стула, кузов машины, колёса машины; ▶5 лет: нос, рот, шея, живот, грудь, рукав, воротник, пуговица, кабина машины, руль; ▶6 лет: локоть, ладонь, затылок, висок, манжета, петля для пуговицы, фары, мотор.

Б) ПРЕДИКАТИВНЫЙ СЛОВАРЬ

▶3 года (ответить на вопросы по картинкам): Что делает мальчик? Ест, спит, играет, рисует, пьёт, гуляет. ▶4 года (от-

ветить на вопросы по картинкам): Что делает мальчик? (Ест.) Что делает девочка? (Спит.) Что делают дети? (Играют.) Что делает птица? (Летит.) Что делают рыбки? (Плавают.) Что делают машины? (Едут.) ▶5 лет (ответить на вопросы): Как передвигаются птицы? (Летают.) Как передвигаются рыбы? (Плавают.) Как передвигается змея? (Ползает.) Как передвигается лягушка? (Прыгает.) Как передвигается человек? (Ходит.) Кошка мяукает. А собака что делает? (Лает.) А как подаёт голос корова? (Мычит.) А как подаёт голос петух? (Кукарекает.) ▶6 лет (ответить на вопросы): Ворона каркает. А как подаёт голос кукушка? (Кукует.) А как подаёт голос волк? (Воет.) А как подаёт голос лошадь? (Ржёт.) А как подаёт голос овца? (Блеет.) Врач лечит. А что делает учитель? (Учит.) А что делает продавец? (Продаёт.) А что делает маляр? (Красит.) А что делает швея? (Шьёт.)

В) АТРИБУТИВНЫЙ СЛОВАРЬ

Назвать предъявленные цвета ▶3 года: красный, синий, зелёный, жёлтый; ▶4 года: красный, синий, зелёный, жёлтый, белый, чёрный; ▶5 лет: красный, оранжевый, жёлтый, зелёный, голубой, синий, белый, чёрный; ▶6 лет: красный, оранжевый, жёлтый, зелёный, голубой, синий, фиолетовый, розовый, чёрный, серый, коричневый.

Назвать форму (ответить на вопросы с опорой на картинку) ▶3—4 года: Мяч какой? (Круглый.) Платок какой? (Квадратный.) ▶5 лет: Солнце какое? (Круглое.) Печенье какое? (Квадратное.) Косынка какая? (Треугольная.) Огурец какой? (Овальный.) ▶6 лет: Руль какой? (Круглый.) Окно какое? (Квадратное.) Флажок какой? (Треугольный.) Слива какая? (Овальная.) Одежда какое? (Прямоугольное.)

Г) ПОДБОР АНТОНИМОВ ▶6 лет: друг, добро, горе, горячий, лёгкий, длинный, давать, поднимать, продавать.

Д) СОСТОЯНИЕ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ

Употребление имён существительных в именительном падеже единственного и множественного числа (образовать по аналогии) ▶3 года: стол — столы, нож — ...; кукла — куклы, рука — ... нога — ..., чашка — ...; ▶4 года: стол — столы; рот — ..., кукла — ..., рука — ..., окно — ...; ▶5 лет: кот — коты; лев — ..., река — ..., ухо — ..., кольцо — ...; ▶6 лет:

глаз — глаза, лист — ..., стул — ..., лень — ..., воробей — ..., книга — ..., дерево —

Употребление имён существительных в косвенных падежах ▶3 года: Вижу дом. Вижу машину. Вижу куклу. Вижу девочку. ▶4 года: Что есть у мальчика? (Мяч.) Чего нет у мальчика? (Мяча.) Кому мальчик даёт мяч? (Девочке.) Что ты видишь на картинке? (Машину.) Чем рисует девочка? (Карандашом.) О ком думает кошка? (О мышке.)

Образование существительных множественного числа в родительном падеже (ответить на вопрос «Много чего?» по картинкам) ▶5 лет: шаров, ключей, берёз, ложек, окон; ▶6 лет: карандашей, листьев, книг, вилок, ведёр.

Согласование прилагательных с существительными единственного числа (назвать по картинкам) ▶3—4 года: красный мяч, синий шар, жёлтое ведро; ▶5 лет: оранжевый апельсин, голубая бабочка, белое блюдо; ▶6 лет: фиолетовый колокольчик, серая ворона, розовое платье.

Употребление предложно-падежных конструкций (ответить на вопросы по картинкам) ▶3—4 года: Где стоит ваза? (На столе.) Где лежат фрукты? (В корзине.) Где летает бабочка? (Над цветком.) Где спряталась мышка? (Под грибком.); ▶5 лет: Где сидит снегирь? (На дереве.) Где стоит коза? (За забором.) Где сидит кот? (Перед домом.) Где растёт ёлка? (Около дома.); ▶6 лет: Где спит собака? (Под крыльцом.) Откуда вылезает собака? (Из-под крыльца.) Где прячется кошка? (За домом.) Откуда выходит кошка? (Из-за дома.)

Употребление числительных 2 и 5 с существительными (назвать по картинкам) ▶4 года: два кота, пять котов, две машины, пять машин; ▶5 лет: два мяча, пять мячей, две розы, пять роз, два окна, пять окон; ▶6 лет: два пня, пять пней, два воробья, пять воробьёв, две книги, пять книг, два ведра, пять ведёр.

Е) СОСТОЯНИЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ.

Употребление существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами (назвать по картинкам) ▶3—4 года: стол — столик, чашка — чашечка, кукла — куколка; ▶5 лет: забор — заборчик, сапог — сапжок, кровать — кроватка, лента — ленточка, ведро — ведёрочко, окно — окошечко;

►6 лет: лист — листок, трамвай — трамвайчик, изба — избушка, крыльцо — крылечко, кресло — креслице.

Образование названий детёнышей животных ►4 года: у кошки — котёнок, у лисы — ..., у утки — ..., у слона — ...; ►5 лет: у зайца — ..., у волка — ..., у белки — ..., у козы — ..., у медведя — ...; ►6 лет: у коровы — ..., у лошади — ..., у собаки — ..., у овцы —

Образование относительных прилагательных ►6 лет: Стол из дерева (какой?) — деревянный. Аквариум из стекла (какой?) — Крыша из соломы (какая?) — Стена из кирпича (какая?) — Шапка из меха (какая?) — Носки из шерсти (какие?) — Сапоги из резины (какие?) — Крепость из снега (какая?) — Лопатка из металла (какая?) — Сок из яблок (какой?) —

Образование притяжательных прилагательных ►6 лет: Очки бабушки (чьи?) — бабушкины. Туфли мамы (чей?) — Усы кошки (чьи?) — Хвост лисы (чей?) — Берлога медведя (чья?) — Гребень петуха (чей?) —

Образование приставочных глаголов (ответить на вопрос «Что делает мальчик?» по картинкам) ►6 лет: Мальчик выходит из дома. Мальчик отходит от дома. Мальчик подходит к магазину. Мальчик переходит улицу. Мальчик обходит лужу. Мальчик входит в дом.

Образование глаголов совершенного вида (составить предложения по картинкам) ►6 лет: Девочка строит домик. Девочка построила домик. Мальчик красит вертолёт. Мальчик покрасил вертолёт.

Состояние связной речи (при выполнении заданий ребёнок работает самостоятельно; нуждается в незначительной помощи со стороны педагога; требует серьёзной помощи использование подсказок, наводящих вопросов, акцентирование внимания на элементах сюжета и т. п.; составить связный рассказ не может даже вместе с педагогом).

Пересказ текста из нескольких предложений

►3—4 года:

Котёнок. У Кати жил котёнок. Катя любила котёнка. Она поила котёнка молоком. Котёнок любил играть с Катей.

Образец детской речи: _____

Объём и виды предложений _____

►5 лет:

Рыбалка. Илюша собрался на рыбалку. Он накопал червей, взял удочку и пошёл к реке. Сел Илюша на берегу и закинул удочку. Скоро ему попался лец, а потом окунь. Мама сварила Илюше вкусную уху.

Образец детской речи: _____

Объём и виды предложений _____

►6 лет (составление рассказа по серии картинок):

Образец детской речи: _____

Объём и виды предложений _____

Можно предложить пересказ (с опорой или без опоры на картинку), рассказ-описание или рассказ по представлению, рассказывание знакомой сказки (с опорой и без опоры на наглядность).

Вывод: характер экспрессивной речи.

Первый уровень речевого развития: полное отсутствие звуковых и словесных средств общения; ребёнок произносит отдельные звуки, звукокомплексы, звукоподражания; несколько лепетных и общеупотребительных слов и звукоподражаний; использование паралингвистических средств общения (выразительной мимики, жестов).

Второй уровень речевого развития: ребёнок пользуется простой фразой; фраза аграмматичная, структурно нарушенная. Активный словарь состоит из существительных, реже — глаголов, прилагательных. Предлоги употребляются редко. Слоговая структура слов нарушена.

Третий уровень речевого развития: ребёнок пользуется развёрнутой фразой. Недостаточная сформированность грамматических форм языка (ошибки в падежных окончаниях, смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении). Слоговая структура слов не нарушена. Синтаксические конструкции фраз бедные.

Логопедическое заключение (в начале года):

(Отметить динамику развития речи ребёнка в течение года).

Направления работы:

Консультации специалистов:

Дата _____ Учитель-логопед _____

3. Логопедическая работа при ринолалии и дизартрии

Основной целью индивидуальных логопедических занятий с детьми с ринолалией и дизартрией является устранение нарушений произносительной стороны речи. На индивидуальных занятиях проводится комплекс артикуляционных, дыхательных, голосовых упражнений, направленных на преодоление специфических нарушений произношения. Взаимосвязанными направлениями логопедической работы в системе коррекции ринолалии и дизартрии являются развитие орального праксиса, речевого дыхания, фонематического слуха, коррекция нарушений звукопроизношения. При наличии специфики реализации этих направлений при устранении ринолалии, дизартрии можно выделить *общие методические рекомендации* к проведению занятий с дошкольниками, имеющими данные нарушения речи.

1. Формирование основных движений органов артикуляции, выработка их определённых положений проводится посредством артикуляционной гимнастики.

Артикуляционная гимнастика проводится ежедневно, не менее 2—3 раз в день. На первых этапах работы не следует предлагать детям больше 2—3 упражнений. Из выполняемых упражнений новым может быть только одно, второе и третье даются для повторения и закрепления. Если же ребёнок выполняет какое-то упражнение недостаточно хорошо, не следует вводить новые упражнения, лучше отрабатывать старый материал с использованием новых игровых приёмов. Количество повторений одного и того же упражнения должно быть строго индивидуальным как для каждого ребёнка, так и для каждого данного периода работы с ним. На первых занятиях иногда приходится ограничиваться двукратным выполнением упражнений в связи с повышенной истощаемостью упражняемой мышцы. В дальнейшем можно доводить количество повторений до 10—15, а при условии коротких перерывов — и более.

Артикуляционную гимнастику выполняют сидя, так как в таком положении у ребёнка прямая спина, тело не на-

пряжено, руки и ноги находятся в спокойном положении. Ребёнок должен хорошо видеть как лицо взрослого, так и своё, чтобы самостоятельно контролировать правильность выполнения упражнений. Поэтому ребёнок и взрослый во время проведения артикуляционной гимнастики должны находиться перед настенным зеркалом. Также ребёнок может воспользоваться небольшим ручным зеркалом (примерно 9×12 см), но тогда взрослый должен находиться напротив ребёнка лицом к нему.

Учитель-логопед должен следить за качеством выполняемых ребёнком движений: точностью, правильностью, плавностью, объёмом, темпом выполнения, устойчивостью, переходом от одного движения к другому. Также важно, чтобы движения каждого органа артикуляции выполнялись симметрично по отношению к правой и левой стороне лица. В противном случае артикуляционная гимнастика не достигает своей цели.

Отработка каждого упражнения идёт в определённой последовательности:

1. Рассказ о предстоящем упражнении с использованием игровых приёмов, что способствует появлению у дошкольника интереса к занятиям. Каждому упражнению в соответствии с выполняемым действием даётся название, к нему подбирается картинка-образ. Картинка служит ребёнку образцом для подражания какому-либо предмету или его движениям при выполнении упражнений артикуляционной гимнастики. Учитель-логопед также приучает детей внимательно слушать словесную инструкцию, точно её исполнять, запоминать последовательность действий.

2. Показ учителем-логопедом упражнения.

3. Выполнение ребёнком упражнения перед зеркалом⁴.

Выполнение упражнений может носить пассивный характер (движения осуществляются с помощью учителя-логопеда, если ребёнок самостоятельно не может выполнить движение или движение выполняется не в полном объёме), пассивно-

⁴ Следует помнить, что зрительный контроль (с помощью зеркала) при выполнении артикуляционной гимнастики у детей с дизартрией используется выборочно, с учётом формы и степени дизартрии, этапа работы.

активный и активный (самостоятельный) при зрительном самоконтроле перед зеркалом. При коррекции ринолалии и дизартрии для развития орального праксиса используются произвольные движения (например, облизывание внутренней, вогнутой стороны ложки).

4. Выполнение ребёнком упражнения без зеркала (если это возможно). В начале работы может быть напряжённость движений языка, губ. Постепенно скованность исчезнет, и движения станут свободными и координированными.

В любом упражнении все движения органов артикуляционного аппарата осуществляются последовательно, с паузами перед каждым новым движением, чтобы взрослый мог контролировать качество движения, а ребёнок — ощущать, осознавать, контролировать и запоминать свои действия. Темп движения отрабатывается постепенно, его регуляция (от замедленного на начальных этапах работы до более ускоренного) производится учителем-логопедом при помощи счёта вслух.

Упражнения артикуляционной гимнастики ребёнок должен делать без напряжения, легко, так как напряжение может распространяться на другие группы мышц, что может привести к синкинезиям. Следует избегать грубых артикуляционных упражнений, которые не являются основой артикуляции каких-либо звуков (высовывание языка, отведение выsunутого языка на верхнюю губу и др.).

В процессе выполнения гимнастики важно помнить о создании у ребёнка положительного эмоционального настроя. Нельзя говорить ему, что он делает упражнение неверно, — это может привести к отказу от выполнения движения. Лучше показать ребёнку его достижения («Видишь, язык уже научился быть широким»), подбодрить («Ничего, твой язычок обязательно научится подниматься вверх»).

Закрепление любого навыка требует систематического повторения. Чтобы у ребёнка не пропал интерес к выполняемой работе, артикуляционная гимнастика не должна проводиться по шаблону, скучно. Для этого лучше всего использовать игру как основную деятельность дошкольников, естественную и привлекательную для них форму занятий.

Для каждого ребёнка комплекс упражнений составляется учителем-логопедом индивидуально с учётом характера нарушения произношения и целесообразности рекомендуемых движений для правильного произнесения данного звука. Описание разнообразных упражнений артикуляционной гимнастики, в том числе — используемых в работе с детьми с ринолалией и дизартрией, широко представлено в логопедической литературе [2, с. 91—99; 3; 5, с. 97—98, 195—199, 257—260, 275—281; 7, с. 70—76].

II. Артикуляционная и мимическая гимнастика при ринолалии и дизартрии проводится в сочетании с *логопедическим массажем*.

Логопедический массаж — активный метод механического воздействия, направленный на улучшение трофической функции мышечной системы, нормализацию мышц артикуляционного аппарата, стимуляцию проприоцептивных ощущений. Под влиянием массажа повышается эластичность мышечных волокон, сила и объём их сократительной функции, работоспособность мышц, что опосредованно способствует улучшению произносительной стороны речи. Сущность массажа состоит в нанесении механических раздражений в виде поглаживания, пощипывания, растирания, разминания, поколачивания и вибрации. Дифференцированное применение различных приёмов массажа является эффективным средством коррекции артикуляторных нарушений, имеющих моторную или сенсомоторную природу (в том числе при ринолалии, дизартрии). Массаж неэффективен при устранении нарушений, имеющих языковую природу (например, при алалии).

Логопедический массаж может использоваться на всех этапах логопедической работы при ринолалии и дизартрии, но особенно значимо его использование на подготовительном этапе, когда у детей формируются умения выполнять определённые артикуляционные движения. Массаж при всей его действенности не может считаться универсальным методом преодоления артикуляторных нарушений. Он входит в комплексную систему логопедической работы и всегда сочетается с проведением логопедической гимнастики (пассивной,

активной артикуляционной и миогимнастикой), а также при необходимости — с другими методами, например, искусственной локальной контрастотермией (сочетанием гипо- и гипертермии) [7, с. 75—76].

Дифференцированный логопедический массаж может осуществлять учитель-логопед, который должен хорошо знать анатомию и физиологию мышц, обеспечивающих речевую деятельность, показания и противопоказания к выполнению логопедического массажа, физиологическое действие отдельных приёмов массажа, а также обладать хорошим осязательным чувством кожи. Некоторые виды массажа (например, с применением специальных логопедических зондов, вибромассажёров и т. п.) требуют специальной курсовой подготовки. Вместе с тем в практике работы дошкольного учреждения специалисты, имеющие квалификацию «учитель-логопед», могут использовать приёмы классического укрепляющего или расслабляющего массажа органов артикуляции (губ, языка, нёба), а также лица, шеи детей с ТНР.

Логопедический массаж применяется с учётом медицинского заключения. Учитель-логопед планирует комплекс массажных приёмов на основе данных логопедического обследования, которое обязательно включает характеристику состояния артикуляционных и мимических мышц. Характеристика состояния мышечного тонуса в артикуляционном аппарате устанавливается путём наблюдения за выполнением ребёнком традиционных для логопедического обследования двигательных проб — общих и артикуляционных статических и динамических упражнений.

По возможности учитель-логопед может обучить родителей ребёнка элементарным приёмам массажа (также как и приёмам пассивной артикуляционной гимнастики), предварительно объяснив родителям необходимость такой работы и правила её проведения:

1. Массаж проводится в тёплом, хорошо проветренном помещении, с соблюдением всех гигиенических требований. Руки учителя-логопеда должны быть чистыми, тёплыми, без воспалительных процессов, с коротко остриженными ногтями.

2. Массаж целесообразно проводить не раньше, чем через 2 часа после последнего приёма пищи.

3. Во время массажа ребёнок не должен испытывать боли.

4. Противопоказанием к применению массажа являются любые соматические и инфекционные заболевания в остром периоде, заболевания кожи, герпес на губе, стоматит, конъюнктивит, эписиндром.

5. Лучшими положениями ребёнка для проведения логопедического массажа (способствующими нормализации мышечного тонуса) являются:

- положение «лёжа на спине», когда ребёнку под шею подкладывают небольшой валик, который позволяет несколько приподнять плечи и откинуть голову назад;

- положение «полусидя» в кресле с высоким подголовником.

Обычно массаж рекомендуется проводить циклами по 10—15—20 сеансов (каждый день или через день), которые повторяются после перерыва на 1—2 месяца. Длительность проведения массажа на одном занятии может варьироваться в зависимости от возраста ребёнка, тяжести речевого нарушения, индивидуальных особенностей. Начальная продолжительность составляет от 1—2 до 5—6 минут, конечная — до 15—20 минут.

Методика проведения дифференцированного логопедического массажа представлена в специальных пособиях [2; 4; 7]. Е. А. Дьяковой описаны приёмы самомассажа, которым можно обучить старших дошкольников. Самомассаж дополняет действие основного массажа, выполняемого учителем-логопедом; его можно проводить многократно в течение дня не только индивидуально, но и с группой детей, включая его в различные режимные моменты дошкольного учреждения [4, с. 84—91].

III. При формировании правильного произношения у детей с ринолалией и дизартрией наряду с развитием артикуляционной моторики проводится работа по развитию речевого дыхания.

Дыхание в процессе речи отличается от обычного (физиологического) более быстрым вдохом и замедленным выдохом, значительным увеличением дыхательного объёма, преимущественно ротовым типом дыхания.

При ринолалии и дизартрии отмечаются особенности не только речевого дыхания, но и физиологического. Физиологическое дыхание таких детей, как правило, поверхностное, верхнерёберного типа. Ритм дыхания недостаточно устойчив, легко нарушается при физической и эмоциональной нагрузке. В процессе речевого высказывания у детей отмечаются задержки дыхания, судорожные сокращения мышц диафрагмы и грудной клетки, дополнительные вдохи. Характерным является недостаточный объём вдыхаемого воздуха перед началом речевого высказывания, а также укороченный и нерационально используемый речевой выдох. Произнесение отдельных слов происходит в разные фазы дыхания — как на вдохе, так и на выдохе.

Таким образом, дошкольникам с ринолалией и дизартрией прежде всего необходимо развивать объём легких, а в среднем и старшем дошкольном возрасте — формировать грудобрюшной (диафрагмально-рёберный) тип дыхания, который является базой для речевого дыхания. Система последовательной работы по формированию дыхательной функции и речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи представлена в методике Л. И. Беляковой, Н. Н. Гончаровой, Т. Г. Шипковой [1]. Обучение проводится с дошкольниками (индивидуально или с группой до 7 человек) и предполагает поэтапную отработку грудобрюшного типа дыхания, развитие фонационного (озвученного) выдоха и собственно речевого дыхания.

Общую последовательность работы по формированию речевого дыхания (на основе сформированного оптимального для речи диафрагмального типа физиологического дыхания) можно представить в следующем виде:

1. Обучение умению выполнять спокойный короткий вдох (не надувая щёки, не поднимая плеч) и плавный длительный выдох без речевого сопровождения («Понюхаем цветок», «Кораблики», «Бабочка летит», «Загони мяч в ворота», «Задуй свечу», «Снежинки» и др.).

2. Обучение речевому дыханию (спокойный короткий вдох и плавный длительный выдох) с речевым сопровождением на материале⁵:

⁵ С учётом года обучения и этапа коррекционной работы.

- гласных звуков и их сочетаний;
- изолированных глухих щелевых звуков *ф, х, с, ш, щ*;
- слогов с этими согласными;
- слов (сначала малослоговых, затем многослоговых, сначала с ударением на первом слоге, затем с изменением места ударения);
- постепенно распространяющихся фраз, произношение которых требует непрерывного, длительного выдоха (например: *Птицы. Птицы летят. Птицы летят высоко. Птицы летят высоко в небе*).

В процессе логопедической работы по формированию речевого дыхания важно придерживаться следующих методических рекомендаций:

- заниматься только в хорошо проветренном помещении, до еды;
- следить за осанкой ребёнка (чтобы он не напрягал плечи, шею);
- не переутомлять ребёнка (так как дыхательные упражнения быстро утомляют его и могут вызвать головокружение, дыхательные упражнения следует чередовать с другими);
- не делать слишком большой вдох, так как гипервентиляция лёгких ведёт к обильному снабжению коры головного мозга кислородом, вследствие чего может возникнуть головокружение;
- движения необходимо производить равномерно, под счёт.

В системе работы по формированию речевого дыхания особое значение имеет выработка воздушной струи, которая является одним из необходимых и значимых условий постановки звуков наряду с развитием фонематического слуха и артикуляционной моторики.

Звуки произносятся в фазе выдоха. Как правило, смычные взрывные и смычно-щелевые согласные звуки произносятся коротко, воздушная струя слабая. Сонорные звуки и щелевые требуют сильной длительной воздушной струи. Произнесение большинства звуков позднего онтогенеза требует *направленной* воздушной струи разного типа:

- воздушная струя направлена *по центру языка*, что характерно для произнесения большинства звуков: губно-зубных (*в, в', ф, ф'*), заднеязычных (*к, к', г, г', х, х'*), переднеязычных (*т, т', д, д'*), свистящих (*с, с', з, з', ц*), шипящих (*ш, ж, щ, ч*) звуков и вибрантов (*р, р'*);

- воздушная струя направлена *по боковым краям языка*, что характерно для произнесения смычно-проходных (*л, л'*) звуков.

На логопедических занятиях выработка воздушной струи может проводиться до артикуляционной гимнастики или одновременно с ней, поскольку в формировании воздушной струи активное участие принимают щёки, губы, язык. Примерами артикуляционных упражнений, выполняемых на выдохе, являются: «Индюшата» (на выдохе произносится «Бл-бл-бл»), «Наказать непослушный язык» (на выдохе произносится «П-п-п»), «Пулемёт» (на выдохе произносится «Т-т-т»), «Моторчик» (на выдохе произносится «Р-р-р»), «Жук» (на выдохе произносится «Ж-ж-ж»).

Логопедическая работа по формированию воздушной струи проводится по следующим направлениям:

1. Дутьё при сомкнутых губах.

Подготовительными упражнениями для укрепления мышц щёк являются: «Надуть два шарика» (надуть щёки и удерживать в них воздух), «Перекачивание шаров» (щёки надуются поочередно), «Худенький Петя» (втягивать щеки при сомкнутых губах и при приоткрытом рте).

2. Дутьё сквозь губы, вытянутые трубочкой.

Ребёнку предлагается, не надувая щёк, дуть сквозь сближенные и слегка выдвинутые вперёд губы, образующие посередине круглое «окошечко». Примерами упражнений на подобное дутьё являются:

- сдувание с поднесённой ко рту ладони любого мягкого предмета (ватного шарика, бумажной снежинки и т. п.);
- дутьё на кусочки ваты, привязанные на нитке;
- дутьё снизу вверх на пушинки одуванчика (стараться, чтобы они дольше продержались в воздухе);
- дутьё на парусник, салфетку, лист, флюгер и т. п.;
- дутьё на карандаш, лежащий на столе, так, чтобы тот покатылся;

- задувание свечи;
- надувание воздушных шаров, резиновых игрушек;
- пускание мыльных пузырей;
- дутьё с использованием свистков, гудков, дудочек, губной гармошки;

- гонки по воде бумажных корабликов, целлулоидных игрушек, например, поддувание «рыбок»: детям предлагают поочередно дуть на лёгкие игрушки, находящиеся в тазу с водой;

- сильное дутьё на воду до образования брызг;
- дутьё-катание по желобку лёгких деревянных или целлулоидных шариков.

3. Дутьё сквозь растянутые в улыбке губы.

Примерами упражнений на подобное дутьё являются:

- «Пропеллер»: ребёнку предлагают образовать узкую щель между растянутыми в лёгкой улыбке сближенными губами; углы рта прижаты к зубам. Струю воздуха, направленную в эту щель, ребёнок рассекает движениями указательного пальца из стороны в сторону. Если щель образована правильно и струя достаточно сильная, звук от рассекаемого пальцем воздуха хорошо слышен.

- Образовать узкую щель между растянутыми в лёгкой улыбке сближенными губами. Ребёнку предлагают положить между губами широкий кончик языка и подуть на него.

- Образовать узкую щель между растянутыми в лёгкой улыбке сближенными губами. «Пошлёпать» язык губами, произнося на выдохе звуки *пя-пя-пя*.

4. Дутьё на язык.

Примерами упражнений на подобное дутьё являются:

- Посередине языка вдоль его переднего края «сделать дорожку» — положить спичку со срезанной головкой и пустить ветерок, сдувая бумажные листочки.

- Широкий язык положить на нижнюю губу. Края языка свернуть так, чтобы образовался желобок. Легко подуть сквозь желобок.

- «Сдуй снежинки с горки». Инструкция: «Улыбнись. Покажи зубы. Приоткрой рот. Кончик языка удержи за нижними зубами. Приподними язык горкой. Подуй на язык».

В процессе работы, направленной на выработку сильной⁶ направленной длительной плавной ротовой воздушной струи, могут быть использованы следующие приёмы:

• *Тактильный контроль.* Тыльная сторона ладони одной руки ребёнка удерживается перед собственным ртом. Тыльная сторона ладони другой руки ребёнка подносится ко рту учителя-логопеда. Тем самым ребёнок ощущает производимую им воздушную струю и имеет возможность сравнить её с образцом. Тот же приём можно выполнять с закрытыми глазами с целью концентрации внимания на тактильных ощущениях.

• *Упражнение «Наматываем нитку на клубок».* Дуя, ребёнок изображает руками наматывание нитки на клубок.

• *Использование графических изображений «волн», «горок».* В процессе дутья ребёнок проводит пальцем ведущей руки по изображённым дорожкам. Направление движения пальца слева направо.

• *Использование графического изображения «спирали».* В процессе дутья ребёнок ведёт пальцем ведущей руки по изображению спирали. Направление движения пальца по часовой стрелке и в обратном направлении.

• *Игровые упражнения «Фокусы».* Для игры поролоновый (ватный) шарик диаметром 2—2,5 см прикрепляют на нитку длиной 10—12 см.

○ Инструкция: «Держи шарик перед губами. Улыбнись. Покажи зубы. Приоткрой рот. Вытяни губы трубочкой. Легко подуи на шарик. Смотри, как красиво шарик отлетает от твоих губ».

○ Инструкция: «Держи шарик перед губами. Улыбнись. Покажи зубы. Приоткрой рот. Положи язык лопаточкой на нижнюю губу. Плавно и долго дуи с лопаточки на шарик. Смотри, как красиво шарик удерживается (под углом), если сила воздушной струи не ослабевает».

⁶ Следует учитывать этап логопедической работы. Например, до уропластики целесообразно применять упражнения на дутьё, требующие усилий (дуть на карандаш и катать его по столу, надувать резиновые игрушки и т. п.), так как они увеличивают напряжение мускулатуры, усиливают гримасы, ускоряют выдох. На этом этапе работы главным является выработка направленной лёгкой воздушной струи (пусть даже слабой).

○ Инструкция: «Держи шарик у носа. Улыбнись. Покажи зубы. Приоткрой рот. Подними язык в форме чашечки к верхней губе. Подуй резко на кончик языка. Смотри, как красиво шарик отлетает вверх».

○ Инструкция: «Положи ватку на кончик носа. Улыбнись. Покажи зубы. Приоткрой рот. Подними язык в форме чашечки к верхней губе. Сдуй ватку с кончика носа. Смотри, как красиво ватка летит вверх». Боковые края и кончик языка подняты, средняя часть спинки языка прогибается книзу. Нужно следить, чтобы нижняя челюсть была неподвижной, губы не натягивались на зубы, ватка летела строго вверх.

• *Упражнение «Шторм в стакане».* Посередине языка кладётся соломинка для коктейля, конец которой опускается в стакан с водой.

○ Инструкция: «Улыбнись. Покажи зубы. Приоткрой рот. Захвати губами соломинку. Подуй через соломинку, чтобы вода в стакане забурлила».

• *Упражнение «Идёт охотник по болоту».* Инструкция: «Улыбнись. Покажи зубы. Приоткрой рот. Слегка прикуси кончик языка. Подуй». Воздушная струя будет проходить по боковым краям языка. Для контроля направления воздушной струи указательными пальцами легко постукивать по щекам. В результате слышится звук, напоминающий хлюпанье воды под сапогами охотника. Щёки расслаблены.

• *Упражнение «Чей пароход лучше гудит?».* Заготавливаются чистые стеклянные пузырьки высотой примерно 7 см диаметром горлышка 1—1,5 см. Учитель-логопед: «Послушайте, как гудит пузырёк, если я в него подую. (Гудит.) Загудел, как пароход. А как у тебя загудит пароход?» Дети гудят по очереди, а затем гудят все вместе.

○ Инструкция: «Улыбнись. Покажи зубы. Приоткрой рот. Дотронься кончиком языка до края горлышка пузырька. Подуй. Погуди». Чтобы погудеть в пузырёк, надо слегка высунуть кончик языка так, чтобы он касался края горлышка. Пузырёк касается подбородка. Струя воздуха должна быть длительной и идти посередине языка.

В процессе логопедической работы по формированию воздушной струи важно придерживаться следующих *методических рекомендаций*:

- Обращать внимание на то, чтобы ребёнок производил вдох глубоко и спокойно через нос. Выдох через рот должен быть лёгким, плавным, длительным, экономным, без напряжения.
- Следить за точностью направления воздушной струи.
- Нельзя надувать щёки.
- На начальных этапах можно использовать зеркало для привлечения зрительного контроля.
- Контроль за выдыхаемой струёй воздуха осуществляется с помощью ватки, поднесённой ко рту ребёнка: если упражнение выполняется правильно, ватка будет отклоняться.
- Упражнения могут выполняться под счёт.

IV. Важнейшим направлением логопедической работы при ринолалии и дизартрии является *развитие слухового восприятия*, а именно формирование у детей слухового восприятия неречевых звуков по громкости, высоте, длительности, количеству звучаний, пространственной разнесённости; развитие фонетического, интонационного и фонематического слуха.

При организации и определении содержания логопедических занятий при формировании *слухового восприятия неречевых звуков* следует учитывать следующие методические рекомендации [8]:

1. Так как в результате действия шума, писка, звона, шуршания, гудения у ребёнка наступает «слуховая усталость» (притупление слуховой чувствительности), в помещении, где проводятся занятия, перед занятиями и во время занятий, недопустимы различные шумовые помехи (шумные ремонтные работы, громкая речь, крики, клетка с птицами, проведение музыкальных занятий непосредственно перед логопедическими и т. д.).

2. Используемый звуковой материал соотносится с конкретным предметом, действием или их изображением и должен быть интересен для ребёнка.

3. Виды работ для развития слухового восприятия (выполнение инструкций, ответы на вопросы, подвижные и дидактические игры и др.), а также наглядные средства обучения

(натуральные звучащие предметы, технические средства — магнитофоны, диктофоны и др. — для воспроизведения различных неречевых звучаний) должны быть разнообразны и направлены на повышение познавательных интересов детей.

4. Последовательность ознакомления с акустическими невербальными стимулами: от знакомых к малоизвестным; от громких низкочастотных звучаний (например, барабан) к тихим высокочастотным (шарманка).

5. Постепенность нарастания сложности предъявляемых на слух неречевых звучаний: от контрастных акустических сигналов к близким.

Е. Л. Черкасова [8, с. 134—135] систематизировала звучания по степени контрастности, которые могут быть использованы при планировании коррекционной работы по формированию слухового восприятия. Выделены три группы звуков и звучаний, которые являются резко контрастными по отношению друг к другу: «шумы», «голоса», «музыкальные стимулы». Внутри каждой группы в подгруппы объединены менее контрастные звуки.

1. Шумы:

1.1. Звучащие игрушки: игрушки, издающие писк; «плачущие» куклы; погремушки.

1.2. Бытовые шумы: бытовая техника (пылесос, телефон, стиральная машина, холодильник); звуки часов (тиканье, звон будильника, бой настенных часов); «деревянные» звуки (стук деревянных ложек, стук в дверь, рубят дерево); «стеклянные» звуки (стеклянный звон, хрустальный звон, звук бьющегося стекла); «металлические» звуки (стук молотка по металлу, звон монет, забивание гвоздя); «шуршащие» звуки (шуршание смятой бумаги, разрывание газеты, вытирание бумагой стола, подметание пола щёткой); «сыпучие» звуки (пересыпание камешков, песка, различных круп).

1.3. Эмоциональные и физиологические проявления человека: смех, плач, чихание, кашель, вздохи, топот, шаги.

1.4. Городские шумы: шумы транспорта, «шумная улица днём», «спокойная улица вечером».

1.5. Шумы, связанные с явлениями природы: звуки воды (дождь, ливень, капель, журчание ручья, плеск морских

волн, шторм); звуки ветра (завывание ветра, ветер шелестит листвой); осенние звуки (сильный ветер, тихий дождь, дождь стучит в стекло); зимние звуки (зимняя буря, вьюга); весенние звуки (капель, гром, ливень, раскаты грома).

2. Голоса:

2.1. Голоса животных домашних (кошка, котята, собака, щенок, лошадь, корова, свинья, овца, коза; животные на ферме) и диких (лягушка, волк, медведь, лев, слон).

2.2. Голоса птиц домашних (петух, куры, цыплята, утки, утята, гуси, индюк, голуби; птичий двор) и диких (воробьи, сова, дятел, вороны, чайки, соловьи, журавли, цапли, жаворонок, ласточка, павлин; птицы в саду; раннее утро в лесу).

2.3. Голоса насекомых (пчела, комар; улей).

3. Музыкальные стимулы:

3.1. Отдельные звучания музыкальных инструментов (барабан, бубен, свисток, дудка, шарманка, гармошка, колокольчик, пианино, металлофон, гитара, скрипка).

3.2. Музыка: музыкальные фрагменты (соло, оркестр), музыкальные мелодии различного темпа, ритма, тембра.

Работа по развитию слухового восприятия заключается в последовательном формировании следующих умений:

- определять звучащий предмет (например, с использованием игры «Покажи, что звучит»);
- соотносить характер звучания с дифференцированными движениями (например, на звук барабана — поднять руки вверх, на звук дудочки — развести их в стороны);
- запоминать и воспроизводить ряд звучаний (например, дети с закрытыми глазами прослушивают несколько звучаний (от 2 до 5) — звон колокольчика, мяуканье кошки и т. д.; затем они указывают на звучащие предметы или их изображения);
- узнавать и различать неречевые звучания по громкости (например, дети «зайчики» при громких звуках (барабана) разбегаются, а при тихих звуках спокойно играют);
- узнавать и различать неречевые звучания по длительности (например, дети показывают одну из двух карточек с изображённой короткой или длинной полоской), соответствующей длительности звука (учитель-логопед бубном издаёт длинные и короткие звучания);

- узнавать и различать неречевые звучания по высоте (например, учитель-логопед воспроизводит на металлофоне, гармонике, пианино) высокие и низкие звуки, а дети, услышав высокие звуки, поднимаются на носочки, а на низкие звуки приседают);

- определять количество (1—2, 2—3) звучаний и звучащих предметов (с помощью палочек, фишек и т. д.);

- различать направление звучания, источник звучания, расположенный спереди или сзади, справа или слева от ребёнка (например, с использованием игры «Покажи, где звук»).

При выполнении заданий на узнавание и различение звуков используется невербальное и вербальное реагирование детей на звучание, причём характер заданий, предлагаемый детям более старшего возраста, значительно усложняется [8, с. 137—139]:

Тип упражнений на развитие слухового восприятия неречевых звуков	Виды заданий, основанных на:	
	невербальной реакции	вербальной реакции
1	2	3
Соотнесение различных по характеру акустических сигналов с конкретными предметами	Выполнение условных движений (поворот головы, хлопки, подпрыгивание, выкладывание фишки и т. п.) на звучание конкретного предмета (с 3—4 лет). Показывание звучащего предмета (с 3—4 лет). Выполнение дифференцированных движений на звучания различных предметов (с 4—5 лет). Выбор звучащего предмета из множества предметов (с 4—5 лет). Раскладывание предметов по порядку следования звучания (с 5—6 лет)	Называние предмета (с 3—4 лет)
Соотнесение различных по характеру акустических сигналов с изображениями	Указание на изображение звучащего предмета (с 3—4 лет). Указание на изображение услышанного природного явления (с 4—5 лет).	Называние изображения звучащего предмета (с 3—4 лет).

1	2	3
предметов и природных явлений на картинках	Выбор из нескольких картинок изображения, соответствующего звучащему предмету или явлению (с 4—5 лет). Подбор картинок к звучаниям (с 4—5 лет), Раскладывание картинок по порядку звучаний (с 5—6 лет). Подбор контурного изображения к звучанию (с 5—6 лет). Складывание разрезанной картинки, отражающей звучание (с 5—6 лет)	Называние изображения звучащего предмета или природного явления (с 4—5 лет)
Соотнесение звучаний с действиями и сюжетными картинками	Воспроизведение звучаний по демонстрации действий (с 3—4 лет). Самостоятельное воспроизведение звучания по заданию (с 4—5 лет). Выбор картинки с изображением ситуации, передающей определённое звучание (с 4—5 лет). Подбор картинок к определённым звучаниям (с 4—5 лет). Складывание разрезанной сюжетной картинки, отражающей звучание (с 6 лет). Рисование услышанного (с 6 лет)	Имитация звучания — звукоподражание (с 3—4 лет). Называние действий (с 4—5 лет). Составление простых нераспространённых предложений (с 4—5 лет). Составление простых распространённых предложений (с 5—6 лет)

Важным разделом работы по развитию слухового восприятия является *формирование чувства ритма и темпа*. Как подчёркивает Е. Л. Черкасова, темпо-ритмические упражнения способствуют развитию слухового внимания и памяти, слухо-двигательных координаций, являются базовыми для развития речевого слуха и выразительной устной речи.

Задания, проводимые без музыкального сопровождения и под музыку, направлены на формирование умений:

- различать (воспринимать и воспроизводить) простые и усложнённые ритмы с помощью хлопков, отстукивания, звучания музыкальных игрушек и других предметов;
- определять музыкальные темпы (замедленный, умеренный, быстрый) и отражать их в движениях.

Учитель-логопед использует показ и словесное объяснение (восприятие слухо-зрительное и только слуховое).

С детьми среднего дошкольного возраста (с 4—4, 5 лет) проводятся упражнения по восприятию и воспроизведению по образцу и по словесной инструкции простых ритмов (до 5 ритмических сигналов), например: //, ///, ////. Также формируется умение воспринимать и воспроизводить ритмические структуры типа // //, ///, // /, /// /. С этой целью используются игры типа «А ну-ка, повтори!», «Телефон» и др.

С детьми старшего дошкольного возраста проводится работа по развитию умений воспринимать и воспроизводить простые ритмы (до 6 ритмических сигналов) преимущественно по словесной инструкции, а также различать неакцентированные и акцентированные ритмические рисунки и воспроизводить их по образцу и по словесной инструкции, например: /// ///, // ///, / -, - /, // - -, - - //, - / - / (/ — громкий удар, - — тихий звук).

Помимо различения ритмов дети обучаются определять музыкальный темп. С этой целью под медленную или ритмичную музыку выполняются игровые движения (в заданном темпе), например: «красим кисточкой», «солим салат», «ключом открываем дверь». Полезным является выполнение движений головой, плечами, руками под музыкальное сопровождение. Так, под плавную музыку могут выполняться медленные движения головой (вправо — прямо, вправо —

вниз, вперёд — прямо и т. п.), плечами — двумя и поочерёдно левым и правым (вверх — вниз, назад — прямо и т. п.), руками — двумя и поочерёдно левой и правой (поднимать и опускать). Под ритмичную музыку выполняются движения кистями рук (вращение, поднятие вверх — опускание вниз, сжимание в кулак — разжимание, «игра на пианино» и др.), хлопки ладонями в ладоши, по коленям и плечам, отстукивание ритма ногами. Выполнение комплекса движений под музыку (плавную — ритмичную — затем вновь медленную) направлено на синхронизацию общих тонких движений и музыкального темпа и ритма.

Работа по формированию *речевого слуха* предполагает развитие фонетического, интонационного и фонематического слуха [8, с. 20—21]. Фонетический слух обеспечивает восприятие всех акустических признаков звука, не имеющих сигнального значения, а фонематический — смысловых различий (понимание различной речевой информации). Фонематический слух включает фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, фонематические представления.

Развитие *фонетического слуха* проводится одновременно с формированием звукопроизношения и предполагает формирование умений различать звукокомплексы, слоги по таким акустическим характеристикам, как громкость, высота, длительность.

Для развития восприятия и умения определять различную громкость речевых стимулов могут использоваться такие упражнения:

- хлопнуть в ладоши, услышав тихие гласные звуки, и «спрятаться», услышав громкие звуки;
- повторить звукокомплексы различным по силе голосом (игра «Эхо» и др.).

Для формирования умения различать высоту звуков речи используются:

- движения руки, соответствующие понижению или повышению голоса учителя-логопеда;
- отгадывание принадлежности звучания без зрительной опоры;
- раскладывание предметов и картинок в соответствии с повышением высоты голоса;

- голосовые упражнения (пропевание гласных звуков низким и высоким голосом) по показу и по инструкции;

- «озвучивание» предметов и т. д.

Примерами упражнений для формирования умения определять длительность речевых сигналов являются:

- показ длительности и краткости услышанных звуков, звукокомплексов движениями руки;
- показ одной из двух карточек (с изображённой короткой или длинной полоской), соответствующей длительности звуков и их сочетаний.

Развитие *интонационного слуха* заключается в различении и воспроизведении [8]:

речевого темпа:

- выполнение быстрых и медленных движений в соответствии с меняющимся темпом произнесения слов учителем-логопедом;

- воспроизведение ребёнком слогов и коротких слов в различном темпе, скоординированных с темпом собственных движений или демонстрацией движений с помощью движений;

- воспроизведение в различном темпе доступного для правильного произнесения речевого материала;

тембра речевых звучаний:

- определение тембра мужского, женского и детского голоса;

- узнавание эмоциональной окрашенности коротких слов (*ой, ну, ах* и др.) и демонстрация её с помощью жестов;

- самостоятельное эмоциональное озвучивание различных состояний и настроений человека по иллюстрациям, словесной инструкции;

слогового ритма:

- отстукивание простых слогоритмов без акцентуации на ударном слоге и с акцентированием;

- отстукивание слогового ритма с одновременным проговариванием;

- отстукивание ритмического контура слова с последующим воспроизведением его слоговой структуры (например, «машина» — «та-та-та» и т. п.).

Формирование умения воспроизводить ритмический рисунок слов проводится с учётом звукослоговой структуры слова в следующей последовательности:

- двухсложные слова, состоящие сначала из открытых, затем из открытых и закрытых слогов, с ударением на гласные звуки «А» (*мама, банка; мука, река; мак*), «У» (*муха, кукла, утка; иду, веду; суп*), «И» (*киса, Нина; нитка, пилка; сиди; кит*), «О» (*осы, косы; котик, ослик; лимон; дом*), «Ы» (*мыло, мыши; мышка; кусты; сын*), — отрабатываются на занятиях с детьми ориентировочно с 3,5—4 лет;

- трёхсложные слова без стечения согласных (*машина, котёнок*); односложные слова со стечением согласных (*лист, стул*); двухсложные слова со стечением согласных в начале слова (*кроты, клубок*), в середине слова (*ведро, полка*), в конце слова (*радость, жалость*); трёхсложные слова со стечением согласных в начале слова (*крапива, светофор*), в середине слова (*конфета, калитка*) отрабатываются на занятиях с детьми ориентировочно с 4,5—5 лет;

- двух- и трёхсложные слова с наличием нескольких стечений согласных звуков (*клуба, кружка, снежинка, крыжовник*); четырёхсложные слова без стечения согласных звуков (*пуговица, кукуруза, поросёнок, велосипед*) отрабатываются на занятиях с детьми с 5,5—6 лет.

Формирование фонематического слуха включает работу по овладению фонематическими процессами:

- фонематическим восприятием;
- фонематическим анализом и синтезом;
- фонематическими представлениями.

Дифференциация фонем проводится в слогах, словах, фразах с использованием традиционных приёмов логопедической работы. Формируются умения осуществлять слуховую и слухопроизносительную дифференциацию сначала не нарушенных в произношении звуков, а в дальнейшем — звуков, в отношении которых проводилась коррекционная работа. В процессе развития фонематического восприятия внимание детей следует фиксировать на акустических различиях дифференцируемых фонем и на зависимости значения слова (лексического, грамматического) от этих различий. Работа по

формированию умений различать лексические значения слов, противопоставленных по лексическому признаку, проводится в следующей последовательности⁷:

1. Различение слов, начинающихся с фонем, далёких друг от друга (*каша — Маша, ложка — кошка, пьёт — льёт*);

2. Различение слов, начинающихся с оппозиционных фонем (*дом — том, мышка — миска*);

3. Различение слов с разными гласными звуками (*дом — дым, лак — лук, лыжи — лужи*);

4. Различение слов, отличающихся последней согласной фонемой (*сом — сок — сон*);

5. Различение слов, отличающихся согласной фонемой в середине (*коза — коса, забыть — завыть*).

Имеющийся у дошкольников словарный запас следует активно использовать для составления предложений или их пар, включающих слова, которые противопоставлены по фонематическому признаку (*Захар ест сахар. Мама варит. — Мама жарит. У Оли батон. — У Оли батон.*). Также на занятиях внимание детей привлекается к изменению грамматических значений, зависящих от фонематического состава слова. С этой целью используется приём противопоставления существительных в единственном и множественном числе (*Покажи, где нож, а где ножи?*); значений существительных с уменьшительными суффиксами (*Где шапка, а где шапочка?*); разноприставочных глаголов (*Где влетела, а где вылетела?*) и т. п.

Фонематический анализ и синтез являются умственными операциями и формируются у детей позднее, чем фонематическое восприятие. С 4 лет (второй год обучения) дети учатся выделять ударный гласный в начале слова (*Аня, аист, осы, утро*), осуществлять анализ и синтез гласных звуков в лепетные слова (*ау, уа, иа*).

С 5 лет (третий год обучения) дети продолжают овладевать простыми формами фонематического анализа, такими как выделение ударного гласного в начале слова, выделение звука из слова (*звук с: сом, мак, нос, коса, утка, миска, дерево,*

⁷ Обучение проводится с использованием слов, близких по длине и ритмической структуре.

автобус, лопата), определение последнего и первого звуков в слове (мак, топор, кино, пальто).

Дети учатся выделять звук из ряда других: сначала контрастных (ротовые — носовые, переднеязычные — заднеязычные), затем — оппозиционных; определять наличие изучаемого звука в слове. Также формируются умения фонематического анализа и синтеза звукосочетаний (типа *ау*) и слов (*мы, да, он, на, ум*) с учётом поэтапного формирования умственных действий (по П. Я. Гальперину).

В шестилетнем возрасте (четвёртый год обучения) у детей формируются умения осуществлять более сложные формы фонематического анализа (с учётом поэтапного формирования умственных действий (по П. Я. Гальперину): определять местоположение звука в слове (начало, середина, конец), последовательность и количество звуков в словах (*мак, дом, суп, каша, лужа*). Одновременно проводится обучение фонематическому синтезу одно- и двухсложных слов (*суп, кот*).

Обучение операциям фонематического анализа и синтеза осуществляется в различных играх («Телеграф», «Живые звуки», «Превращения слов» и т. д.); используются приёмы моделирования и интонационного выделения. В данной работе важно постепенно изменять условия слухового восприятия, например, выполнение заданий при произнесении учителем-логопедом анализируемых слов шёпотом, в быстром темпе, на удалении от ребёнка.

С детьми старшего дошкольного возраста проводится целенаправленная работа по формированию *фонематических представлений* — обобщённого понимания фонемы. Для этого детям предлагается:

- находить предметы (или картинки), в названиях которых есть заданный учителем-логопедом звук;
- подбирать слова на заданный звук (независимо от его места в слове; с указанием позиции звука в слове);
- определять звук, преобладающий в словах заданного предложения (*Рома рубит дрова топором*).

Следует помнить, что занятия по развитию фонематического слуха очень утомляют детей, поэтому на первом за-

нятии первоначально используют для анализа не более 3—4 слов. Для закрепления умений слухового восприятия речи на последних этапах обучения рекомендуется использовать более *сложные условия восприятия* (шумовые помехи, музыкальное сопровождение и т. п.). Например, детям предлагается воспроизвести слова, фразу, сказанную учителем-логопедом в условиях шумовых помех или воспринятых через наушники магнитофона, или повторить слова, сказанные по цепочке другими детьми.

Список использованной литературы

1. *Белякова, Л. И.* Методика развития речевого дыхания у дошкольников с нарушениями речи / Л. И. Белякова. — М. : Книголюб, 2004. — 56 с.
2. *Блыскина, И. В.* Комплексный подход к коррекции речевой патологии у детей. Логопедический массаж: метод. пособие для педагогов дошкольных образовательных учреждений / И. В. Блыскина. — СПб. : Детство-пресс, 2004. — 112 с.
3. *Будённая, Т. В.* Логопедическая гимнастика: метод. пособие / Т. В. Будённая. — СПб. : Детство-пресс, 2008. — 64 с.
4. *Дьякова, Е. А.* Логопедический массаж / Е. А. Дьякова. — М. : Изд. дом «Академия», 2003. — 96 с.
5. Логопедия: методическое наследие / под ред. Л. С. Волковой: в 5 кн. — М. : ВЛАДОС, 2003. — Кн. I: Нарушения голоса и звукопроизводительной стороны речи: в 2 ч. — Ч. 2.: Ринолалия. Дизартрия. — 304 с.
6. *Лопатина, Л. В.* Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников / Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова. — СПб. : СОЮЗ, 2006. — 151 с.
7. *Приходько, О. Г.* Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста / О. Г. Приходько. — СПб. : КАРО, 2008. — 160 с.
8. *Черкасова, Е. Л.* Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции (диагностика и коррекция) / Е. Л. Черкасова. — М. : АРКТИ, 2003. — 192 с.

3.1. Особенности логопедической работы при ринолалии

Как правило, в группах для детей с ТНР находятся дети с открытой механической ринолалией. На логопедических занятиях для достижения основной цели работы с этими детьми (формирования нормального звучания речи) проводится работа по активизации деятельности артикуляционного аппарата (дифференцированно в зависимости от характера расщелины, длины мягкого нёба и пр.), формированию артикуляции звуков, устранению назального оттенка голоса, нормализации просодической стороны речи (интонации и пр.), развитию фонематического слуха. В логопедической литературе широко представлены рекомендации по организации и содержанию работы при открытой ринолалии [2; 3; 5; 7—9; 11; 12]. Методика работы с детьми раннего и младшего дошкольного возраста в дооперационный период представлена в публикациях Т. В. Волосовец [2; 9, с. 90, 93], а методические рекомендации по организации ранней коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими врождённые расщелины губы и нёба, — Л. А. Зайцевой [6; 7]. Получившая широкую известность методика А. Г. Ипполитовой основана на одновременной отработке дыхания, голоса, артикуляции и предполагает последовательную отработку звуков, обусловленную их артикуляционной близостью, в дооперационный и послеоперационный периоды при открытой механической ринолалии [8; 9, с. 7, 32, 40]. Методика И. И. Ермаковой включает четыре общих этапа работы при ринолалии: подготовку ребёнка и его артикуляционного аппарата к изготовлению obturatora или к уранопластике; активизацию нёбно-глоточного смыкания после накладывания obturatora или растормаживание мягкого нёба после операции; устранение носового оттенка голоса, коррекцию звукопроизношения; полную автоматизацию новых навыков [5; 9, с. 50]. Г. Н. Соломатиной [11] охарактеризована система работы по устранению открытой ринолалии, включающая такие взаимосвязанные направления, как развитие орального праксиса, фонематического восприятия, речевого дыхания и коррекция нарушений звукопроизношения.

Поскольку вопрос о сроках проведения пластики нёба всегда решается индивидуально, в специальных группах для детей с ТНР могут быть дети до уранопластики и после неё. С каждым ребёнком организуются индивидуальные занятия с учётом методики работы в до- и послеоперационный период.

Задачами подготовительного периода в дооперационной работе являются предупреждение образования компенсаторных патологических привычек (в т. ч. предотвращение ключичного типа дыхания), выработка направленной воздушной струи, подготовка сегментов мягкого нёба, создание предпосылок для правильного звукообразования. Обязательным является формирование правильного речевого дыхания параллельно с формированием артикулем.

Формирование речевого дыхания проводится на протяжении всей работы с детьми с ринолалией. До уранопластики проводится поэтапная работа по формированию:

- грудобрюшного (диафрагмально-рёберного) типа дыхания, который является базой для речевого дыхания;
- длительного ротового выдоха;
- дифференциации ротового и носового выдохов, их длительности и переключаемости.

При обучении навыкам регулирования воздушной струи (удлинённый выдох) следует помнить, что часто младшие дошкольники плохо понимают требования, как нужно *правильно вдыхать и выдыхать*. Т. Ю. Дерунова, Е. В. Лаврова указывают на целесообразность формирования у детей 2—3 лет умений высмаркиваться и нюхать [3]. Перед началом каждого занятия нужно попросить ребёнка закрыть рот, сжать зубы и «подуть носом в платок». При выдохе закрываем ему сначала одну половинку носа, затем — другую. При попытках ребёнка открыть рот, можно придерживать нижнюю челюсть. Таким образом, гигиеническое требование (высмаркаться) не только позволяет освободить нос от излишков слизи перед занятием, облегчить дыхание, но и даёт ощущение выдоха воздуха (вместе с жидкостью) через нос. Данное задание сначала выполняем с obturatorом, потом без него.

Следующее задание — научить ребёнка нюхать. Ребёнка просят закрыть рот и кладут перед ним остропахнущий

предмет⁸ (любое вещество с естественным резким запахом — зубчик чеснока, кусочек апельсина, лимона, огурца; в дальнейшем можно использовать флаконы и пробки из-под духов, дезодоранты для воздуха и пр.). Можно чередовать приятные и неприятные запахи, предлагая ребёнку выбрать, что ему больше нравится. С детьми 2—3 лет достаточно двух видов запахов, с более старшими — трёх-четырёх. Данные упражнения проводятся при снятом obturatore, чтобы ребёнок смог ощутить воздушную струю, идущую изо рта.

Для усиления кинестезий рекомендуются упражнения с водой, так как вода является более плотным, чем воздух, веществом, активнее раздражает чувствительные зоны в ротовой полости:

- набрать воды в рот, подержать;
- набрать воды в рот и прополоскать его водой;
- набрать воды в рот и прополоскать рот водой, сплюнуть, широко раскрыв рот.

Эти упражнения также выполняются сначала с obturatore, затем — без него. Далее те же действия можно выполнять с воздухом, удерживая его во рту, перекачивая его из одной щеки в другую, выпуская его изо рта. Это приучает ребёнка ощущать наличие воздуха в ротовой полости.

Для формирования длительного ротового выдоха проводятся упражнения на овладение *направленной воздушной струей* — дутьё на ватку, пух, полоску бумаги (но не упражнения, требующие повышенных усилий, которые вызывают напряжение мускулатуры, гримасы, синкинезии). Используется «поплёвывание»: печенье, сухарик пожевать и выплюнуть крошки. Затем поплёвывание имитируется: кончик языка слегка вытянут между зубами, нужно постараться его «выплюнуть» (под контролем воздушной струи). Обучая поплёвыванию и дутью, на первых занятиях можно зажать пальцами крылья носа или ограничить поток воздуха из носовых ходов, прижав снизу к ним указательный палец. Делают это для усиления кинестезий, чтобы ребёнок смог ощутить, запомнить и воспроизвести это ощущение. При выполнении упражнений важно постоянно

⁸ Предварительно необходимо проконсультироваться с врачом по поводу отсутствия у ребёнка аллергии.

контролировать ребёнка, так как ему трудно ощутить утечку воздуха через носовые ходы. Используются различные приёмы контроля: приставляем к носовым ходам металлический шпатель, зеркало, ватку, полоску тонкой бумаги и пр.

С появлением правильного спокойного дыхания можно переходить к *дифференциации вдоха и выдоха*. Существуют различные виды чередования вдоха и выдоха: вдох через нос, выдох через нос; рот — нос; нос — рот; рот — рот. Цель дыхательных упражнений: в процессе разучивания различных видов вдоха и выдоха закрепить диафрагмальный вдох и постепенный спокойный выдох. Направление выдыхаемой изо рта струи можно контролировать ваткой, полоской бумаги. Для выработки правильного выдоха нужно следить за положением языка во рту. При ротовом выдохе кончик языка нужно удерживать у нижних резцов, а корень языка — опущенным, рот открывать, как при позёвывании. Такой ротовой выдох значительно снимает назализацию. Если корень языка поднимается, а кончик языка далеко от нижних резцов, можно на первых порах допустить высывание языка между зубами.

Таким образом проводится работа по формированию речевого выдоха при дифференциации вдоха и выдоха через рот и нос, после чего приступают к *формированию длительного ротового выдоха при реализации артикулем* гласных звуков без включения голоса и фрикативных глухих согласных звуков (*с, ф, ш, х*). Предварительной работой для реализации артикулем является *артикуляционная гимнастика*, направленная на тренировку подвижности губ, их укрепление, смещение вперёд языка и опускание его корня.

Для развития орального праксиса используются пассивные и активные движения, например:

- для языка: «высовывать, поднимать язык, двигать его влево, вправо, делать язык блинчиком, напрягать жалом» и другие упражнения, в т. ч. с использованием произвольных движений (вылизывать тарелки, облизывать внутреннюю (вогнутую) сторону ложки (от большой ложки до самой маленькой, от горчицы);
- для губ: «поднимать, опускать губы вверх, в стороны, вытягивать обе губы вперёд, удерживать губами сухарик,

леденец (необходимо следить, чтобы при сжимании кусочка сухарика или леденца губы не вытягивались хоботком), выплёвывать губами семечки, горох, рис» и др. (упражнения выполняются под счёт перед зеркалом);

- для щёчных мышц: «втягивать мышцы между коренными зубами при закрытых губах, надувать щёки, удерживать во рту вязкую жидкость (кисель)» и т. п.;

- для нижней челюсти (жевательной мускулатуры): «широко открывать рот и закрывать, выдвигать нижнюю челюсть вперёд, отводить её влево, вправо» и др.

Для подготовки нёбной занавески к участию в нёбно-глоточном смыкании используются покашливание, жевание, глотание, сосасывание, дутьё; для предупреждения дистрофии мышц глотки — позёвывание, имитация глоточного рефлекса.

Упражнения артикуляционной гимнастики, используемой при ринолалии, широко описаны в логопедической литературе. Так, в пособии Т. В. Будённой [1] представлена комплексная гимнастика языка при ринолалии. Автор отмечает, что у детей с расщелинами нёба отмечается тенденция к смещению массы языка назад, в полость рта. В результате артикуляция происходит в основном в области горла и корня языка; кончик языка не принимает участия в образовании звуков. Поэтому при проведении артикуляционной гимнастики особое внимание уделяется:

- стимуляции движений кончика языка, передне-средней и задней частей спинки языка;

- переключению артикуляционного фокуса в передние отделы ротового резонатора;

- развитию дифференцированного кинестетического восприятия;

- укреплению всего мышечного фона для предстоящей уранопластики.

Как правило, речь детей с ринолалией характеризуется нарушением темпа и плавности, что обусловлено неполноценностью нёбно-глоточного замыкания. Ребёнок, стараясь при артикуляции помешать выдоху воздуха через нос, напрягается и выдаёт звуки толчкообразно. При этом речь сопровождается неестественными движениями мышц лица (появляются

grimасы). Вот почему чрезвычайно важное значение в общем комплексе коррекции речевой моторики таких детей придаётся развитию динамического артикуляционного праксиса — способности к выполнению автоматизированных движений. Ребёнка учат выполнять движения сериями в заданном темпе (каждое упражнение выполняется сначала в медленном темпе, а затем — в умеренном).

Гимнастика языка включает упражнения на:

- стимуляцию движений кончика языка вне рта;
- развитие точности движений кончика языка внутри рта;
- динамическую организацию движений кончика языка вне рта и внутри рта;
- развитие подвижности, точности движений передне-средней и задней частей спинки языка;
- динамическую организацию движений передне-средней и задней частей спинки языка;
- динамическую организацию движений языка и челюстей, языка и губ;
- координацию движений языка и выдоха;
- координацию движений языка и челюсти и выдоха, языка и губ и выдоха.

Каждое упражнение выполняется вначале с закрытыми носовыми ходами, затем попеременно с закрытыми и открытыми, а в заключение — с открытыми носовыми ходами. Упражнения проводятся под контролем зрительных, тактильных и мышечных ощущений. Ребёнок вырабатывает правильный выдох, сравнивая силу и длительность струи воздуха, выдыхаемой учителем-логопедом и им самим.

Для развития дифференцированного кинестетического восприятия подбираются упражнения на чередование движений с резко контрастными характеристиками, затем с менее контрастными. В дальнейшем отрабатываются артикуляционные позиции, необходимые для производства тех звуков, которые нуждаются в коррекции.

Упражнения артикуляционной гимнастики ребёнок должен делать без напряжения, легко, так как напряжение может иррадиировать (распространяться) на другие группы мышц, что приводит к синкинезиям. Следует избегать гру-

бых артикуляционных упражнений, которые не являются основой артикуляции каких-либо звуков (высовывание языка, отведение высунутого языка на верхнюю губу и др.), так как они не соответствуют произвольным движениям, необходимым для закрепления артикуляции отдельных звуков. Также следует избегать быстрых резких артикуляционных движений. Одновременно следует работать не более чем над 3—5 видами упражнений. Каждое занятие должно состоять из нескольких упражнений по развитию дыхания, активизации мышц языка, губ и т. д. Артикуляционные упражнения можно прерывать кратковременным расслаблением мышц (в т. ч. используя массажные приёмы — поглаживание тёплыми чистыми руками).

При подборе упражнений артикуляционной гимнастики следует учитывать возраст дошкольника. На первом году обучения целью гимнастики является формирование элементарных произвольных движений, умений контролировать органы артикуляции, развитие пластичности и точности движений. При формировании правильного произношения у младших дошкольников следует учитывать, что этим детям трудно усвоить весь комплекс упражнений, рассчитанный на детей 5—6 лет. Поэтому сначала отрабатываются самые простые упражнения. При постепенном улучшении качества их выполнения ребёнком переходят к более сложным. Для работы с детьми 2—3 лет Т. Ю. Деруновой, Е. В. Лавровой [3] предлагается разделение стандартной артикуляционной гимнастики на этапы, в которых упражнения группируются по степени сложности.

Упражнения первого этапа:

1. «Окошко» — широко раскрыть рот, чтобы были видны верхние и нижние зубы.
2. «Лопатка» — открыть рот, положить язык на нижнюю губу, держать мягкими и расслабленными без движения.
3. «Заборчик» — сжать зубы, растянуть губы в улыбке, обнажив верхний и нижний ряд зубов.
4. «Трубочка» — из положения «заборчик» вытянуть губы вперёд, плотно сомкнув их. Чередовать с упражнением «заборчик» в медленном темпе.

5. «Мостик» — поставить кончик языка за нижние зубы, серединку языка сильно выгнуть вперёд.

Упражнения второго этапа:

1. «Блинчик» — сделать «окошко» с «лопаткой», затем перевести язык за нижние зубы и удерживать в этом положении мягким и расслабленным.
2. «Змейка» — сильно вытянуть кончик языка вперёд и немного вверх, чтобы кончик был острый и тонкий.
3. «Укол» — из положения «змейка» доставать кончиком языка верхние зубы и альвеолы.
4. «Борьба» — выполняется из положений «мостик» и «змейка»: при «мостике» ручкой ложки (плашмя) надавливают на спинку языка, при «змейке» ручкой ложки (ребром) надавливают на кончик языка; в обоих случаях ребёнку предлагают отодвигать языком ложку — «Кто кого переборет?».
5. «Желобок» — сделать «лопатку», обхватить боковые края языка, подняв их, и подуть в «серединку» (воздух направлен по средней линии языка).
6. «Лошадка» — легко пощёлкать кончиком языка, при сасывая его к нёбу (в дооперационном периоде упражнение выполняется с obturatorом).
7. «Киска сердится» — из положения «мостик» убрать язык как можно дальше в глубь рта.

Формирование умения произносить гласные звуки на ротовом выдохе начинается ещё в процессе отработки правильного вдыхания и выдыхания. Так, убедившись, что ребёнок смог понюхать, т. е. сделать вдох носом, ему можно предложить другое задание. Учитель-логопед нюхает вату (предварительно смоченную духами и высушенную) и, широко открывая рот, негромко произносит «а-а-а», растягивая выдох и сопровождая словами: «Как хорошо пахнет!» Ребёнку предлагают выполнить это упражнение. Далее при повторении упражнения вата под действием струи улетает: ребёнок носом вдыхает воздух, нюхая вату, а ртом выдыхает и направляет воздушную струю на вату. Учитель-логопед фиксирует внимание ребёнка («Посмотри, как вата убегает!»). Важно, чтобы выдох был лёгкий, не напряжённый, чтобы при выдохе плечи

ребёнка не поднимались, не было напряжения в мышцах лица и плечевого пояса. Выдох через рот длительный, рот на выдохе широко открыт: таким образом постепенно отрабатывается артикуляционная поза гласного *а*. Впоследствии добавляются и другие гласные звуки — *э, о, у, ы, и*.

При формировании *артикулем гласных звуков* главная задача состоит в организации ротового выдоха (поэтому все упражнения проводятся без голоса) и закреплении положения кончика языка (на первых порах он удерживается у нижних резцов). Дети знакомятся с артикулемами гласных по показу, описанию.

Каждое занятие начинается с повторения изученного. Например, при изучении артикулемы *а* вначале вспоминаются все виды вдоха и выдоха (рот — нос). Примерная инструкция учителя-логопеда: «Ты хорошо научился делать выдох ртом и удерживать кончик языка у нижних зубов. Теперь будем учиться при выдохе по-разному открывать рот. Сделай вдох ртом, а выдох — широко открытым ртом, язык широкий, лежит близко к нижним зубам. Язык ничего не делает, он спит». (Проверяем ваткой ротовой выдох.) При таком положении губ и языка во время выдоха получается шепотный звук *а*. Если артикулема не точная, её нужно исправить и закрепить повторением (сам звук при этом не называется).

На последующих занятиях учитель-логопед демонстрирует артикулемы *э, о, ы, у, и*: «Хорошо, ты научился так при выдохе открывать рот. Сейчас я покажу, как можно ещё дышать ртом» (например: «Будем учиться выдыхать с улыбкой. Давай улыбнёмся и выдохнем!»).

Каждый ротовой выдох проводится под контролем ватки, цветной бумаги. Необходимо обращать внимание на отработку умения широко открывать рот, что важно для гласных звуков и обеспечения хорошей воздушной струи при фонации. Большинство детей с ринолалией говорят сквозь зубы, почти не открывая рот. Н. И. Сереброва [9, с. 36], описывая свой опыт работы с дошкольниками с ринолалией, рекомендует учить детей широко открывать рот на всех гласных звуках, в т. ч. *у, и*. Получается утрированное опускание нижней челюсти, но это даёт более широкий проход воздуха в рот и более чёткое

сужение глотки. Известно, что в речи полость рта и полость глотки находятся в обратной зависимости друг от друга: чем шире ротовая полость, тем уже глотка.

После отработки артикулем гласных звуков (без включения голоса) проводится работа над *артикулемами глухих согласных* звуков. Основное внимание направлено на качество артикулемы и направленность ротового выдоха. Артикуляционный уклад можно создать по подражанию, по устному описанию. Ребёнок не должен слышать звучания, необходимо максимально отвлекать внимание ребёнка от слухового контроля при произнесении звуков.

Последовательность отработки артикулем: *ф, с, ш, х*:

- отработка артикулемы *ф* осуществляется на длительном правильном выдохе, при котором верхние зубы касаются нижней губы: просим ребёнка прикусить нижнюю губу и подуть («Поставим верхние зубы к нижней губе, как заборчик, и выдохнем через этот заборчик»);

- для отработки артикулемы *с* предлагается дуть, чуть прикусив язык. Можно попросить ребёнка улыбнуться, сблизить зубы и выдохнуть («Язык спит за зубами»);

- примерная инструкция учителя-логопеда при отработке артикулемы *ш*: «Давай сделаем во рту парусную лодку, язык поднимем вверх, как парус, и подышим на него, чтобы лодочка могла плыть. Зубы закроем»;

- при отработке артикулемы *х* нужно предложить ребёнку как бы погреть замёрзшие руки при открытом рте.

Подробное описание приёмов работы по формированию длительного ротового выдоха при реализации артикулем гласных звуков без включения голоса и фрикативных глухих согласных звуков *с, ф, ш, х* представлены в пособиях А. Г. Ипполитовой, И. И. Ермаковой.

Второй период в дооперационной работе заключается в *формировании первичных произносительных умений и навыков*. Его задачами являются:

- включение голоса при длительном ротовом выдохе;
- формирование короткого ротового выдоха при реализации взрывных согласных звуков *п, б, т, д, к, г*;

• дифференциация короткого и длительного ротового и носового выдоха при формировании произношения сонорных звуков и аффрикат;

• формирование мягких звуков.

Включение голоса при длительном ротовом выдохе начинается с работы по озвончению глухих согласных *ф, с, ш, х*, а затем гласных. Для озвончения используют тактильно-вибрационный контроль: учитель-логопед демонстрирует, что без голоса гортань мягкая, а при включении голоса — напрягается и выдвигается вперед.

При формировании короткого ротового выдоха обращается внимание на мгновенность и прерывистость выдыхаемой струи при произнесении взрывных звуков *п, б, т, д, к, г*. При формировании укладов нужно обратить внимание ребёнка на сомкнутые губы. Например, для вызывания звука *п* ребёнок дышит на сомкнутые губы так, чтобы выдыхаемая струя воздуха была прерывистой, мгновенной и сдвинула ватку с ладони. Сначала формируются глухие звуки, затем — звонкие (с использованием тактильного контроля).

Далее проводится дифференциация короткого и длительного ротового и носового выдоха при формировании произношения сонорных звуков *л, р, м, н* и аффрикат *ц, щ*. Именно на этом этапе работы отрабатываются звуки *м, н*. Их более раннее изучение не рекомендуется, так как это препятствует установлению правильного ротового выдоха, особенно на гласных, стоящих после этих звуков.

Мягкие звуки чаще всего появляются спонтанно (если нет сопутствующих расстройств — снижения слуха, дизартрии). При формировании мягких звуков надо обратить внимание на губы (при смягчении звуков нижней артикуляции напрягается нижняя губа, верхней — верхняя; при произнесении мягких звуков углы рта достаточно полно отводятся в стороны — можно продемонстрировать мягкий звук с несколько утрированным отведением углов рта).

Подробно постановка всех звуков при открытой ринолалии описана А. Г. Ипполитовой, И. И. Ермаковой. А. Г. Ипполитова предлагает *схемы взаимосвязи звуков* при коррекции звукопроизношения у детей с открытой ринолалией. Так, от

гласных можно получить *м* (так как при гласных мягкое нёбо опущено). Ребёнок произносит любой гласный звук, смыкает губы и направляет звучащую воздушную струю через нос (это звучание корректируется через тактильное ощущение) и получается звук *м*. От *м*, изменяя положение кончика языка (упирается в верхние резцы), получается звук *н*.

От звука *ф* (в протяжном произнесении) получают звуки: *с* в межзубном положении, если предложить произнести *ф* при высунутом языке; *х* — при произнесении *ф* язык механически отодвигать назад и попросить ребёнка открывать рот; *ш* — поднять механически кончик языка. От *ф* (в коротком произнесении) получают звуки: *п* — при зрительной опоре на артикуляцию или механическим путём, освобождая нижнюю губу от соприкосновения с верхними зубами и сближая губы; *т* в межзубном положении — многократно коротко произносить *ффф* при высунутом языке.

Последовательность работы над звуками определяется подготовленностью артикуляционной базы звуков, которые взаимосвязаны и взаимообусловлены. Поэтому наличие полноценных звуков одной группы является базисом для формирования новой группы звуков. Например, звук *т* при ринолалии может вызываться от *п* (положение языка: распластанное на нижней губе, произносить слоги «па-па-па»). И. Н. Ермакова указывает, что при длинной и подвижной нёбной занавеске легко начинать с фрикативных звуков — *с, з, ф, в, х, ш, ж, ц, й*, а при нёбно-глоточной недостаточности — с взрывных *п, б, т, д, к, г*. Общим является первоначальный выбор глухих звуков, так как для них необходимо большее давление воздуха, т. е. они являются более ощутимыми.

Важно учитывать и другие *особенности работы по коррекции нарушений произношения* у детей с ринолалией.

Необходимо формировать правильное произношение звуков речи заново. Некоторые звуки в речи ребёнка с ринолалией могут показаться правильными по звучанию. Но это впечатление обманчиво, так как напряжённость мышц артикуляционного аппарата и неправильное положение языка не обеспечивают правильную артикуляцию. Необходимо отказаться от всего, что умеет произносить ребёнок, и начать работу над звуками заново.

Подготовка артикуляционной базы звуков должна проводиться с использованием артикуляционной гимнастики, которая сочетается с развитием речевого дыхания ребёнка. Параллельность формирования речевого дыхания и артикулем звуков речи позволяет получить правильное звучание речи.

Своеобразием является пролонгированность процесса активизации мускулатуры артикуляционного аппарата, максимальное использование произвольных движений при совершенствовании артикуляционного праксиса, ограничение количества выполняемых одновременно артикуляционных упражнений (не более трёх).

Важно учитывать, что при вызывании звука не следует фиксировать внимание ребёнка на звуке с привлечением слухового контроля (ребёнок не должен знать заранее, над каким звуком мы работаем), чтобы старая привычная артикуляция не мешала закреплению вновь появившегося правильного произношения. Вместе с тем на занятиях систематически формируются адекватные фонематические представления.

Также используются специфические приёмы постановки звуков (например, приём беззвучной артикуляции), механическая помощь в виде зажима крыльев носа (при недостаточном нёбно-глоточном смыкании для уменьшения утечки воздуха «поплёвыванию» учат при зажатых пальцами крыльях носа, затем упражнение выполняется с открытыми крыльями носа).

Правильные речевые навыки закрепляются учителем-логопедом и лишь частично — воспитателями и родителями, но под руководством логопеда. В период первых 10—15 занятий контроль за формированием правильных навыков осуществляется только учителем-логопедом без домашних заданий. После усвоенных артикуляций речевой материал, отрабатываемый на логопедических занятиях, может закрепляться дома с родителями.

Задачами работы в **послеоперационный период** являются: устранение последствий операции и осторожная активизация работы мягкого нёба; дифференциация ротового и носового дыхания; развитие орального праксиса; развитие фонематического слуха; повторение и закрепление артикуляции гласных

и согласных звуков при диафрагмальном дыхании (постановка, автоматизация и дифференциация).

Содержание логопедической работы в этот период зависит от качества операции, от проведённой дооперационной работы, от сроков операции (возраст ребёнка). Если проводилась систематическая дооперационная работа, количество индивидуальных занятий по коррекции нарушений произносительной стороны речи после операции может быть невелико (для овладения ребёнком речью в новых условиях). Повторяется артикуляция гласных и согласных звуков при постоянном контроле за диафрагмальным дыханием и ротовым выдохом, проводится автоматизация произношения в обиходной речи. Особое внимание обращается на выразительность речи.

Если до операции проводились логопедические занятия, но назализация после операции не исчезла, логопедическая работа идёт по схеме дооперационной работы.

Для устранения последствий операции проводится *массаж мягкого и твёрдого нёба*. Массаж оперированного нёба особенно эффективен в первые 6 месяцев после уранопластики, однако положительное воздействие он оказывает и в более отдалённый период. Массаж проводится не только с целью растяжения рубцов, спаек и ослабления патологических проявлений в мышцах артикуляционного аппарата, но и для расширения двигательных возможностей мышц, участвующих в процессе произношения, усиления тактильных ощущений.

Массаж после операции проводится крайне осторожно и только после разрешения врача (челюстно-лицевого хирурга). Массаж нёба обычно (если нет противопоказаний — осложнения операции и др.) начинают через 2—3 дня после снятия швов. В первые 5—7 дней проводится щадящий массаж в боковых отделах нёба, где заживление идёт за счёт вторичного натяжения. Массаж проводится в двух направлениях:

- продольном, по линии операционного шва: подушечкой большого пальца поглаживать по всей поверхности твёрдого нёба в направлении от альвеол к мягкому нёбу вперёд-назад (до границы твёрдого и мягкого нёба);

- поперечном, вдоль границы твёрдого и мягкого нёба: подушечкой большого пальца поглаживать линию шва вправо-влево вдоль границы твёрдого и мягкого нёба.

В более поздний послеоперационный период используются не только поглаживающие действия, но и более интенсивные:

- по вышеназванным направлениям делаются точечные (надавливающие) движения, которые чередуются с поглаживающими;
- растирание (с применением определённой силы давления на массируемую область подушечками указательного и среднего пальцев или одним большим пальцем; движение осуществляется в прямом и спиралевидном направлениях);
- разминание (движение в области отдельных мышечных групп максимально активизирует работу мышц, состоит в захватывании, сдвигании, оттягивании, сдавливании, сжимании тканей);
- вибрация (одним или двумя пальцами осуществляются колебательные движения разной амплитуды).

Интенсивность массажа должна возрасти от сеанса к сеансу. В начале курса послеоперационного массажа движения должны быть очень лёгкими, поглаживающими, и лишь постепенно следует переходить к разминающим и надавливающим движениям. Во время массажа ребёнок не должен испытывать боли. Не следует начинать массаж с наиболее поражённого участка, к этому месту надо подходить исподволь.

Активизирующий массаж мягкого нёба сочетается с пассивными и пассивно-активными упражнениями, стимулирующими работу нёбно-глоточных мышц:

- вызывание рефлекторного сокращения мышц задней стенки глотки и мягкого нёба с помощью шпателя, которым трогают корень языка;
- полоскание горла маленькими порциями тёплой воды;
- питьё воды маленькими глотками или имитация глотательных движений (следующие друг за другом многократные глотательные движения приводят к увеличению времени, в течение которого мягкое нёбо находится в приподнятом положении);
- имитация жевания, позёвывания (вслед за учителем-логопедом);
- упражнение «Пожуём грушу» (для массажа языка и активизации движений жевательных мышц и стимуляции

кинестетических ощущений, идущих от мышц полости рта): используется спринцовка № 1. Её нужно сложить в два раза, обмакнуть сложенную часть в сладкий сироп, вложить в рот ребёнка так, чтобы кончик остался снаружи, и предложить пожевать;

- многократное произношение гласных *а, э* (медленно, беззвучно; на твёрдой атаке голоса).

Кроме того, используются *упражнения с преодолением сопротивления*, которые активизируют работу нёбно-глоточных мышц, усиливают нёбно-глоточное смыкание (все упражнения выполняются в положении ребёнка полусидя в кресле с высоким подголовником — опоры для спины):

- учитель-логопед кладёт руку на лоб ребёнку и просит опустить голову вниз: ребёнок опускает голову вниз с преодолением сопротивления;
- учитель-логопед держит руку на затылке ребёнка и просит запрокинуть голову назад: ребёнок запрокидывает голову с преодолением сопротивления;
- учитель-логопед, расположив руку под челюстью ребёнка, просит его открыть рот: ребёнок открывает рот с преодолением сопротивления (одна рука взрослого придерживает голову ребёнка в области затылка, ладонь другой руки — под подбородком);
- ребёнку предлагается высунуть язык, а затем постараться втянуть его внутрь: учитель-логопед пытается удержать язык ребёнка вне полости рта (большим и указательным пальцами, завёрнутыми в тканевую салфетку/платок).

При мышечном напряжении в области лба, носа и щёчно-скуловой области проводится массаж этих областей (лоб, нос, щёчная область). Ребёнок находится в исходном положении лёжа на спине при полном расслаблении всех мышц тела. Расслаблению способствует звучание тихой музыки с медленным, плавным ритмом. Используемые приёмы: поглаживание (начинает и завершает массаж), лёгкая вибрация, слабый «пальцевый душ». Массажные движения сочетаются с мимической гимнастикой.

В послеоперационный период продолжается работа над *дифференциацией ротового и носового дыхания*. Повторяются

упражнения по различению вдоха и выдоха через нос и рот. Проводятся упражнения по формированию речевого дыхания — с обязательным контролем за прохождением воздуха через рот (при фонации) с помощью ватки, металлического шпателя и других приспособлений. Для самоконтроля можно использовать резиновую трубку и стакан воды: один конец трубки вставить в ноздрю ребёнка, другой — опустить в воду (если при речи воздух утекает через нос — в воде появятся пузыри). При отработке речевого дыхания можно использовать запись речи ребёнка на магнитофон (для контроля чёткости и разборчивости речи, мелодичности и звучности голоса).

В системе работы по формированию речевого дыхания используются упражнения по формированию умений распределять воздух в процессе речи, добирать новую порцию воздуха в потоке речи [11].

Распределение воздуха в процессе речи заключается в формировании умения сознательно делить объём выдыхаемого воздуха на равномерные отрезки. Произносимая фраза делится на синтагмы — интонационно-смысловые единицы речи. Для правильного членения речи на синтагмы нужно чёткое распределение воздуха. Есть определённая последовательность в работе по формированию умения распределять воздух в процессе речи:

1. Произношение слогов на одном выдохе. Используется приём наращивания слогов: слоги с одним согласным звуком и, во-первых, с одинаковыми гласными, во-вторых, с разными гласными (с постепенным увеличением количества слогов). Например, предложить сделать полный вдох, на выдохе произносить словосочетания:

- па, папа, папапа, папапапа...
- папо, папопу, папопуны, папопупыпэ...
- папапопопупу, папапапопопопупупу...
- фаф, фаф фаф.

Словосочетания следует произносить на одном дыхании, равномерно, отрывисто, громко. Сначала слоги произносят равноударно, затем надо произносить ударным первый слог, последовательно перемещая его на второй, третий слог, и т. п.

2. Произношение на одном выдохе слов, словосочетаний и предложений. Каждое увеличение цепочки на одно слово от-

рабатывается постепенно (например, в течение недели). Примеры используемых упражнений:

- сделав полный вдох, посчитать на выдохе (счёт может быть прямым, обратным): *один, два; один, два, три; один, два, три, четыре...*

- по аналогии с предыдущим упражнением перечислять дни недели, названия месяцев: *понедельник; понедельник, вторник; понедельник, вторник, среда...*; *январь; январь, февраль; январь, февраль, март...*

3. Нарастивание слов в предложении и отработка в спокойном плавном темпе длительного и равномерного распределения выдоха: *Падает снег. Тихо падает снег. Тихо падает белый снег. Тихо падает белый пушистый снег.*

Далее проводится работа по формированию у дошкольников умения добирать новую порцию воздуха в потоке речи. Необходимо научить ребёнка быстро, энергично, а главное незаметно для слушателей добирать новую порцию воздуха, пополнять его запас в каждой удобной паузе. Тренировочные упражнения сначала рекомендуется проводить с использованием детских считалочек, затем добор воздуха тренируется на материале стихотворений. Добирать новую порцию воздуха нужно после каждой строки, сохраняя связность текста. Между словами и в паузах не должна происходить утечка воздуха — для самоконтроля утечки между словами ладонь ребёнка лежит на грудной клетке, что помогает ощутить её подъём при вдохе. Примеры упражнений:

- произнесение считалочки в умеренном темпе, равномерно распределяя выдох на порции:

Шли семеро стариков, (вдох)

Говорили старики про горох. (вдох)

Первый говорит: «Горох хорош!» (вдох)

Второй говорит: «Горох хорош!» (вдох)

Третий говорит: «Горох хорош!» (вдох)

и т. д. до конца счёта;

- произнесение скороговорок (в спокойном плавном темпе) с членением на паузы: *Не жалела мама мыла, / Мама Милу мылом мыла. / Мила мыла не любила, / Но не ныла Мила. / Мила — молодчина!*

• членение на паузы стихотворных текстов (сначала — после каждой строки, потом — после двух, далее — после куплета на одном выдохе):

*Среди белых голубей /
Вот летает воробей, /
Откликайся, не робей. /
Вылетай-ка, воробей.*

В послеоперационный период повторяются и закрепляются артикуляции гласных и согласных звуков при диафрагмальном дыхании. При постановке и автоматизации звуков обращается внимание на нарушение артикуляции звуков и степень назализации при их произнесении. Особое внимание обращается на закрепление произношения звуков в словах разной структуры (со стечением согласных, многосложных) — т. е. на работу по формированию ритмико-слоговой структуры слова. Большое внимание уделяется дифференциации носовых и ротовых звуков (*м-п, мь-пль, м-б, мь-бь, н-д, нь-дь, н-т, нь-ть*).

Существуют некоторые особенности постановки и автоматизации звуков при риноплазии.

Нет традиционной последовательности формирования звуков по группам свистящих, шипящих, соноров и пр. Последовательность работы над звуками определяется подготовленностью артикуляционной их базы.

Сначала необходимо воспитать мышечные ощущения от артикуляции нового звука. Закрепив их в сознании ребёнка, можно переходить к воспитанию ощущения звучания (слухового восприятия звука).

Рекомендуется также вызывать звук непосредственно в составе слога, а не в изолированном положении, при этом предпочтителен выбор звукосочетаний, где поставленный согласный произносится не в прямом открытом слоге, а в интервокальной позиции между двумя гласными (лучше для звонких согласных — *ава, аво* и т. п.). Это связано с тем, что в прямом слоге большая слитность фонем, и ребёнок при переключении с согласного на гласный воспроизводит старую патологическую артикуляцию. Например, учитель-логопед даёт инструкцию: «Тяни или пой *а-а-а*, но в середине дотронься

нижней губой до верхних зубов», и таким образом ребёнок воспроизводит звук *в* в интервокальной позиции.

Допускается автоматизация звуков-аналогов, т. е. использование промежуточных, приближенных артикуляций.

При автоматизации звука не рекомендуется использование утрированного, чеканного, протяжного произношения поставленного звука, так как при этом возрастает напряжение артикуляционной мускулатуры, увеличивается время смычки, усиливается утечка воздуха в носовые ходы.

Необходима координация фонации, дыхания, артикуляции автоматизируемых согласных звуков.

Важно использовать для автоматизации звуков ограниченный речевой материал, который способствует закреплению имеющихся у детей произносительных навыков. Лимитирование речевого материала связано также с необходимостью исключения слов с неправильно произносимыми звуками и использованием лексического материала с усвоенными звуками. На каждом занятии по автоматизации рекомендуется отрабатывать по три новых слова, одному словосочетанию и одному предложению [11].

Вся работа по коррекции нарушенного звукопроизношения строится на основе развития фонематического слуха. Предусматривается слуховой контроль за собственной речью, введение буквенного обозначения звуков и элементов обучения грамоте (с 5 лет), автоматизация и дифференциация звуков в различных ситуациях, формирование произносительных навыков (не только артикуляционных, но и просодических) в различных ситуациях. Для закрепления звуков в речи традиционно используются тексты, стихотворения, чистоговорки. Речевой материал сначала проговаривается медленно, чётко, с паузами после каждой строки. Затем темп речи ускоряется до нормального.

Для развития просодической стороны речи (особенно улучшения акустических характеристик голоса) на занятиях используются фонетические упражнения, например: пение гласных *а, о*, потом остальных — изолированно и в сочетаниях гласных (имитация укачивания ребёнка, куклы); пение сочетаний согласных с гласными типа *мма мммо ммму ммму мммы ммма мммо* и т. д. Также используются:

- счёт с постепенным усилением и последующим ослаблением голоса;
- инсценировка доступных сказок, стихотворений («Колобок», «Теремок», «Три медведя» и т. п.);
- пение песен эмоционально окрашенных, пробуждающих у ребёнка положительные эмоции, радостное, приподнятое настроение.

Практический опыт работы с дошкольниками в послеоперационный период (описание структуры занятий 5 серий, примерные конспекты) представлен в статье Т. И. Шабалиной [12].

Для оценки коррекционного воздействия используются критерии оценки речи при открытой ринолалии, которые разработаны Л. И. Вансовской с учётом устранения назализации и нарушений артикуляции:

- ✓ Речь нормальная и близкая к норме (сформировано звукопроизношение и устранена назализация).
- ✓ Значительное улучшение речи (сформировано звукопроизношение, имеется умеренная назализация).
- ✓ Улучшение речи (сформирована артикуляция не всех звуков, имеется умеренная назализация).
- ✓ Речь без улучшения (не сформирована артикуляция звуков, сохраняется гиперназализация).

Успех коррекционно-развивающей работы определяется рядом факторов, среди которых: тяжесть речевого дефекта; возраст, в котором была сделана операция; качество операции; начало, продолжительность и систематичность логопедической работы (в до- и послеоперационный периоды); активность участия родителей в воспитании правильной речи у детей с расщелиной.

Список использованной литературы

1. Будённая, Т. В. Логопедическая гимнастика: метод. пособие / Т. В. Будённая. — СПб. : Детство-пресс, 2008. — 64 с.
2. Волосовец, Т. В. Логопедическая работа при ринолалии (дооперационный период) / Т. В. Волосовец, В. Е. Агаева // Логопе-

дия: методические традиции и новаторство; под ред. С. Н. Шаховской, Т. В. Волосовец. — М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2003. — С. 93—102.

3. Дерунова, Т. Ю. Особенности обследования и коррекции речи детей 2—3 лет, имеющих врождённую расщелину губы и нёба / Т. Ю. Дерунова, Е. В. Лаврова // Ребёнок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. — М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2001. — С. 46—60.

4. Дьякова, Е. А. Логопедический массаж / Е. А. Дьякова. — М. : Академия, 2003. — 96 с.

5. Ермакова, И. И. Коррекция речи при ринолалии у детей и подростков / И. И. Ермакова. — М. : Просвещение. 1984. — 143 с.

6. Зайцева, Л. А. Консультативная помощь родителям детей с фактором риска в речевом развитии / Л. А. Зайцева, И. С. Зайцев. — Минск : Зорны верасень, 2005. — 46 с.

7. Зайцева, Л. А. Ранняя коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими врождённые расщелины губы и нёба / Л. А. Зайцева, А. Г. Азорица // Дефекталогія. — 2000. — № 1. — С. 3—21.

8. Ипполитова, А. Г. Открытая ринолалия / А. Г. Ипполитова. — М. : Просвещение, 1983. — 95 с.

9. Логопедия: методическое наследие в 5 кн. / под ред. Л. С. Волковой: — М. : ВЛАДОС, 2003. — Кн. I: Нарушения голоса и звукопроизносительной стороны речи: в 2 ч. — Ч. 2: Ринолалия. Дизартрия. — 304 с.

10. Российская, Е. Н. Произносительная сторона речи: практический курс / Е. Н. Российская, Л. А. Гаранина. — М. : АРКТИ, 2003. — 104 с.

11. Соломатина, Г. Н. Устранение открытой ринолалии у детей: методы обследования и коррекции / Г. Н. Соломатина, В. М. Водолацкий. — М. : Сфера, 2005. — 160 с.

12. Шабалина, Т. И. Индивидуальные логопедические занятия по формированию фонетической стороны речи у детей с ринолалией / Т. И. Шабалина // Дефектология. — 2002. — № 2. — С. 83—89.

3.2. Особенности логопедической работы при дизартрии

Целью логопедической работы при дизартрии является повышение разборчивости речевого высказывания ребёнка, для того, чтобы повысить информативность его речевого высказывания и выразительность сообщения. Поэтому на логопедических занятиях должно быть обеспечено развитие речевой коммуникации, а не только формирование правильного произношения звуков.

Основной формой логопедической работы при дизартрии является индивидуальная. Прежде всего это касается проведения дифференцированного логопедического массажа, пассивной артикуляционной гимнастики, а также начальных этапов дыхательной и голосовой гимнастики. Развитие речевого дыхания, голоса и просодики можно проводить и на подгрупповых занятиях с детьми.

На индивидуальных занятиях коррекция нарушений произносительной стороны речи у дошкольников с дизартрией сочетается с работой по развитию зрительного, слухового, тактильного восприятия; общей и мелкой моторики; временных и пространственных представлений; познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы. Методика работы с дошкольниками с дизартрией представлена в публикациях Е. Ф. Архиповой [1], Л. В. Лопатиной [5—7], Е. М. Мастюковой, М. В. Ипполитовой [8], О. Г. Приходько [9] и др.

Следует помнить, что логопедическая работа при дизартрии основана на тесном единстве с лечебными мероприятиями, направленными на развитие двигательных функций. Чтобы подобрать наиболее эффективные и адекватные приёмы коррекционного воздействия, важно учитывать взаимосвязь речевых и двигательных расстройств при дизартрии, общность поражения артикуляционной и общей моторики.

Логопедическая работа при дизартрии (независимо от формы) включает три этапа: подготовительный, этап формирования первичных произносительных умений и навыков, этап формирования коммуникативных умений и навыков.

На подготовительном этапе проводится работа по развитию моторики артикуляционного аппарата и формированию артикуляционных укладов; коррекции дыхания, голоса; развитию сенсорных функций (зрительного, тактильного и слухового восприятия, в том числе — восприятия и воспроизведения ритмов, фонематического восприятия). Внимание должно уделяться воспитанию у ребёнка потребности в речевом общении.

Подготовка артикуляционного аппарата проводится с использованием массажа, произвольных движений, пассивной, пассивно-активной и активной артикуляционной гимнастики.

Логопедический массаж нормализует мышечный тонус, ослабляет гиперкинезы. Его целесообразно применять по рекомендации врача, который проводит медицинскую диагностику. Медицинское заключение должно содержать указание на наличие неврологической симптоматики в артикуляционной мускулатуре, а также форму и степень проявления неврологического синдрома (спастический парез, гиперкинетический, атактический, спастико-ригидный). Но, даже имея медицинское заключение невропатолога, учитель-логопед должен уметь самостоятельно провести обследование состояния мышечного тонуса и строения органов артикуляции [9].

В зависимости от формы дизартрии и двигательного расстройства массажные приёмы должны быть дифференцированными, например:

- при спастическом парезе используются в основном два приёма: поглаживание, точечная вибрация, в некоторых случаях — разминание;
- при спастико-ригидном синдроме полезно проводить поверхностное поглаживание в отличие от глубокого и обхватывающего поглаживания при спастическом парезе, так как любое силовое движение вызывает в мышце ответное повышение тонуса (действие массажа должно быть успокаивающим);
- при гиперкинетическом (подкорковом) синдроме нормализация речевой мускулатуры осуществляется в большей степени приёмами активных и пассивных движений, чем приёмами массажа, а массажные приёмы ограничиваются

в этих случаях поверхностным поглаживанием, движения очень лёгкие (поглаживаются мышцы шеи, затылка, плечевого пояса, груди, боковые мышцы туловища по ходу лимфатических сосудов);

- при атактических синдромах (мозжечковая дизартрия) применяются те же массажные приёмы, что и при спастическом парезе.

Методика логопедического массажа при дизартрии широко представлена в логопедической литературе [1; 4; 9; 11 и др.].

У детей с тяжёлой формой дизартрии работу над речевой моторикой начинают с использования *непроизвольных движений*: зевание, жевание, глотание и др. Движения проводятся многократно перед зеркалом, чтобы привлечь внимание ребёнка к наблюдению движений в зеркале у себя и учителя-логопеда. Движения повторяются сначала сопряжённые, затем отражённые, потом по словесной инструкции. Закреплённые непроизвольные движения («оскал» при улыбке, вытягивание губ при сосании леденца и т. п.), т. е. те, которые ребёнок может производить самостоятельно по инструкции, используются в дальнейшем для нужных для артикуляции звуков движений.

Для развития подвижности языка при тяжёлых нарушениях артикуляции рекомендуется использовать следующие приёмы:

- положить кусочек сахара (леденца) между щёкой и зубами — для стимуляции движений языка в сторону;
- дотронуться до кончика языка холодным металлическим предметом (шпателем) — для сокращения кончика языка;
- намазать нижнюю губу вареньем или протягивать к губам ребёнка конфету — для выработки движения языка вперёд к губам.

Для активизации движений мягкого нёба ребёнка обучают произвольному глотанию, для чего учитель-логопед капает на корень языка капли воды.

Артикуляционная гимнастика начинается с пассивной гимнастики (при помощи механического воздействия — под нажимом руки учителя-логопеда, зонда, шпателя), которая постепенно переходит в пассивно-активную, а затем — в ак-

тивную, выполняемую по инструкции учителя-логопеда, под его счёт.

Пассивные упражнения создают условия, способствующие проявлению или улучшению функционирования определённых мышц. Их целью является включение в процесс артикуляции новых групп мышц, до этого бездействующих, или увеличение интенсивности мышц, ранее включённых. Это создаёт условия для формирования произвольных движений речевой мускулатуры. Пассивные упражнения создают кинестетический образ артикуляционной позиции, нужной для реализации звука, новые схемы движения.

Пассивная артикуляционная гимнастика проводится после массажа. Направление, объём и траектория пассивных движений те же, что и активных. Они отличаются от активных движений тем, что время включения и выключения из движения, фиксация не зависят от ребёнка. Он производит артикуляционное движение только при помощи механического воздействия. Пассивные движения осуществляются сериями по 3—5 движений в каждой серии. Примеры упражнений пассивной артикуляционной гимнастики [9]:

Пассивная гимнастика языка:

- выведение языка из ротовой полости вперёд;
- втягивание языка назад;
- опускание языка вниз (к нижней губе);
- поднимание языка вверх (к верхней губе);
- боковые отведения языка (влево и вправо);
- придавливание кончика языка ко дну ротовой полости;
- приподнимание кончика языка к твёрдому нёбу;
- лёгкие плавные покачивающие движения языка в стороны.

Пассивная гимнастика губ:

- собирание верхней губы (поместив указательные пальцы обеих рук в углы губ, проводят движение к средней линии);
- собирание нижней губы (тем же приёмом);
- собирание губ в трубочку («хоботок»), производя движение к средней линии;
- растягивание губ в «улыбку», фиксируя пальцами в углах рта;

- поднятие верхней губы;
- опускание нижней губы;
- смыкание губ для выработки кинестетического ощущения закрытого рта.
- создание различных укладов губ, необходимых для произнесения гласных звуков (*а, о, у, и, ы, э*).

Желательно, чтобы пассивная гимнастика сопровождалась зрительным контролем и речевой инструкцией («Твой язык сейчас внизу: посмотри в зеркало, почувствуй это положение»).

С помощью пассивной гимнастики у ребёнка с дизартрией тренируются следующие *артикуляторно-сенсорные схемы*:

- двугубная (губы пассивно смыкаются);
- губно-зубная (указательным пальцем левой руки учитель-логопед приподнимает верхнюю губу ребёнка, обнажая верхние зубы, а указательным пальцем правой руки поднимает нижнюю губу до уровня верхних резцов и просит дуть);
- язычно-губная (язык помещается и удерживается между зубами);
- язычно-альвеолярная (кончик языка прижимается и удерживается у альвеолярного отростка);
- язычно-нёбная (голова ребёнка запрокидывается назад, задняя часть языка прижимается к твёрдому нёбу).

Следует обратить внимание на то, что артикуляционную гимнастику надо проводить с максимальным подключением других, более сохранных анализаторов (зрительного, слухового, тактильного). Сначала упражнения выполняются перед зеркалом для фиксирования внимания ребёнка на положении губ, языка, нёба. Затем, чтобы привлечь его к проприоцептивным ощущениям (для выработки кинестезий), упражнения надо проводить с закрытыми глазами. Например, перед зеркалом сформировали язычно-альвеолярную схему, а затем просим ребёнка закрыть глаза и посидеть несколько секунд при таком положении языка.

Главная цель *активных движений* — закрепление новых связей, целесообразных именно для данного ребёнка. Очень важно, чтобы получаемый результат после проведения упражнений (пусть даже минимальный сдвиг) доводился до сознания ребёнка сразу же, чтобы он почувствовал, как у

него изменилось качество выполнения движений в лучшую сторону. Лишь после этого можно ожидать эмоционального участия самого ребёнка в последующих занятиях.

Активная гимнастика производится плавно, ритмично, с достаточным напряжением и силой. Упражнения проводятся не менее двух раз в день сначала только с учителем-логопедом, а потом и самостоятельно. Длительность — 5 минут, затем более. Проводятся упражнения для нижней челюсти, губ, языка. Комплексы таких упражнений описаны в пособиях Е. Ф. Архиповой, Т. В. Будённой, Е. А. Дьяковой, О. Г. Приходько и др.

Когда ребёнок овладеет рядом артикуляционных движений, учитель-логопед переходит к выработке серии последовательных движений, выполняемых чётко, утрированно, с опорой на зрительный, слуховой, кинестетический контроль. Последовательность действий и инструкций учителя-логопеда может быть следующей: «Смотри в зеркало, как делаю я»; «Смотри в зеркало на себя и выполняй упражнение «Заборчик» («Трубочка», «Лопата»); «Посмотри внимательно на себя в зеркало. В каком положении губы, язык?»; «Выполни это движение ещё раз». Такая последовательность движений направлена на формирование чётких кинестезий и тем самым способствует уменьшению апраксических нарушений, имеющих место при дизартрии. В результате у ребёнка постепенно подготавливается артикуляционная база для уточнения или вызывания нарушенных звуков.

При проведении артикуляционной гимнастики большое значение придаётся тактильно-проприоцептивной стимуляции, способствующей развитию статико-динамических ощущений и чётких артикуляционных кинестезий. Осуществляя принцип компенсации, на первых этапах работы используют максимальное подключение различных анализаторов (зрительного, слухового, тактильного). Далее для развития более чётких и дифференцированных артикуляционных кинестезий постепенно исключают участие тактильного анализатора, зрения и слуха. Многие упражнения можно проводить с закрытыми глазами, акцентируя внимание ребёнка на проприоцептивных ощущениях.

Как отмечает О. Г. Приходько, для создания большей иннервационной активности, повышения степени кинестетического чувства речевого аппарата, для увеличения объёма артикуляционных движений можно использовать следующие задания:

- выталкивание языком марлевой салфетки, засунутой за щеку (попеременно слева и справа);
- перемещение в полости рта предметов различного размера, фактуры и формы (пуговицы, шарики и т. д.);
- удержание губами различных предметов (пробка, марля). Далее — упражнение с сопротивлением (учитель-логопед пытается отобрать предметы лёгкими рывками).

Наряду с выполнением упражнений артикуляционной гимнастики отрабатываются *мимические движения* — по подражанию и словесной инструкции: закрывание (обычное и плотное) и открывание глаз; нахмуривание бровей; поднятие бровей (образование продольных морщин); надувание щёк и др.

На подготовительном этапе работы с детьми с тяжёлой дизартрией очень важно выработать контроль над положением рта ребёнка, так как отсутствие такого контроля очень затрудняет развитие произвольных движений (рот открыт, слюнотечение). Здесь выделяют три этапа работы: пассивное закрывание рта; пассивно-активное открывание и закрывание рта (учитель-логопед наклоняет голову ребёнка и тот закрывает рот, запрокидывает голову — рот открывается); активное открывание и закрывание рта (по словесной инструкции).

Разнообразие упражнений при работе над звукопроизношением с детьми зависит от формы дизартрий:

- при *псевдобульбарной дизартрии* основное внимание уделяется расслаблению общих и лицевых мышц, преодолению гиперсаливации, синкинезий;
- при *мозжечковой дизартрии* укрепляющий массаж артикуляционных мышц сочетается с упражнениями для развития координации дыхания, фонации и артикуляции; также формируются умения воспроизводить и сохранять артикуляционные уклады, развивается точность артикуляционных движений;

- при *экстрапирамидной дизартрии* ребёнка учат следить за положением рта, языка, общей мимикой лица, тормозить гиперкинез, произвольно закрывать и открывать глаза без сопутствующих движений и общего напряжения, воспроизводить, удерживать и ощущать различные артикуляционные уклады и плавно переходить от одного к другому;

- при *корковой афферентной апрактической дизартрии* основное внимание обращается на развитие кинестетических ощущений, орального и ручного праксиса;

- при *корковой эфферентной дизартрии* артикуляционная гимнастика направлена на развитие тонких дифференцированных движений, особенно — перемещение кончика языка вверх. Внимание ребёнка сосредотачивают на ощущении положения языка, затем учат опускать язык на дно полости рта. Основное — стимуляция переднеязычных звуков.

Обязательным условием логопедической работы при дизартрии является одновременное развитие и коррекция нарушений артикуляционной моторики и функциональных возможностей кистей и пальцев рук. При дизартрии тяжесть нарушений артикуляционной моторики обычно коррелирует с тяжестью нарушений функции рук.

Перед проведением работы по *формированию функциональных возможностей кистей и пальцев рук* необходимо добиваться нормализации мышечного тонуса верхних конечностей [9]. Расслаблению мышц способствует потряхивание руки по методике Фелпса (захватив предплечье ребёнка в средней трети, производятся лёгкие качающе-потряхивающие движения). Далее проводится массаж и пассивные упражнения кистей и пальцев рук:

- поглаживающие, спиралевидные, разминающие движения по пальцам от кончика к их основанию;
- похлопывание, покалывание, перетирание кончиков пальцев, а также области между основаниями пальцев;
- поглаживание и похлопывание тыльной поверхности кисти и руки (от пальцев до локтя);
- похлопывание кистью ребёнка по руке педагога, по мягкой и жёсткой поверхности;
- вращение пальцев (отдельно каждого);

- круговые повороты кисти;
- отведение-приведение кисти (вправо-влево);
- движение супинации (поворот руки ладонью вверх) — пронации (ладонью вниз). Супинация кисти и предплечья облегчает раскрытие ладони и отведение большого пальца (игра «Покажи ладони», движения поворота ключа, выключателя);

- поочерёдное разгибание пальцев кисти, а затем сгибание пальцев (большой палец располагается сверху);

- щёточный массаж (тыльной поверхностью кисти от кончиков пальцев к лучезапястному суставу, а также кончиков пальцев). Используются щётки различной жёсткости;

- противопоставление большого пальца остальным (колечки из пальцев);

- противопоставление (соединение) ладоней и пальцев обеих рук.

Все движения тренируются сначала пассивно, затем пассивно-активно и, наконец, активно (на специальных занятиях). Их также можно рекомендовать воспитателям и родителям для проведения во время бодрствования ребёнка — при одевании, приёме пищи, купании, игре.

Для стимуляции изолированных движений указательного пальца используют следующие упражнения:

- надавливание указательным пальцем на кнопки, издающие звук предметы, выключатели, клавиши фортепиано, пластилин;

- рисование фигур на песке;

- вращение диска телефона;

- нанесение отпечатков пальца на бумагу.

Для тренировки противопоставления и отведения-приведения большого пальца используют следующие упражнения:

- сдавливание мягких звучащих игрушек указательным и большим пальцами;

- раздвигание ножниц или надетой на два пальца мягкой резинки;

- рукопожатие, игры с маленькими куклами, надевающимися на пальцы.

Для тренировки захвата предметов двумя пальцами полезны: собирание предметов различной величины (сначала крупных, затем мелких), рисование карандашом, куском мела, удерживание чашки за ручку. Движения приведения и отведения кисти тренируются при закрашивании рисунков, стирании горизонтальных линий ластиком. Отдельные движения кисти закрепляют и совершенствуют, включая их в разнообразную предметную деятельность, в навыки самообслуживания и письма.

Л. В. Лопатина отмечает, что развитие ручной и артикуляционной моторики у дошкольников со стёртой формой дизартрии должно проводиться по двум направлениям (работа проводится параллельно):

- формирование кинестетической основы движений;

- формирование кинетической основы движений.

В процессе работы по формированию *кинестетической* основы движений кистям и пальцам рук ребёнка придаются различные позиции, которые он воспроизводит с закрытыми глазами (или за экраном). Для формирования кинестетической основы артикуляторных движений ребёнку предлагают выполнять упражнения по определению положения губ, кончика языка, по различению широкого и узкого кончика языка. В процессе выполнения упражнений, которые сначала проводятся с опорой на зрительные образы движений (перед зеркалом), а затем без зрительной опоры, постоянно привлекается внимание ребёнка к кинестетическим ощущениям (например, какое движение совершают губы, какое положение кончика языка при произнесении звука и т. д.).

При формировании *кинетической* основы движений руки проводятся упражнения по развитию динамической координации движений руки в процессе выполнения как последовательно, так и одновременно организованных движений. Работа по формированию кинетической основы артикуляторных движений в себя: статические упражнения по развитию артикуляционной моторики, направленные на активизацию подъязычной, щёчных и других мышц; упражнения по развитию динамической координации движений органов артикуляции в процессе выполнения последовательных и одновременных движений.

Комплексы упражнений по указанным направлениям работы представлены в пособиях Л. В. Лопатиной с соавторами [4, с. 272; 5; 7].

Важный раздел логопедической работы при дизартрии — *развитие дыхания и коррекция его нарушений*. Нарушения дыхания являются частыми при дизартриях, особенно при экстрапирамидной (гиперкинетической) и мозжечковых формах. Причина этого — паретичность дыхательных мышц, изменение их тонуса, нарушение их реципрокной иннервации. Клинически нарушения дыхания проявляются в расстройствах ритма и глубины дыхания, в нарушении координации между артикуляцией и дыханием. В момент речи дыхание учащается, после произнесённого звука ребёнок делает судорожный вдох. Особенно страдает возможность плавного выдоха. Несмотря на постоянно полуоткрытый рот, он выдыхает через нос, произвольное выдыхание через рот часто является невозможным.

Работа над дыханием начинается с общих дыхательных упражнений, цель которых — увеличение объёма дыхания, нормализация его ритма. Учитель-логопед проводит с ребёнком пассивные дыхательные упражнения, во время которых можно включить (или напевать) тихую плавную мелодию или спокойно, ласково рассказывать что-либо ребёнку. Разработка дыхания проводится в различных положениях ребёнка: лёжа на спине, сидя, стоя. С детьми раннего возраста, а также при тяжёлых двигательных нарушениях дыхательные упражнения необходимо проводить в положении на спине — в «рефлекс-запрещающих позициях».

Ребёнка учат дышать при закрытом рте, попеременно зажимая ноздри: ребёнок сидит с закрытым ртом; затем ему зажимают одну ноздрю; ребёнок дышит под определённый ритм (стук метронома, счёт). Также его учат правильно сморкаться (овладение этим умением способствует формированию удлинённого произвольного выдоха).

Для тренировки носового вдоха и выдоха учитель-логопед закрывает рот ребёнка, придерживая сомкнутые губы пальцами. Детям даётся инструкция: «Не открывай рот. Вдыхай глубоко и выдыхай длительно через нос». Через некоторое время ребёнок начинает сам следить за положением своего

рта. При отработке вдоха через нос можно провести игру «Давай понюхаем цветочек».

После тренировки носового дыхания приступают к развитию ротового вдоха. Учитель-логопед закрывает ноздри ребёнка и просит вдыхать через рот до того момента, когда он его попросит произносить гласные звуки или слоги. Также применяется упражнение с сопротивлением: ребёнок вдыхает через рот, учитель-логопед кладёт руку на его грудную клетку, как бы препятствуя вдоху в течение 1—2 секунд. Это способствует более глубокому и быстрому вдоху и более удлиённому выдоху. Для тренировки вдоха и выдоха через рот учитель-логопед закрывает ноздри ребёнка и просит его: «Давай подышим, как собачка».

При развитии речевого дыхания проводится работа, направленная на дифференциацию носового и ротового вдоха и выдоха. Необходимо сделать ротовой выдох по возможности более произвольным, длительным, ритмичным. Все упражнения учитель-логопед выполняет вместе с ребёнком.

Для тренировки длительного выдоха используется дутьё в трубочку. Ребёнку предлагается дуть с закрытыми глазами, чтобы усилить кинестетические ощущения. Пример инструкции: «Делай большие пузыри, смотри, слушай. Делай маленькие пузыри, смотри, слушай». Также используется задувание свечей, сдувание ватки, пушинок и др.

Позже, в момент ротового выдоха, учитель-логопед произносит различные гласные звуки (сначала шёпотом, потом громко), стимулируя ребёнка подражать ему. С целью увеличения длины ротового выдоха ребёнок произносит постепенно удлиняющиеся цепочки гласных на одном выдохе. Развитию дыхания также способствуют логоритмические упражнения и игры [2, с. 124].

На подготовительном этапе идёт активная работа по *развитию голоса и коррекции его нарушений*. Характерной особенностью дизартрии у детей является нарушение голоса. Мелодико-интонационные расстройства относят к основным и наиболее стойким признакам дизартрии. Именно они в наибольшей степени влияют на эмоциональную разборчивость речи детей. Причины их — парезы мышц языка, губ, мягкого

нёба. Наибольшее значение имеет паретичность мышц гортани и спастичность мышц голосового аппарата, что приводит к нарушению вибрации голосовых складок и как следствие — оглушению звонких согласных.

Для коррекции нарушений голоса у детей с дизартрией используются различные ортофонические упражнения. Цель этих упражнений — развитие координированной деятельности дыхания, артикуляции и фонации.

Работа над голосом начинается после артикуляционной гимнастики и массажа, расслабления шейной мускулатуры (круговые движения головой — повороты головы во все стороны) с одновременным произнесением гласных *и, э, о, у, а, ы*. Работа над голосом всегда начинается с общего мышечного расслабления, артикуляционного массажа и артикуляционной гимнастики. При вызывании голоса большое внимание уделяется нормализации позиции головы, расслаблению мышц верхнего плечевого пояса (круговые движения головой по часовой стрелке и против неё — для расслабления шейно-гортанных мышц).

На начальных этапах работы над голосом можно добиться положительного эффекта путём использования «жевательного метода», предложенного Фрешельсом: произносить доступные звуки в момент жевания. Большое значение имеет активизация мягкого нёба: глотание капель воды, покашливание, зевота, звук *а* на твёрдой атаке.

Нормальное голосообразование возможно в том случае, если ребёнок может открывать и закрывать рот, опускать нижнюю челюсть, имитировать жевание. С этой целью используется лёгкое ритмичное постукивание по подбородку (опора на челюстную дрожательный рефлекс). Вначале нижняя челюсть опускается (учителем-логопедом) пассивно на 1,0—1,5 см. Затем ребёнок делает это самостоятельно перед зеркалом, по инструкции. Используются различные наглядные средства, например, рисунки с изображением ведра, которое опускается в колодезь; шарика, привязанного к верёвке. Затем эти упражнения выполняются с одновременным произнесением различных звуковых сочетаний: *ав-ав, кар-кар, мяу-мяу...*

Для укрепления нёбной занавески используются упражнения в чередовании её расслабления и напряжения. Ребёнка

просят до окончания зевательного движения произнести звук *а* при широко открытом рте. Перейти от *а* к *и*, затем к *н*, задерживая воздух во рту под давлением. Затем просят произнести следующие звуки: *м-па-м-па; м-баб-м-баб...* Внимание ребёнка всё время привлекается к ощущению состояния нёбной занавески.

Кроме органически обусловленных нарушений голоса у ребёнка могут наблюдаться функциональные расстройства, которые часто обусловлены его общим эмоциональным состоянием. При волнении дети склонны впадать в шёпот, в беззвучную речь. Поэтому на занятиях надо создавать эмоционально-положительный фон. Этому способствует пение, совместная выразительная декларация с учителем-логопедом.

В логопедической работе по развитию голоса полезно использовать медленное попеременное (то шёпотом, то громко) произнесение гласных, согласных, слогов. Одновременно необходимо тренировать увеличение длины речевого выдоха: вначале на одном выдохе произносится по одной гласной (*а, о, у, э*), потом по две гласные (*а-э, о-у, у-ы, э-и*), затем по три (*а-э-о, о-у-и*), четыре и т. д. Потом произносятся слоги с удлинением их цепочек, затем слова и, наконец, стихотворения.

Необходима работа по развитию силы, высоты, тембра голоса. Это может быть чтение стихотворений (типа стихотворений К. Чуковского «Телефон», «Муха-цокотуха») с постепенным усилением и ослаблением голоса, чтение сказок по ролям, инсценировки («Три медведя»).

Обязательным направлением работы с детьми с дизартрией является развитие их зрительного, тактильного и слухового восприятия, пространственных представлений. Упражнения и приёмы такой работы широко представлены в специальной литературе, в том числе в пособии В. А. Киселёвой [3].

Проводя работу по развитию слухового восприятия, следует учитывать, что при выраженной гиперacusии (повышенной чувствительности к звуковым раздражителям) следует постепенно приучать ребёнка к резким и неожиданным звукам. Делать это надо осторожно, на первых порах предупреждая ребёнка и вызывая звук в поле его зрения («Посмотри, какой красивый колокольчик, сейчас он будет звонить, а ты

не бойся»). Постепенно звуковой раздражитель делают всё более неожиданным для ребёнка, но вызывают ещё в поле его зрения, а затем постепенно учат не пугаться неожиданных звуков и вне поля его зрения.

Этап формирования первичных произносительных умений и навыков предполагает прежде всего коррекцию нарушений звукопроизношения и формирование просодической стороны речи.

При коррекции нарушений звукопроизношения используется принцип индивидуального подхода. В первую очередь для коррекции выбираются те звуки, которые у ребёнка максимально приближены к правильному произнесению, или те, артикуляционные уклады которых наиболее просты.

Особенности логопедической работы по постановке, автоматизации и дифференциации звуков при дизартрии:

1. Значительно более длительные сроки отработки каждого звука.

2. Соблюдение определённой *последовательности* в работе над звуками. При дизартрии в зависимости от наличия у детей патологической симптоматики в артикуляционной моторике, от степени её выраженности учитель-логопед индивидуально определяет последовательность работы над звуками. В ряде случаев не стоит придерживаться традиционного порядка, рекомендуемого постановку с нарушенных свистящих звуков. Работая по коррекции звукопроизношения, целесообразно вызывать ту группу звуков, артикуляционный уклад которых «созрел» прежде всего. У многих детей с речедвигательными расстройствами сначала лучше осуществляется постановка и дальнейшая автоматизация более сложных звуков, например, шипящих или сонорных. При этом свистящие звуки будут корректироваться позже, после «созревания» дорсальной позиции, являющейся часто для детей с дизартрией одной из самых трудных [9].

Г. В. Чиркина указывает, что последовательность работы над звуками определяется:

- *степенью доступности звуков* для произношения (лёгкость артикуляции) и постепенностью перехода от меньших произносительных трудностей к большим. По лёгкости арти-

куляции самыми простыми считаются гласные звуки (прежде всего звук *а*). Взрывные согласные (прежде всего звук *п*) усваиваются легче, чем фрикативные звуки (среди фрикативных самые лёгкие по артикуляции звуки *ф, в, х*). Вместе с тем следует помнить, что степень доступности звуков определяется также возможностями зрительного восприятия элементов артикуляции (наличием «орального образа» звука). По степени уменьшения видимых элементов артикуляции звуки распределяются в следующей последовательности: *а, о, у, э, и, п, б, м, ф, в, ш, ж, л, с, т, к;*

- *артикуляционной и акустической близостью* звуков. Постановка близких по артикуляционным и акустическим признакам звуков должна быть *рассредоточена* во времени;

- *возможностью подбора речевого материала*, включающего звуки. Возможность подбора достаточного количества доступного речевого материала (слов) объясняет ситуацию, когда сначала изучаются более трудные по артикуляции звуки, например звук *ы* перед звуком *э* [10].

3. Прежде чем приступить к формированию артикуляционного праксиса на этапах постановки, автоматизации и дифференциации звуков необходимо *развитие* или *уточнение фонематических процессов*. Перед вызыванием и постановкой звуков нужно добиться их различения на слух.

Работа по воспитанию фонематического слуха помогает ребёнку подойти к качественному скачку по нормализации фонемной содержательности его речи, т. е. улучшает его звукопроизношение.

4. *Способы постановки звуков* (по подражанию, механическим, смешанным способами) выбираются *индивидуально*. В некоторых случаях достаточно только «уточнить» обрабатываемый звук. Чаще всего основными методами работы являются двигательный-кинетический и слухо-зрительно-кинетический (устанавливаются связи между движениями артикуляционных мышц и их ощущением; между восприятием звука на слух, зрительным образом артикуляционного уклада данного звука и двигательным ощущением при его произнесении).

Одним из способов постановки звуков при дизартрии является *метод фонетической локализации* (Г. В. Чиркина).

Учитель-логопед придаёт языку и губам ребёнка необходимую позицию для того или иного звука. Используются зонды, плоские пластинки для языка и целый ряд других приспособлений. Внимание привлекается к ощущению положений. Затем ребёнок выполняет движения самостоятельно при некоторой помощи учителя-логопеда и без неё. Так у ребёнка вызывается аналог звука, не совпадающий полностью по своим акустическим и артикуляционным признакам с эталоном правильной речи, но вместе с тем чётко противопоставленный всем остальным звукам речи.

Не рекомендуется сразу добиваться полной чистоты звука; шлифовка каждого звука должна проводиться длительно, на фоне всё развивающейся, усложняющейся работы над другими звуками. Следовательно, на первых этапах работы целесообразно разрешать ребёнку приближённое произношение данного звука. Приближённое произношение звука является для ребёнка с речедвигательным расстройством определённой ступенью на пути к овладению нормальной артикуляцией. При этом овладение аналогом звука достаточно для того, чтобы ребёнок мог оперировать им во время работы по развитию фонематических представлений и навыков звукового анализа.

5. Автоматизация звука является самым сложным и длительным этапом логопедической работы при дизартрии.

Полученный звук нужно сразу вводить в слог. Сложные согласные рекомендуется ставить в слогах, не добиваясь их чистого изолированного звучания, а уже в слогах отрабатывать их правильное произношение. Щелевые звуки сначала автоматизируются в открытых слогах (*фа, во, су* и т. п.), смычные и аффрикаты — в закрытых (*ап, оп, от* и т. п.).

Часто в практике учителя-логопеды сталкиваются с тем, что изолированно дети произносят все звуки правильно, но в потоке речи звуки теряют свои дифференцированные признаки, произносятся искажённо. Нужно уделять особое внимание автоматизации звуков в лексическом материале разной сложности. Сначала автоматизация осуществляется в слогах разной структуры (где все звуки произносятся *утрированно*), далее — в словах разной слоговой структуры, где закрепляемый звук находится в разных позициях (в начале, в конце,

в середине). Затем звуки автоматизируют в предложениях, насыщенных изучаемым звуком.

Примерный материал для работы с дошкольниками со стёртой формой дизартрии по последовательной автоматизации звука с представлен в пособиях Л. В. Лопатиной с соавторами [4, с. 281; 5; 7], звуков *ш, ж* — в пособии В. А. Киселёвой [3].

Очень важно, чтобы из лексического материала были исключены звуки, которые произносятся ребёнком искажённо или у него ещё не закреплены. Весь лексический материал, предлагаемый для автоматизации, должен быть семантически доступен ребёнку.

Для автоматизации звуков используется приём одновременного проговаривания звука и изображения его символа (писание и говорение). Эти упражнения способствуют усилению звука, обогащению его моторного действия. Для детей, которые не могут писать, звук произносится одновременно с похлопыванием пальцами или постукиванием ногой. Затем новый звук закрепляется в различных слогах.

Дифференциация поставленного звука в произношении с оппозиционными фонемами проводится в той же последовательности, что и при автоматизации данного звука. Сначала предлагаются два слога (*са-ша, ас-аш, ста-шта, тса-тша* и т. п.), затем три слога. Далее даются пары слов, разных по слоговой структуре.

6. Необходимость *одновременной работы* над несколькими звуками, принадлежащими к различным артикуляционным группам.

7. *Связь формирования фонетико-фонематической системы с развитием лексико-грамматического строя речи*, что обеспечивает формирование правильных коммуникативных произносительных навыков.

Коррекция нарушений звукопроизношения на данном этапе также сочетается с работой по формированию *просодической стороны речи*, которая неразрывно связана с работой по формированию *голоса*.

При развитии мелодико-интонационной стороны речи особое значение имеет навык управления *движением голоса*

вверх-вниз. Поэтому важно научить ребёнка пользоваться голосом различной высоты, постепенно формируя умение повышать и понижать голос в пределах звука, слога, слова и фразы.

При формировании мелодико-интонационной стороны речи важным разделом является работа *над логическим ударением* (выделение слов, наиболее важных по смыслу). Детям предлагается выделять слова, на которые падают ударения, голосом и движением: хлопаньем в ладоши, притопыванием (Мама мыла Таню... Мама мыла Таню... Мама мыла Таню).

На логопедических занятиях большое внимание уделяется формированию у детей умения пользоваться повествовательной, вопросительной, восклицательной и повелительной *интонацией*. Совместно с учителем-логопедом ребёнок проговаривает стихи и тексты с нужной интонацией.

Кроме того, необходимо развивать у детей естественные интонации, выражающие различные эмоциональные состояния: радость, удивление, испуг. Одним из средств выражения эмоций является произнесение междометий. Их воспроизведение можно сопровождать различными произвольными движениями и мимическими реакциями ребёнка, например:

Ай! — Руки прижать к себе, на лице выражение испуга.

Ай-я-яй! — Укоризненно покачать головой и погрозить пальцем.

Ой! — На лице — радость, всплеснуть руками и поднести их к лицу.

Ой-ё-ёй! — Покачать головой с сожалением, руки развести в стороны.

Эй! — Радостный окрик, руку вытянуть вверх.

Эй-е-ей! — Радостно крикнуть и приветливо помахать рукой.

Развитию мелодико-интонационной стороны речи, гибкости модуляций голоса способствуют игры-инсценировки и чтение сказок по ролям.

В процессе развития просодики проводится работа по коррекции нарушений *темпо-ритмических* характеристик речи. Ритм организует не только двигательную активность, но и слово, руководит как темпом, так и динамическими особенностями

речи. В работе над темпом и ритмом можно использовать такие движения, как отхлопывание и притопывание. Допускается отстукивание ритма одной или двумя ногами, отхлопывание в ладоши или одной рукой по телу или столу. При этом ударному слогу соответствует более громкий хлопок или удар ногой по полу, неударному — тихий.

Работа по развитию речевого темпа, ритма, интонации сочетается с формированием звукопроизносительных умений. Например, при автоматизации звука *л* можно использовать игровое упражнение «Колокола»: учитель-логопед говорит ребёнку, что он изображает большой колокол, произнося «ла-ла-ла» медленно, а маленький колокол — произнося «ла-ла-ла» быстро. Колокола «переговариваются»: один говорит «ла-ла-ла», другой спрашивает «ла-ла-ла?», третий отвечает «ла-ла-ла» [11].

С детьми дошкольного возраста развитие дыхания, голоса и просодики можно проводить не только на индивидуальных занятиях, но и на подгрупповых логопедических занятиях (под музыку, счёт и т. д.).

Система работы по формированию представлений об интонационной выразительности в импрессивной и экспрессивной речи у детей с дизартрией представлена в пособиях Л. В. Лопатиной с соавторами [4, с. 283; 5; 6; 7].

Этап формирования коммуникативных умений и навыков предполагает отработку приобретённых произносительных умений в различных ситуациях речевой коммуникации, предупреждение вторичных нарушений (нарушений чтения и письма). Одним из наиболее сложных направлений работы является формирование у ребёнка *навыков самоконтроля*. Нередко учителя-логопеды сталкиваются с ситуацией, когда ребёнок при контакте с учителем-логопедом на занятиях демонстрирует в речи приобретённые навыки. Но при смене обстановки, в присутствии других лиц навык, казавшийся прочным, исчезает, ребёнок возвращается к прежнему стереотипному кому — искажённому произношению. Для выработки коммуникативных навыков необходима активная позиция ребёнка, его мотивация к улучшению речи и, конечно, длительная логопедическая работа. Традиционной работой на

этом этапе является введение звука в речь при заучивании стихов, составлении предложений, рассказов, пересказе текстов и т. п.

Список использованной литературы

1. *Архипова, Е. Ф.* Стёртая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. — М. : Астрель, 2006. — 222 с.
2. *Волкова, Г. А.* Логопедическая ритмика / Г. А. Волкова. — М. : Просвещение, 1985.
3. *Киселёва, В. А.* Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии / В. А. Киселёва. — М. : Школьная пресса, 2007. — 48 с.
4. Логопедия. Методическое наследие: в 5 кн. / под ред. Л. С. Волковой:— М. : ВЛАДОС, 2003. — Кн. I: Нарушения голоса и звукопроизводительной стороны речи: в 2 ч. — Ч. 2: Ринолалия. Дизартрия. — 304 с.
5. *Лопатина, Л. В.* Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами / Л. В. Лопатина. — СПб. : СОЮЗ, 2004. — 192 с.
6. *Лопатина, Л. В.* Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников / Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова. — СПб. : СОЮЗ, 2006. — 151 с.
7. *Лопатина, Л. В.* Развитие моторной функции и воспитание правильной артикуляции свистящих звуков у дошкольников со стертой формой дизартрии / Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова. — СПб. : Образование, 1996. — 25 с.
8. *Мастюкова, Е. М.* Нарушения речи у детей с церебральным параличом / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. — М. : Просвещение, 1985. — 192 с.
9. *Приходько, О. Г.* Логопедический массаж при коррекции дизартрических нарушений речи у детей раннего и дошкольного возраста / О. Г. Приходько. — СПб. : КАРО, 2008. — 160 с.
10. *Российская, Е. Н.* Произносительная сторона речи: Практический курс / Е. Н. Российская, Л. А. Гаранина. — М. : АРКТИ, 2003. — 104 с.
11. *Смирнова, И. А.* Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР: учеб.-метод. пособие / И. А. Смирнова. — СПб. : Детство-пресс, 2004. — 320 с.

4. Логопедическая работа при алалии

Логопедическая работа с детьми с моторной алалией направлена на всю систему языка: расширение, уточнение словаря, формирование фразовой речи, коррекцию звукопроизношения, фонематического слуха, анализа и синтеза. При планировании логопедической работы необходимо опираться на сохранные компоненты языковой системы, учитывать структуру речевого дефекта. Учителю-логопеду и воспитателю следует помнить, что у детей с алалией динамика развития речи замедлена. Важно создать благоприятную речевую среду, которая бы стимулировала их речевую активность, общение.

Этапами логопедической работы с детьми с моторной алалией являются:

I. Подготовительный.

II. Формирование первоначальных речевых умений в ситуациях диалогического общения.

III. Формирование высказывания как основной единицы речевого действия.

IV. Формирование коммуникативных умений и навыков связной речи [19].

Длительность каждого этапа зависит от уровня речевого развития ребёнка, времени начала логопедической работы, условий окружающей среды.

I. На подготовительном этапе работы решаются задачи по формированию психологических предпосылок речевой деятельности, преодолению речевого негативизма, развитию общей и речевой моторики, формированию игровой деятельности, коррекции зрительного, слухового, тактильного восприятия, развитию умений, направленных на восприятие, осмысление и понимание речевого общения. Важно сформировать у ребёнка мотивационную основу высказывания, развивать речевую и психическую активность, функции подражательной деятельности и отражённой (репродуктивной) речи.

Первый этап обучения обычно соответствует детям с алалией (первый уровень речевого развития), который характеризуется полным или частичным отсутствием общеупотребительной речи. Речь детей имеет следующие особенности:

• использование многозначных слов, чаще в виде звуко-подражаний: машина, поезд, велосипед — *ту-ту*; корова, собака, коза — *ава, ав-ав*; спать, сесть, лечь — *ба*;

• использование взаимозамен названий предметов названиями действий: *ако* (окно) — закрыть, открыть; *сет* (шьёт) — игла; *мя* (мяч) — играть в мяч, бросать мяч;

• воспроизведение общеупотребительных слов в виде отдельных слогов и сочетаний: *де* — дедушка; *ко* — кошка; *бака* — собака; *топя* — корова; *атячь ука* — карандаш в руке; *татик тя* — у мальчика мяч;

• активное использование невербальных средств — жестов, мимики, интонации параллельно с вербальными средствами. Например, вместо «не буду спать» ребёнок произносит «нитя» и отрицательно крутит головой и хмурит лицо;

• называние одного и того же предмета в разных ситуациях разными словами: например, паук на разных картинках назывался *сюк* (жук), *теля* (пчела), *атя* (оса) и др.

У детей отмечается выраженная недостаточность в формировании импрессивной стороны речи. Они затрудняются в понимании простых предлогов («в», «на», «под» и др.), грамматических категорий единственного и множественного числа («дай ложку», «дай ложки»), мужского и женского рода.

Фразой дети с алалией (первый уровень речевого развития) практически не владеют. В отдельных случаях наблюдаются попытки высказаться лепетными предложениями: «*Папа туту*» (Папа уехал). Также у детей не сформирована способность воспроизводить звуковую и слоговую структуру слова. Привлечь сознание детей к звуковой стороне речи удаётся только после длительной подготовительной работы. Лишь у детей, находящихся на верхней границе данного уровня, можно отметить появление слов с постоянным составом звуков. Обычно это слова, часто употребляемые в обиходе.

Образцом описания игрушки ребёнком с алалией (первый уровень речевого развития) является: «*Маня. Бика. Бика. Сены. Сены. Бика.* («Маленькая. Машинка. Едет. Колесо чёрное. Бибикает»). Таким образом, для детей с алалией характерно отсутствие речевых средств общения или лепетное её состояние.

Задачами коррекционного обучения дошкольников с алалией являются:

• формирование умения вслушиваться в речь, понимать её содержание;

• развитие активной подражательной деятельности в виде произношения любых звуковых сочетаний;

• обогащение словаря, уточнение лексических и грамматических значений слов;

• развитие умения пользоваться речевыми средствами в общении.

Учителю-логопеду прежде всего необходимо расположить ребёнка к себе, постараться снять скованность, нежелание общаться, а также формировать умение вслушиваться в обращённую к нему речь. Учитель-логопед осуществляет работу по *преодолению речевого негативизма*, так как у ребёнка с алалией отсутствует потребность в общении с детьми и взрослыми. Для этого педагог создаёт игровые ситуации, привлекает ребёнка к продуктивным совместным видам деятельности (рисованию, лепке и т. д.). На начальных этапах для вызывания у ребёнка речевого, двигательного подражания используются игры, например: «Игра в поезд», «В лошади», «Пилим дрова», «Играем в мяч» и др. Варианты игр и речевой материал постепенно усложняются. Слова, которые подбирает учитель-логопед в начале работы, должны быть понятны детям и лёгкие по своей структуре (*мама, папа, баба*). Подбор игр, заданий предложен в пособиях Т. А. Датешидзе [5], Н. И. Кузьминой, В. И. Рождественской [9] и др.

Учитель-логопед вызывает желание говорить путём создания специальных игровых эмоционально значимых для ребёнка ситуаций (выбор игрушки), которые требуют ответной реакции (жестом, произнесением звукокомплекса и пр.). Нужно использовать и те ситуации, которые возникают спонтанно. Данная работа (стимулирование желания говорить), являющаяся основной на подготовительном этапе, проводится параллельно с обогащением словарного запаса. Первое время говорит учитель-логопед, развёртывая игровую ситуацию. Действия он сопровождает восклицаниями, простыми словами, вовлекая ребёнка в подражание действиям и словам («Мя-

чик — бах!»). Всякая речевая реакция ребёнка повторяется, подхватывается, поощряется. В таких играх, как, например, «Гуси-гуси», «Кто как кричит?» (имитация звуков) и других, жесты и восклицания ребёнка оформляются речью учителя-логопеда. Важно обращать внимание на интонирование. Ребёнок принимает участие в повторении такой игры. Затем он начинает подражать дома. Развитие этой подражательности постепенно смягчает явления оральной апраксии.

Первые речевые проявления у ребёнка произвольны (повторить сам не может), поэтому не следует требовать повторения, исправлять неправильно сказанное.

Необходимо специально подбирать игрушки (куклы, животные), дидактический материал, который можно использовать как стимуляцию к звукопроизношению — для преодоления в игре речевого негативизма. Ребёнку предлагаются не только картинки, но и игрушки и предметы, что способствует развитию речедвигательного анализатора. Развитие речевых действий стимулируется ритмическими повторами (потешки, сказки с повторами — «Репка», «Колобок» и др.).

Таким образом, используется ситуативно-деловая форма общения, предполагающая эмоциональный контакт с ребёнком, осуществление совместной со взрослым предметной деятельности. В работе учитывается онтогенетический принцип: в экспрессивную речь вводятся только те слова, которые имеются в импрессивной речи ребёнка.

Важным моментом в работе учителя-логопеда является использование заданий, направленных на *развитие понимания речи*. На первых этапах развития понимания речи не требуем от ребёнка с алалией точности понимания отдельных слов: *там-тут, открой-закрой*. В понимании речи ребёнок опирается не на различное звуковое выражение слов, а на широкий контекст вопроса. Поэтому вопросы учителя-логопеда в беседах, направленных на выявление понимания слов, предложений, должны содержать подсказывающие слова: *положи кубик на стол, возьми книгу с полки*.

Взрослый, используя ситуативные моменты, называет предметы, которые берёт ребёнок, называет действия, которые совершает ребёнок или взрослый с этим предметом. Педагог

говорит короткими предложениями, состоящими из двух-четырёх слов, повторяя их два-три раза. Одни и те же слова полезно употреблять в разных грамматических формах. Все слова проговариваются с естественной интонацией, без скандирования, но с несколько выделенным ударным слогом.

Усвоение слов пассивного словаря осуществляется путём проведения различных игр [5]:

- «Поручения». Игра содержит сначала одну, затем две, потом три инструкции, например: «Принеси куклу в шапочке; принеси куклу в шапочке с кисточкой; принеси куклу в шапочке с кисточкой и посади её на стульчик».

- «Делай, что я сказал(а)». Эти игры проводятся с одновременным показом действия, обозначенного словом. Например, взрослый говорит:

Мы идём: топ-топ. (Ребёнок идёт за взрослым.)

Побежали: шлёп-шлёп. (Ребёнок бежит за взрослым.)

И устали: стоп! (Ребёнок останавливается вместе с взрослым.)

После нескольких повторений игровых действий со словами и показом этих действий взрослым ребёнок выполняет эти движения самостоятельно в соответствии со словами игры.

Эффективным приёмом в процессе усвоения ребёнком слов, обогащающих качества предметов (величину, цвет, конфигурацию), являются игры по классификации предметов, изображений, геометрических фигур в соответствии с заданным качеством. Начинают работу с классификации игрушек. Для таких игр удобно использовать коллекции мелких игрушек (пример заданий: *выбери все машинки; выбери всех кукол*). Можно классифицировать геометрические тела (*выбери все шарики; принеси все кружки*). Далее классифицируются геометрические фигуры по цвету (*принеси все красные фигурки*) и по размеру (*принеси все большие фигурки*) и т. д.

Интерес у ребёнка вызывает работа с мозаикой. Она начинается с усвоения слова *такая (-ой)*. Могут быть использованы следующие игры:

- «Грибки». Взрослый показывает мозаику красного цвета, закрепляет её на поле для выкладывания.

Взрослый: *Найди такой грибок.* (Ребёнок находит такую же мозаику и закрепляет её.)

Взрослый (показывая два пальца): *Два грибка.* (Ребёнок повторяет движение, показывая два пальца.)

Взрослый: *Это красные грибки. Найди ещё такой же грибок.* И т. д.

• «Яблонька». Взрослый заранее выкладывает контур дерева, состоящий из ствола (прямая линия) и кроны (замкнутая кривая линия).

Взрослый: *На яблоньке вот такое яблочко* (закрепляет красную мозаику). *Красное яблоко. Найди такое же.* (Ребёнок закрепляет красную мозаику в пределах контура кроны.)

Взрослый: *На яблоньке красные яблочки. Вот столько, два* (показывает два пальца). (Ребёнок показывает два пальца.)

Взрослый (закрепляя зелёную мозаику): *На яблоньке вот такое яблоко. Найди такое же. Яблочки наверху. Погладь яблочки на яблоньке. Подул ветер. Упали яблочки* (переносит мозаику вниз). *Яблочки внизу, под яблонькой. Погладь яблочки внизу.*

В формировании пассивного словаря используется работа с картинками: предметными, сюжетными. Изображения на этих картинках должны быть яркими, крупными, реалистичными. Этот вид работы возможен с детьми, находящимися на номинативном уровне понимания речи. Например:

• «Умный пальчик». На столе разложены картинки с изображением предметов.

Взрослый: *Покажи лошадку, покажи куклу...* (Ребёнок показывает указательным пальцем правой руки названную картинку.)

Работа с картинками, изображающими действие, возможна с детьми, находящимися на предикативном уровне понимания речи: вначале различаются глаголы, обозначающие действия людей или животных, с названием того, кто совершает действие: *Покажи, где скачет лошадка, где спит мальчик...* Затем формируется умение различать действия, совершаемые одним лицом: *Покажи, где мальчик спит, где мальчик сидит...*

Следующий этап развития понимания речи — понимание форм слов: *Покажи, где стол — где столик, где мяч — где*

мячи, где мяч на стуле, где мяч под стулом. Ребёнку особенно сложно дифференцировать формы глаголов: возвратные и невозвратные глаголы (*мальчик моет — мальчик моется*); глаголы движения с различными приставками (*машина ехала — машина приехала, пальто застегнули — расстегнули*); глаголы прошедшего времени женского и мужского рода (*Женя упал — Женя упала*); глаголы настоящего времени единственного и множественного числа (*летит — летят*), поэтому формированию умений различать указанные формы слов уделяется особое внимание на логопедических занятиях.

Большое внимание в развитии импрессивной речи следует уделить различению слов с противоположными значениями (антонимов) разных частей речи: *день-ночь; много-мало; высоко-низко; длинный(ая)-короткий(ая)*. Можно использовать рисование предметов с противоположными качествами (что помогает ребёнку мышечно ощутить значение слов), например:

• рисуем длинную дорожку (ведём ручку ребёнка с фломастером) — рисуем короткую дорожку;

• на большой тарелке много ягод (рисуем много маленьких замкнутых кривых) — на маленькой тарелке мало ягод и т. д.

При подборе заданий учитель-логопед опирается на тематический подход («Игрушки», «Семья», «Одежда» и т. д.). Необходимо научить ребёнка понимать обобщающее значение слова: *Покажи, где девочка играет с куклой. Покажи, где девочка играет с пирамидкой. Покажи всё, с чем можно играть.*

Наряду с формированием речи на логопедических занятиях проводится работа по развитию других познавательных процессов (внимания, памяти, восприятия, мышления) ребёнка. Для этого используются разнообразные игры типа «Что не стало?», «Внимательные ушки», «Эхо» и т. д.

На подготовительном этапе проводится работа по развитию предикативной функции речи и предупреждению появления аграмматизма путём овладения ребёнком с алалией элементами грамматического строя речи [4]. Работа проводится поэтапно в следующей последовательности:

1. *Опора на однословную фразу.* Отправной точкой речевого развития избирается минимальный, коммуникативно значимый отрезок — однословная фраза («на, дай, ам» и др.). Фон, на котором проводится работа, — это общение учителя-логопеда с ребёнком. Первоначальная цель — создание единства двигательной и словесной реакции. Учитель-логопед побуждает ребёнка к выполнению определённого действия: «Сядь! Дай! Иди!» Ребёнок выполняет эти действия, а учитель-логопед присоединяется к действиям ребёнка и произносит в такт шагам «Я иду». Через некоторое время — та же инструкция, но учитель-логопед уже спрашивает: «Что ты делаешь?» — «Иду. Несу». Здесь реализуется задача развития умений, направленных на восприятие, осмысление и понимание речевого общения. Такая форма общения приводит к диалогу. После первого ответа ребёнка аналогичная работа проводится на другом материале: «Сиди! Беги! Рисуй!» Учитель-логопед использует вопросы двух типов: «Ты идёшь?» — «Иду»; общий вопрос: «Что ты делаешь?»

2. *Формирование предложений из двух слов на базе однословных предложений.* Отрабатываются предложения, состоящие из глагола и существительного в форме косвенного падежа: «Дай лялю», «Возьми мишку». На вопрос: «Что ты несёшь?» ребёнок отвечает: «Лялю, мишку». Сразу же обращается внимание на окончание существительных (лялю, мишку) — учитель-логопед выделяет голосом. Потом отрабатывается более сложный ответ на вопрос: «Что ты несёшь?» Ребёнок отвечает «Несу лялю».

3. *Формирование моделей предложений из двух главных членов — подлежащего и сказуемого.* В отличие от предыдущего на этом этапе ребёнок высказывает суждение не о своих действиях, а о состоянии других детей или предметов. Сначала эти модели отрабатываются в группе детей («Коля сидит», «Лена идёт»), а потом уже на дидактическом материале. Примеры вопросов и ответов: «Кто идёт?» и др. Сначала ребёнок отвечает одним словом «Лена», а затем уже предложением из двух слов.

В процессе индивидуальной коррекционно-развивающей работы учителю-логопеду следует применять такие словесные приёмы, как:

- речевой образец (правильная, предварительно продуманная речевая деятельность педагога);
- повторное проговаривание (преднамеренное, многократное повторение одного и того же речевого элемента: звука, слова, фразы);
- объяснение (раскрытие сущности некоторых явлений и способов действия);
- оценка детской речи (мотивированное суждение о речевом высказывании ребёнка, характеризующее качество выполнения речевой деятельности);
- вопрос (словесное обращение, требующее ответа) и др.

Речь учителя-логопеда и других педагогов должна быть правильной по форме, богатой лексически, предельно эмоциональной, выразительной, насыщенной прибаутками, потешками и в то же время простой, не загромождённой лишними словами.

Важным условием для формирования речевой активности ребёнка с алалией является использование педагогом различных способов поощрения и сюрпризных моментов (одобрение, похвала, наклейка, фишка и т. д.). Учитывая личностные особенности детей с алалией, педагог привлекает воспитуемых к работе в качестве своих помощников («Помоги раздать карточки», «Собери краски и положи их в коробку»).

Итак, основным на подготовительном этапе является создание стимулов, пусковых механизмов, которые должны обеспечить развитие речи и усвоение языковой системы (реализация принципа преодоления речевого негативизма). В соответствии с этим работа направлена на развитие неречевых и речевых процессов. Основное внимание при этом уделяется семантической стороне, а не фонетической реализации речи (на начальных этапах допускается приблизительное произнесение звуков ребёнком).

II. *На этапе формирования у детей с алалией первоначальных речевых умений в ситуациях диалогического общения* продолжается работа по развитию общей и речевой моторики, всех психических процессов. Основным направлением в работе является активизация пассивного словаря и практи-

ческое овладение наиболее простыми формами словообразования, словоизменения. Также ведётся работа над распространением предложений, их грамматическим оформлением, над диалогом и рассказом описательного характера. На индивидуальных логопедических занятиях особое внимание обращается не на формирование правильного звукопроизношения, а на активизацию словаря, развитие грамматического строя речи, так как у детей с алалией звуки могут возникать спонтанно.

Основными задачами являются:

- первостепенное развитие предикативной функции речи, синтаксического строя речи, её диалогической формы;
- формирование механизма экспрессивной речи (семантических, лексических, фонетико-фонематических операций).

Второй этап обучения обычно соответствует детям с алалией (второй уровень речевого развития): дети располагают уже некоторым количеством общеупотребительных слов, но звуко-слоговая структура их искажена. В речи ещё сохраняются слова, характерные для лепета, — аморфные (*Дека аси зё. — Девочка несёт флажок*). Характерна склонность к расширению значения слов (полисемия). У некоторых детей можно наблюдать фразу из 2—3 слов, но фраза аграмматична; причём не просто наличие отдельных грамматических ошибок, а полный аграмматизм (*Я была лелька. — Я была на ёлке*). Для детей характерно осуществление общения посредством использования постоянного, хотя искажённого и ограниченного запаса общеупотребительных слов. Понимание обиходной речи достаточно развито. Речевые возможности детей возрастают, общение осуществляется как с помощью жестов, сопровождаемых лепетом, так и посредством искажённых в фонетическом и грамматическом отношении речевых средств. Высказывания детей имеют особенности:

- а) со стороны лексики:
 - ограниченность пассивного словаря;
 - незнание не только оттенков цветов, но и основных цветов (зелёный, коричневый и т. д.);
 - ограниченность предметного и глагольного словаря по темам «Животные», «Растения» и т. д.;

- замена слов близкими по смыслу (*спит — лежит*) и др.

б) со стороны грамматического строя:

- пропуски предлогов (*пат ковати — спать на кровати; нига идит той — книга лежит на столе*); замена предлогов (*гип лятет на делевим — гриб растёт на дереве*);

- отсутствие согласования прилагательных существительными (*гая кати — горячая каша; каий пата — красное платье*); числительных с существительными (*ет пати — пять пальцев*) и т. д.;

- смешение падежных форм (*исую кадас — рисую карандашом; едет машину — едет на машине*) и др.

Навыками словообразования дети не владеют.

в) со стороны фонетики:

- не сформированы звуки (как правило, не менее 6 нарушений звукопроизношения: дефекты озвончения, смягчения, сигматизм, ротацизм, ламбдацизм, йотацизм и дефекты небных звуков). Например: *пат нига — пять книг, папутька — бабушка, дука — рука* и т. д.;

- грубое нарушение слоговой структуры и звукозаполняемости слов: *батик — бантик, мого — много, памика — пирамидка*; перестановка и добавление слогов: *теленёнок — телёнок, ядыги — ягоды*;

- недостаточность фонематического восприятия и как следствие — трудности в овладении звуковым анализом и синтезом.

Дети используют простые предложения, состоящие из 2—3 слов, реже из 4. Редко употребляют союзы и частицы. Например: *Да тена ника — Дай жёлтую книгу, Де кася ися асом — Дети красят листья карандашом.*

Примерами произношения слов детьми со вторым уровнем речевого развития являются: *голова — гада; трамвай — талань, гвозди — дети; огурец — дулесь* и т. д.

Образцом рассказа по серии сюжетных картинок «Мишка и мёд» ребёнка с алалией (второй уровень речевого развития) является: *Митя идя гыка. Идя по есу. Ези мёд. Митя ез гыка. Итыт птены. Потом зана. Митя бези. Птены итыт.* («Мишка увидел дырку (дупло). Идёт по лесу. Лежит мёд. Мишка залез к дырке. Летят пчёлы. Потом жалят. Мишка бежит. Пчёлы летят»).

Работа проводится в трёх направлениях:

- обогащение словаря и преодоление парафазий (неправильное употребление отдельных слов — замены);
- формирование фразы и включение её в связную речь;
- формирование звукопроизношения (при этом основным является не постановка звуков, а развитие слухового восприятия).

Работа над словом начинается с уточнения и активизации словарного запаса. Ребёнок учится различать и называть предметы, действия, выделять признаки и качества предметов, различать предметы по их назначению, цвету, вкусу. Усваиваются некоторые слова, обозначающие качества предметов (*хорошо, близко*). В этот период проводится работа над словами с пространственными отношениями, над простыми предложениями (*в, на*). Одновременно усваиваются личные местоимения в единственном и множественном числе и притяжательные местоимения (*мой, наш, я*). Приёмы такой работы описаны Н. С. Жуковой, Е. М. Мاستюковой [7], Н. И. Кузьминой, В. И. Рождественской [9], Т. Б. Филичевой [18].

На данном этапе работы на индивидуальных занятиях у ребёнка с алалией учитель-логопед закрепляет умения осуществлять *словообразование* и *словоизменение*. Следует учитывать, что дети с моторной алалией могут испытывать в одном случае трудности при овладении слоговой структурой слова; в другом — при звуковом оформлении. Следовательно, логопедическая работа должна носить дифференцированный характер: больше внимания надо уделять работе над слоговой структурой или над звукопроизношением.

Исследования А. К. Марковой [12] показывают, что овладение слоговым составом слова не стоит в прямой зависимости от овладения отдельными звуками. В одних случаях при наличии правильного произношения отдельных звуков (изолированно) слоговая структура слова может искажаться. В других — искажение отдельных звуков не приводит к нарушению слоговой структуры.

Формирование слоговой структуры слова осуществляется в определённой последовательности:

1. Двухсложные слова из двух открытых слогов — *папа, вата, ухо*.

2. Трёхсложные слова из открытых слогов — *малина, лимоны*.

3. Односложные слова с закрытыми слогами — *дом, кот, лев*.

4. Двухсложные слова с одним закрытым слогом — *каток, лимон*.

5. Двухсложные слова со стечением согласных в середине слова — *кофта, весна, папка*.

6. Двухсложные слова с закрытым слогом и стечением согласных — *комлот, зонтик*.

7. Трёхсложные слова с закрытым слогом — *котёнок, телефон*.

8. Трёхсложные слова со стечением согласных — *конфеты, дедушка*.

9. Трёхсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом — *памятник*.

10. Трёхсложные слова с двумя стечениями согласных — *винтовка*.

11. Односложные слова со стечением согласных в начале и конце слова — *кнут, танк*.

12. Двухсложные слова с двумя стечениями — *кнопка, клетка*.

13. Четырёхсложные слова с открытыми слогами — *паутина*.

Такая последовательность отрабатывается и на индивидуальных, и на групповых занятиях. При формировании слоговой структуры слова используются следующие виды работы:

- заучивание каждого слова путём многократного повторения. Важно не принуждать ребёнка, а заинтересовывать. Сначала слово проговаривает учитель-логопед, потом повторяет ребёнок, слово подкрепляется зрительным образом (картинка);
- договаривание недостающих слогов в словах при опоре на картинку;
- проговаривание слов с отхлопыванием количества слогов;
- определение количества слогов с выкладыванием фишек по количеству слогов;
- отражённое произнесение слова в различных ситуациях;
- составление слов из доступных для произношения слогов.

Для формирования слоговой и ритмической структуры речи последовательно используются следующие задания [18]:

1. Научить ребёнка на слух дифференцировать длинные и короткие слова: *машинисты — кот, панамы — суп, каша — дуб.*

2. Отхлопывать предложенный рисунок слова, например: *////, ///.*

3. Запоминать и проговаривать:

• сочетания из однородных слогов:

а) с разным ударением — *па, папа, папа, папапа, папапа;*

б) разной силой голоса;

в) разной интонацией;

• сочетания из одинаковых согласных и разных гласных звуков: *папуны, татуты, какукы.* Их также следует произносить с разным ударением, силой голоса и интонацией, постепенно включая их в слова и предложения: *У папы Тата. У Таты мама.*

4. Запомнить и повторить:

• сочетания из разных согласных и одинаковых гласных звуков: *ката, катата, катама; ка-та, ка-та-ма; панамы, канава.*

• слоговые сочетания со стечением согласных звуков: *то — кто; ва — ква; ам, ам — кто там?*

• слоговые сочетания с разными гласными и согласными звуками: *патукы, вамопу, тыкабу.*

Названные упражнения способствуют введению в речь детей односложных, двух-, трёх- и четырёхсложных слов с закрытыми и открытыми слогами, состоящих из правильно произносимых звуков.

При преобладании у ребёнка с алалией трудностей при овладении слоговой структурой слова учитель-логопед уделяет больше внимания работе по формированию умений словоизменения. В процессе накопления словаря нужно обратить внимание на некоторые наиболее доступные и легко различимые грамматические формы слова, например, на отработку единственного и множественного числа существительных и некоторых глаголов (*дом — дома, сидит — сидят*).

Для овладения практическим навыком морфологического анализа слов важно, чтобы ребёнок не только различал на

слух, но и владел мыслительной операцией сопоставления слов по звучанию и значению. Работа проводится с учётом перехода от наглядных форм к отвлечённым: вначале сравниваются изображённые на картинках предметы (*слон — слоны, шар — шары* и др.) и уточняется значение этих слов (обозначение одного и нескольких предметов). Далее внимание ребёнка фиксируется на изменениях в звуковом составе слова (окончания интонируются учителем-логопедом), затем выделяется флексия и делается вывод о её использовании для обозначения грамматического значения числа. Аналогично анализируются существительные, имеющие во множественном числе другие окончания (*мак — маки, рак — раки, жук — жуки, бык — быки* и др.).

Е. Ф. Собонович [16] предлагает свои приёмы по формированию словоизменения. По мнению автора, работа должна быть направлена не только на различение пары грамматически противопоставленных слов, но и на определение значений слов и словосочетаний, т. е. привлекается внимание детей к изменению значения слов в связи с их различным грамматическим оформлением. Например, нужно учить детей распознавать слова, предъявляемые в следующем порядке: *нож, слоны, ножи, мишка, ножи, мишки, зайцы, заяц.* Учитель-логопед просит показать, где слоны, а на картинке изображён слон — в единственном числе. Таким образом внимание ребёнка направляется на грамматические формы.

Используются и другие приёмы, например:

• нахождение в комнате и показ одного или нескольких предметов (*где книга, книги; кубик, кубики*);

• показ на картинках предметов в единственном и множественном числе;

• игра в картинное лото «Один — много»;

• проговаривание вместе с учителем-логопедом рядов существительных множественного числа с выделением голосом их окончаний (*губы, зубы, цветы, сады, дубы; булки, полки, галки, палки, вилки*).

Одновременно с формированием умения выделять числовые окончания существительных проводится работа по вычленению окончаний единственного и множественного числа

глагола с использованием заданий типа «Покажи, где идёт, где идут; где моет — моют». Дети проговаривают однотипные окончания глаголов (*рисует, танцует, кушает; поют, копают, читают; несут, везут, идут, бегут; летят, стоят, сидят*); завершают называемые учителем-логопедом предложения путём показа соответствующей картинки (*По дороге едет... . По дороге едут... . На столе лежит... . На столе лежат... .*).

При формировании грамматических форм словообразования и словоизменения нужно учитывать последовательность их формирования в онтогенезе:

1. Единственное и множественное число существительных (*мяч — мячи*).

2. Глагольные формы: числовые формы (*сидит — сидят*); видовые формы (*делать — сделать*) — временные отношения; три рода глаголов прошедшего времени (*ушёл, ушла, ушло*). Разграничение родовых окончаний глаголов прошедшего времени осуществляется с помощью сравнения действий в реальной ситуации (*рисовал — рисовала; писал — писала*) с выделением различий в значении и звучании. С целью определения по глаголу прошедшего времени лица, которое совершало действие, используются такие приёмы работы, как проговаривание рядов слов с однотипными окончаниями (*пела, ела, мыла, шла*); игры с сигнальными карточками, изображающими мальчика и девочку (*О ком я говорю: бежала, спала, вязала, писала; читал, рисовал, клеил, лепил?*) и т. п.

3. Родовые окончания прилагательных в согласовании с существительными (*синий мяч*). Работа проводится в следующей последовательности: женский род единственного числа, мужской род единственного числа, средний род единственного числа, множественное число. Выбор указанной последовательности работы продиктован различной степенью сложности усвоения связей согласования прилагательных и существительных женского, мужского и среднего рода. Прилагательные мужского и среднего рода имеют большее разнообразие в окончаниях, чем прилагательные женского рода. Кроме того, окончание в вопросе к прилагательным женского рода (*какая?*) совпадает как с ударными (*большая, голубая, цветная*),

так и с безударными (*вкусная, холодная, новая*) окончаниями самих прилагательных.

Внимание ребёнка фиксируется на окончаниях прилагательных, их соответствии окончаниям вопросов (при этом используется приём акцентирования голосом данных окончаний). Выполняются такие виды работ, как:

- повторение за учителем-логопедом словосочетаний и предложений с прилагательными (с выделением голосом окончаний);
- называние предметных картинок и подбор к ним слов, отвечающих на вопросы *какой? какая? какое? какие?*;
- подбор слов-признаков к словам, обозначающим предмет, с помощью вопросов учителя-логопеда;
- определение предмета по его признакам (*круглый, жёлтый — мяч, круглая, тяжёлая — репа; круглое, жёлтое — солнце*);
- образование формы множественного числа (*Растёт красная роза. — Растут красные розы. В вазе белая лилия. — В вазе белые лилии*);
- составление словосочетаний с опорой на картинки (*синий ремень, синяя сумка, синее ведро, синие карандаши*);
- завершение предложений по образцу (*Куртка красная, а шарф... . Сахар сладкий, а лимон... .*);
- распространение предложений путём подбора слов, обозначающих признаки, к словам, обозначающим предметы (*Лежит лента. Лента какая? Красная. Лежит красная лента; Дует ветер. Ветер какой? Сильный. Дует сильный ветер.*).

Значительная часть указанных упражнений проводится в игровой форме с использованием дидактических игр «Найди по цвету, вкусу», «Какой формы?», «Времена года», «Магазин» и др.

Ребёнку с менее выраженными трудностями овладения слоговой структурой слова требуется кропотливая работа по формированию звукового состава слова. Для лучшего закрепления каждой артикуляции звука её следует подробно объяснять ребёнку и показывать. Необходимым является показ муляжа, зрительный контроль над собственной артикуляцией. Вводить

звуки следует в те слова, которые доступны ребёнку для понимания.

Развитие словарного запаса должно протекать в тесной связи с развитием произношения (формируются умения различать звуки, определять последовательность звуков в слове, правильно и чётко произносить слово). Уже здесь накапливаемые слова приобретают чёткую слоговую структуру. Лишь некоторые слова могут произноситься приближенно.

О. Н. Усановой [17] выделен *сокращённый ряд звуков*, использование которого позволяет построить работу с учётом сложности их артикуляции, последовательности появления в речи детей с моторной алалией: *м, п/б, т/д, ть/дь, сь, зь, к/г, ль, р, н, х, ф/в, л, ш/ж, ц, ч, щ.*

При работе звонкие звуки уточняются параллельно с глухими парами. Мягкие звуки можно вызвать по подражанию, в то время как появление твёрдых звуков требует предварительной подготовки артикуляции.

Большое значение имеет последовательность усвоения звуков в определённой позиции слов: сначала в конце слова (*нос, фокус*), так как для ребёнка с алалией эта позиция является наиболее устойчивой; затем — в середине (*миска*); потом — в начале (*свет*).

При подборе материала учитывается контрастность звуков в словах, т. е. подбираются слова, в которых не содержатся звуки из одной фонетической группы. Чем больше контрастность звуков (например, в слове *шкаф* звуки *ш* и *к* контрастны по месту и способу образования, а в слове *шрам* звуки *ш* и *р* контрастны по месту, способу образования, звучности, поэтому второе стечение более устойчиво), тем больше шансов на правильное их употребление. Наиболее благоприятным для правильного произнесения стечения согласных звуков является контраст их по способу образования (*скок, спал*). Менее благоприятен контраст по месту образования звуков (*звон, шла*). Постепенно звуки одной фонетической группы позиционно сближаются в слове.

Коррекцию фонетических нарушений у детей с алалией следует рассматривать в тесной связи с особенностями лексического и грамматического развития детей (Р. Е. Левина, Е. Ф. Маркова, В. К. Орфинская, Е. Ф. Соболевич, О. Н. Уса-

нова и др.). Формирование фонетической стороны речи зависит от развития словаря ребёнка. Звуки могут появляться спонтанно, однако ребёнок допускает ошибки при воспроизведении звукового состава слова (при условии правильного произнесения изолированно).

Таким образом, логопедическая работа должна быть дифференцированной в зависимости от трудностей, испытываемых ребёнком (преимущественно в слоговой структуре слова или в звуковом наполнении). Для работы с ребёнком с трудностями слоговой структуры используется приём формирования звука в составе слова, т. е. фактически звуки вызываются по подражанию при расширении словарного запаса и работе над фразой. Нужно фиксировать внимание на звучании звука и на его месте в слове. Для ребёнка с трудностями в произношении отдельных звуков порядок работы иной. Отсутствующие в изолированном произношении звуки самостоятельно не формируются, поэтому необходима артикуляционная гимнастика, подготовка артикуляционного аппарата, зеркальный контроль. Звук лучше закреплять на знакомых словах.

Формирование фразовой речи на втором этапе логопедической работы осуществляется в следующих направлениях:

- работа над грамматическим строем речи;
- работа над структурой предложения;
- работа над его интонационным оформлением.

Используется система речевых упражнений, в основе которой лежит постепенный переход от простого нераспространённого предложения к распространённому. Работа по распространению предложения ведётся постепенно с введением в предложение:

- прямого и косвенного дополнения в форме творительного, винительного, дательного падежей (*Мама шьёт платье*);
- определения (*Маленькая девочка собирает ягоды*);
- косвенного дополнения в форме винительного, родительного, дательного и творительного падежей с предлогом (*Лодка плывёт к берегу*);
- обстоятельства места (*Дети пошли в лес*).

Параллельно с формированием распространённого предложения формируется простое предложение с однородными

членами. Используется приём наращивания предложения, позволяющий развивать слуховое внимание и память ребёнка, формируется умение составлять назывные предложения (*Кто больше запомнит? Вот стол. Вот стол и стул. Вот стол, стул и доска; Это ручка. Это ручка и карандаш. Это ручка, карандаш и книга; Тут кукла. Тут кукла и машинка. Тут кукла, машинка и зайка. Тут кукла, машинка, зайка и мишка.*)

Учитель-логопед проводит работу по формированию умения грамматически верно оформлять предложения. Она начинается с согласования:

- существительных с прилагательными в роде, числе, падеже;
- местоимения с глаголами в числе, лице, роде;
- существительного с глаголами прошедшего времени в роде и числе.

Ребёнок выполняет действия с предметами или показывает соответствующую картинку и тем самым соотносит каждый вопрос с определённой падежной формой. Обязательным на занятии является привлечение внимания ребёнка к звучанию окончаний косвенных падежей. Для этого учитель-логопед чётко интонирует флексии. Каждая словоформа соотносится с формой именительного падежа, что, с одной стороны, помогает выделению флексий, с другой — способствует накоплению опыта ребёнка в оперировании языковыми знаками. На занятиях используются:

- выполнение поручений, инструкций (*Нарисуй стрелу, коту. Положи на книгу. Дай Саше ручку. Вова, лови Катю. Катя, лови Вову*);

- дидактические игры («Чудесный мешочек», «Что не стало?», «Что без чего?», «Чьи вещи?», «Кому это нужно?», «Кто где живёт?», «Что где растёт?», «Кто чем работает?», «Кто чем управляет?», «Пары предметов» и др.);

- ответы на вопросы путём показа соответствующих картинок (*Покажи, где кошка ловит мышку; где мышка ловит кошку; где кот сидит на стуле, где кот под стулом*);

- определение правильного и неправильного высказывания (*Чай с сахаром или Чай с сахар; Ягоды в лес или Ягоды в лесу; Я иду к столу или Я иду к стол*);

- проговаривание однотипных флексий и их подстановка в начатое учителем-логопедом предложение (*Мы видим кола, слона, собаку, утку, рубашку. Книга лежит на столе, стуле, окне, доске. Мальчик играет с другом, братом, соседом, котом*).

Параллельно осуществляется работа над интонацией, используемой в предложении — повествовательной, восклицательной, вопросительной, по формированию диалогической речи в игре. Для закрепления интонаций ребёнку предлагаются заучивание небольших диалогов (из сказок) — как постепенный переход к монологической связной речи. Например, при инсценировке сказки «Репка» закрепляются формы косвенного падежа: одно и то же слово употребляется в разных падежах, с разной интонацией (*Позвал дед бабу: «Бабу, иди! Позвала внучка Жучку: «Жучка, иди!»*).

С. Н. Шаховская [19] рекомендует использовать приём заучивания наизусть словосочетаний и фраз, воспроизведение которых приближает высказывание ребёнка к связной речи. Например, заучивание упрощённого текста сказки «Красная Шапочка»: *«Мама дала молоко, масло, хлеб. На, Таня, иди к бабе. Баба жила в лесу. У бабы болит голова. В лесу был волк»*. Воспроизведение подобного заученного текста быстро становится доступным ребёнку и доставляет ему большое удовольствие.

III. На этапе формирования высказывания как основной единицы речевого действия основными задачами являются: продолжение работы по формированию экспрессивной речи — формирование системы значений слов (синтагматические, парадигматические связи); формирование словообразования, грамматического структурирования; дальнейшее развитие фразовой речи, обогащение словаря детей.

Третий этап обучения соответствует детям с алалией (третий уровень речевого развития), который характеризуется наличием развёрнутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. Лексические трудности связаны с называнием:

- частей предметов и объектов (*сиденье, ствол, колено, затылок, рукав, подъезд* и т. д.);

• глаголов, уточняющих действие (*приклеивает, лакает, откусывает, лижет, грызёт* — «ест»);

• приставочных глаголов (*шёл, перешёл, вышел, зашёл* и т. д.);

• антонимов (*глубокий-мелкий, гладкий-шершавый, густой-жидкий* и т. д.);

• относительных прилагательных (*глиняный, грушевый, шерстяной* и т. д.); оттенков цветов (*оранжевый, серый, салатовый* и т. д.);

• форм предметов (не могут найти овалы, квадратные, треугольные предметы).

Часто дети заменяют названия профессий названием действий (например, *тётя продаёт бананы* — вместо *продавец*); видовые понятия родовыми и наоборот (*ромашка* — *роза, василёк* — *цветок*), замещение названий признаков (*длинный* — *большой, короткий* — *не короткий, маленький* — *узкий* и т. д.)

Также у детей с алалией наблюдаются особенности в употреблении эмоциональной лексики (И. Ю. Кондратенко). Например, лексические замены:

• одних предметов другими (*плачущая* — *грустная, улыбочная* — *весёлая*);

• названий признаков словосочетанием или предложением (*он боится* — *испуганный*);

• названий признаков названиями действий (*грустит* — *грустная*);

• на основе недостаточной дифференцированности эмоциональных состояний (*злой, испуганный* — *грустный*);

• одного названия другим на основе фонетической близости звуков (*Девочка была грузная (грустная)*) и др.

Грамматические ошибки заключаются:

• в неправильном употреблении предлогов «в», «к», «с» («со»), «из-за», «из-под», «между», «через», «над» (*Кошка вылезла под кровати; Книга лежит от полки* и т. д.);

• нарушении согласования различных частей речи (*Подшёл к два мишкам; Заботился о машинка; Хочу тебя цветов подарить* и т. д.);

• построении предложений (*Девочка цветы в вазу поставила; Потому что больно, потому плачу*).

Фонетические ошибки проявляются:

• в неправильном произнесении звуков, особенно близких по звучанию: мягкие-твёрдые, звонкие-глухие, а также звуков *ть-ч, л-р, с-ш* и т. п.;

• искажении слоговой структуры и звуконаполняемости слов (*милиционер* — *мицинер, воспитательница* — *питати-фа, фотография* — *атагафия* и т. д.);

• воспроизведении ряда слов, слогов, близких по звучанию (*па-ба-па, та* — *тя, дом* — *том* — *ком* и т. д.).

Связная речь характеризуется перечисленными особенностями. Высказывания детей отличаются нечёткостью, нарушением последовательности, отсутствием причинно-следственных связей. Дошкольники затрудняются в использовании разных видов творческого рассказывания, рассказывания по памяти. Дети испытывают трудности в воспроизведении текстов по образцу, заучивании стихотворений. Предлагается пример рассказа по картинке 5-летнего ребёнка с алалией (третий уровень речевого развития): *«Дети фипили фнигака. Дети катавифа на фанки. Дети катавифа ив гойки. Питатинифа повала детёф дефкий фат»*. (Дети слепили снеговика. Дети катались на санках. Дети катались с горки. Воспитательница позвала детей в детский сад.)

Учитель-логопед направляет усилия не только на формирование фразовой речи, но и на практическое овладение формами словообразования и словоизменения. Это нужно проводить параллельно с обогащением словаря (на каждом занятии).

В работе по обогащению словаря ребёнка необходимо помнить о системе связей, в которые включены слова, об объединении слов в такие группы, как:

• ассоциации (*вода* — *мыло, полотенце, течёт*). Эта группа наиболее важна, так как нужна для житейского общения. Здесь устанавливаются парадигматические связи;

• понятийная, которая организуется по принципу объединения абстрактных функциональных признаков (все обобщающие понятия — *мебель, транспорт* и т. д., слова,

обозначающие временные понятия: *вчера, сегодня, завтра, утро, день, вечер, год, месяц* и др.; а также слова, характеризующие действия: *близко, быстро, чисто* и т. д.);

- лексико-семантическая группа, предполагающая подбор синонимов, антонимов;

- лексико-грамматическая группа, направленная на подбор существительных, глаголов и др. Это наиболее абстрактные связи между словами, работа по усвоению которых проводится в школьный период.

Практическое усвоение способов *словообразования* и накопления наблюдений над морфологическим составом слова осуществляется на данном этапе работы в следующем порядке:

1. Образование существительных мужского рода с суффиксами *-ик, -ок* — производных форм существительных со значением уменьшительности (*гриб — грибок*). Всегда используется наглядность.

2. Образование глаголов от глагольных основ с помощью приставок. Понимание оттенков значений глаголов несколько затруднено (*ушёл, вышел, пришёл*), поэтому учитель-логопед демонстрирует действия.

3. Образование существительных женского рода с суффиксом *-к-* (*рыбка, ручка*). Начинаем с показа уменьшительных предметов, далее сравниваем их.

4. Образование существительных с суффиксами *-енок, -онок* (*медвежонок, котёнок*).

5. Образование существительных женского рода с суффиксами *-очк-, -ечк-* (*лодочка, кружечка*).

6. Образование качественных прилагательных с суффиксами *-ее, -ей, -е* (*высокий — выше, красивый — красивее*). Используется приём сравнения: слова включаются в предложения типа: *Это дерево высокое, а это выше. Бежит быстро — быстрее*. Одновременно идёт усвоение сравнительной степени наречий, которые поясняют действие.

7. Образование качественных прилагательных уменьшительно-ласкательного значения. Легче всего проводить работу на цвете (*беленький*).

8. Образование относительных прилагательных. Оно вызывает значительные трудности у ребёнка с моторной алалией.

Такие прилагательные вводятся только тогда, когда хорошо освоены основы слов, от которых они образуются. Усвоение относительных прилагательных проводится в следующем порядке:

а) прилагательных, указывающих на отношение к какому-либо растению с суффиксом *-ов-* (*берёзовый*);

б) прилагательных со значением отнесённости к определённому времени с суффиксом *-н-* (*летний, зимний*);

в) прилагательных, определяющих принадлежность предметов по месту их нахождения с суффиксом *-н-* (*степной, лесной*);

г) прилагательных, определяющих принадлежность предметов к продукту питания с суффиксом *-н-* (*лимонный*).

Продолжается работа по *формированию умения структурирования предложения*. Она начинается с упражнений в практическом составлении простых нераспространённых предложений по картинке и наглядной ситуации. Ребёнок учится отвечать на вопросы: *Кто это? Что это?* Повторяются формы единственного и множественного числа существительных, времена глаголов (настоящее и прошедшее), вводится будущее время.

Ребёнок усваивает предлоги *в, на, под* и новые — *за, около, с, со, из* и учится правильно употреблять их с существительными. Эти предлоги показываются в различных значениях, например: цели (*за грибами*), пространственные (*в корзину, со стола*).

На индивидуальных занятиях с ребёнком закрепляется умение *построения предложений* с дополнением и обстоятельством в следующей последовательности:

- составление и отработка предложений с прямым или косвенным дополнением: употребление беспредложных конструкций существительных винительного падежа (*Мальчик читает книгу. Бабушка пьёт чай. Коза ест капусту*), дательного падежа (*Серёжа позвонил маме. Птицы рады весне. Маша написала бабушке*), творительного падежа (*Мама гладит утюгом. Аня рисует карандашом. Бабушка работает врачом*) и предложных конструкций винительного падежа

(*Мальчики говорили про футбол*), творительного падежа (*Сестра играет с братом*), предложного падежа (*Девочка думает о маме*);

- составление и отработка предложений с обстоятельством места: употребление предложно-падежных конструкций существительных родительного падежа с предлогами *из, у, возле* (*Дым идёт из трубы. Дерево растёт у дороги. Ученик стоит возле доски*), дательного падежа с предлогами *к, по* (*Ученик идёт к доске. Жук ползёт по земле*), винительного падежа с предлогами *в, на, за* (*Лена смотрит в окно. Кошка лезет на стол. Ученик сел за парту*), творительного падежа с предлогами *над, под, за* (*Лампа висит над столом. Кот сидит под стулом. Мячик упал за диван*), предложного падежа с предлогами *на, в* (*Цветы стоят на окне. Чашки стоят в шкафу*).

Анализ составленных предложений осуществляется путём определения с помощью вопросов предикативных отношений, составления схемы предложения с помощью фишек, графических изображений и оречевления программы предложений в устной речи. Вначале ребёнок добавляет соответствующие окончания в предложения, произносимые учителем-логопедом (*Художник нарисовал бел..., ли..., коро...*) с опорой на картинки, затем произносит предложения самостоятельно. Помимо составления предложений по картинкам с использованием вопросов и без них применяются такие виды работы, как:

- ответы на вопросы с опорой на образец (*Чем режут колбасу? Колбасу режут ножом. Чем едят кашу? Чем едят мясо?*);
- добавление недостающих слов в стихотворения, читаемые учителем-логопедом;
- подбор разных вариантов завершения предложений (*Де-ти рады (чему?)... Мы пришли (к кому?)...*);
- составление предложений, противоположных по смыслу (*Птичка села на ветку. — Птичка слетела с ветки*);
- оречевление выполняемых действий (*Я положил ручку на стол. Я взял ручку со стола*).

Большинство указанных видов работы проводится в игровой форме с использованием дидактических игр и упражнений «*Чего не стало?*» «*Чьи это вещи?*» «*Из чего сделано?*», «*Кому*

что нужно?», «*Любимое занятие*», «*Что ты любишь?*», «*Кто за кем?*» и др.

На занятиях ребёнок упражняется в распространении предложений путём их наращивания по образцу, данному учителем-логопедом, и самостоятельно (*На столе не стало ручки; На столе не стало ручки и книжки; На столе не стало ручки, книжки и карандаша* или — *Мама варила варенье из вишни; Мама варила варенье их вишни и малины; Мама варила варенье из вишни, малины и клубники*).

У ребёнка с алалией закрепляется умение составлять сложносочинённые предложения с союзами «и, а». Отрабатываются грамматические структуры с присоединительным союзом «и» (*Наступила весна, и стало тепло. Пришла осень, и птицы улетают на юг. На улице идёт дождь, и мама взяла зонт*), а также с противительным союзом «а» (*Огурец зелёный, а помидор красный. Молоток тяжёлый, а карандаш лёгкий. Петя читает, а Коля играет в мяч. Оля спит, а Маша уже встала*). При построении сложносочинённых предложений используются предметные и сюжетные картинки, демонстрация конкретных действий; упражнения проводятся в игровой форме (*Какие это предметы?, Кто что делает?, Что сначала, что потом?, Всё наоборот* и др.). Ребёнок учится конструировать сложное предложение из двух простых с опорой на парные картинки, схему.

Работа над диалогической речью предшествует формированию связной монологической речи. Она включает формирование у детей умения отвечать на поставленные вопросы (уметь давать краткие и полные ответы); умения задавать вопросы; умения свободно и непринуждённо вести беседу.

Обучение умению отвечать на вопросы начинается с ответов на репродуктивные вопросы (*Кто? Кто это? Что? Что это? Что делает?*). Ответы на репродуктивные вопросы носят однословный характер (*Что это? — Мячик. Что делает кот? — Спит*). Далее переходят к ответам двухсловными предложениями (*Кто это? — Это мальчик. Что делает кот? — Кот спит*).

Использование поисковых вопросов (*Где? Куда? Откуда? Как? Когда? Сколько? Какой?*) предполагает ответы полными

распространёнными предложениями (*Где спит кот? — Кот спит на диване*).

После этого детей обучают умению отвечать на проблемные вопросы *почему? зачем?*. Ответы на них предполагают употребление сложноподчинённых предложений с придаточными причины или цели. Детям следует оказывать помощь (в форме образца ответа) и использовать приём подсказывающего начала ответа.

Работа по формированию умений задавать вопросы предусматривает следующие приёмы:

- использование готовых ответов: ребёнок учится составлять вопросы по указанному предложению. Так, взрослый или ребёнок говорит: *У Ани голубые глаза*, а ребёнок составляет вопрос: *Какие глаза у Ани?* и т. п.;

- использование анализа рисунков ребёнка. Например, рисунок «Мой друг» предусматривает возникновение следующих вопросов: *Кто твой друг? Какое у него настроение? Почему?*;

- построение вопросов с опорой на наглядность. Ребёнку предъявляются сюжетные картинки (например, используются ситуации из дидактической игры «Оцени поступок»): *Рассмотри картинку. Скажи, что ответил мальчик, когда его мама спросила, кто разбил вазу. (Мальчик ответил: «Сестра разбила вазу»; «Кошка разбила вазу»; «Мама, это я разбила вазу» и др.)*;

- введение на занятиях коммуникативных заданий в форме учебно-речевых ситуаций, в ходе которых ребёнок выполняет речевые действия от имени другого лица. Примерные задания: *Ты встретил своего друга на улице. Как ты здороваешься с ним?; К вам в группу пришёл новый ребёнок. Как ты узнаешь его имя?* и др.;

- использование демонстрации действий с предметами с помощью невербальных средств общения. Педагог обращается к ребёнку с просьбой: *Катя, спроси меня, что я делаю. Скажи: «Что вы делаете?»* Виды заданий: *подметать пол, прыгать на скакалке, ловить рыбу* и др.

Следует отметить, что формирование умения задавать вопросы требует последовательного усложнения речевого материала

и постепенного уменьшения помощи со стороны взрослого. Предложенные приёмы работы способствуют также качественному и количественному обогащению словарного запаса, формированию грамматического строя речи, развитию способности к речевому самоконтролю.

Формирование умения свободно и непринуждённо вести беседу осуществляется по содержанию литературных произведений, картинам, пейзажу, в различных ситуациях общения. Например, использование ситуаций: *Ты пришёл на детский праздник, где никого не знаешь. Познакомься с ребятами; Девочка хочет узнать у незнакомого человека время; Ты в незнакомом городе и тебе нужно пройти к метро (музею, зоопарку). Навстречу идёт прохожий и...*

Важной задачей логопедической работы является научить детей связно и последовательно, грамматически и фонетически правильно излагать свои мысли. Методика работы по развитию связной речи дошкольников освещена в работах В. П. Глухова, Л. Н. Ефименковой, Н. С. Жуковой, Т. Б. Филичевой, Т. А. Ткаченко, С. Н. Шаховской и др.

Работа над *связной речью* начинается с формирования мотива деятельности и организации развёрнутой программы высказывания. В качестве плана высказывания используются серии сюжетных картин, символические изображения, картинка с изображением отдельных предметов и др.

В. П. Глухов [3] предлагает систему обучения детей рассказыванию в несколько этапов, учитывая следующую последовательность: составление высказывания по наглядному восприятию, воспроизведение прослушанного текста, составление рассказа-описания, рассказывание с элементами творчества. Т. А. Ткаченко при работе над формированием связной речи рекомендует использовать наглядность и моделирование плана высказывания. Предлагаются упражнения в порядке возрастания сложности, с постепенным убыванием наглядности и «свёртыванием» плана высказывания:

- пересказ рассказа по наглядному действию;
- рассказ по следам наглядного (демонстрируемого) действия;
- пересказ рассказа с использованием фланелеграфа;

- пересказ рассказа по серии сюжетных картин;
- составление рассказа по серии сюжетных картин;
- пересказ рассказа по сюжетной картине;
- рассказ по сюжетной картине.

Работа по развитию связной речи включает обогащение словаря; обучение составлению и придумыванию рассказов, загадок; разучивание стихотворений. Используются такие приёмы работы, как:

- показ и название нового предмета, его признаков, действий;
- объяснение происхождения данного слова (*чайник — посуда, в которой кипятят чай*);
- употребление расширенного значения известных словосочетаний (*громадный дом — это очень большой дом, тот, который выше всех других домов*);
- подбор названий предметов к действиям и названий действий к предметам (игра «Кто как кричит», «Кто как передвигается» и др.); наречий к названиям различных действий (*Лампа висит над столом (как?) — ... (низко); Кошка мяукает (как?) — ... (жалобно)*); эпитетов к предмету (*У этого платья рукава... (короткие, длинные, узкие, грязные)*); однокоренных слов (*дом — домовый, домик, домище*);
- распространение предложений путём введения обстоятельств причины, следствия, условия, цели.

Учитель-логопед обучает детей составлению рассказов по сюжетной картинке, по серии картин, рассказов-описаний, а также пересказу. Эффективными приёмами для составления рассказов являются использование наглядных схем, разыгрывание эпизодов сюжета картин.

Обучение *связной описательной речи* у дошкольников с третьим уровнем речевого развития осуществляется поэтапно и включает следующие виды работы:

1. Подготовительные упражнения к описанию предметов (упражнения на узнавание предметов с использованием игрушек, муляжей, игр-лото, натуральных предметов и т. д.). Например, после отгадывания загадок-описаний предметов ребёнок отвечает на вопросы, связанные с выделением признаков предмета; сравнивает предметы (*мяч — арбуз — помидор*).

2. Формирование первоначальных навыков самостоятельного описания и описания предметов по основным признакам (описание по вопросам, по плану-схеме, без предваряющего плана, с опорой только на образец). Например, первоначально описание предмета по вопросам состоит из 4—5 фраз, включающих основные признаки: *Это лимон. Лимон жёлтого цвета. По форме лимон овальный. На ощупь он твёрдый; на вкус он кислый.*

3. Обучение развёрнутому описанию предмета (например: *Это яблоко. По форме яблоко круглое. Это яблоко красного цвета. На вкус оно сладкое. На ощупь яблоко твёрдое, гладкое. Яблоко растёт на яблоне в саду. Яблоки едят. Они полезны. Яблоко — это фрукт*). Продуктивным является приём параллельного описания педагогом и ребёнком двух однотипных предметов:

Учитель-логопед	Ребёнок
Это собака.	У меня тоже собака.
У меня собака коричневая с чёрной полоской на спине.	У меня собака вся чёрная.
Лапы у неё чёрные.	Лапки у неё беленькие.
Шерсть у собаки гладкая.	Шерсть у собаки длинная и мягкая.
И т. д.	И т. д.

4. Закрепление навыков описания: описание предмета по памяти, по собственному рисунку, включение описаний в различные ситуации. Применение этих приёмов эффективно на основе свежих впечатлений ребёнка: например, после посещения зоопарка, живого уголка, коллективного труда по уходу за растениями, занятий по ознакомлению с природой.

5. В конце обучения используются упражнения на сравнение описаний предметов:

- дополнение предложений начатых педагогом (*У гуся шея длинная, а у утки...*);
- составление предложений по вопросам типа (*Каков на вкус лимон и апельсин?*);
- выделение контрастных признаков предметов (*Апельсин большой — мандарин маленький*);

• параллельное описание двух предметов (описание кошки и собаки, коровы и козы...) и др.

Обучение *пересказу* осуществляется поэтапно и включает следующие приёмы [24]:

- проведение предварительной беседы;
- чтение педагогом рассказа с выкладыванием отдельных элементов сюжета;
- сопряжённое проговаривание рассказа;
- повторное чтение рассказа с последующим раскладыванием соответствующих картинок;
- угадывание одной из убранных картинок;
- восстановление нарушенной последовательности картинок;
- чтение рассказа и самостоятельный пересказ его детьми.

На третьем этапе проводится целенаправленная работа по *формированию звукопроизношения*. Все звуки повторяются на усложнённом речевом материале. Методика работы по формированию звукопроизношения представлена в книге «Основы теории и практики логопедии» [13, с. 117—143].

Особое внимание уделяется развитию фонематического восприятия, анализа и синтеза в следующей последовательности: выделение гласного звука из ряда гласных (2, потом 3, 4); выделение слога из слова. Учитель-логопед формирует у ребёнка умение осуществлять слоговой анализ. Например, использует приём повторения слова по слогам (частям) с тактильным контролем (рука под подбородком — *ла-па, ки-но*). В дальнейшем используется отстукивание, отхлопывание. Обязательно применяются материализованные средства опоры для анализа, символическая наглядность (фишки, полоски и т. д.).

IV. На этапе формирования коммуникативных умений и навыков связной речи от диалога в межличностном общении постепенно переходят к монологической речи, опираясь на интерес ребёнка к окружающему. Работа на данном этапе обучения также соответствует третьему уровню речевого развития. При работе над развитием связной речи используются серии сложенных картин, символические изображения, опорные слова. Работа над предложением осуществляется:

1. На основе образца:

- повторение предложений за учителем-логопедом;
- составление предложений по вопросам учителя-логопеда;
- составление предложений аналогично данному.

2. На основе конструктивных упражнений:

- распространение простого предложения;
- объединение двух простых предложений в одно сложное:

Наступила ночь. Дети легли спать;

- завершение сложного предложения: *Мы не пошли гулять, потому что....*

3. На основе творческих упражнений:

- составление предложений по опорным словам;
- составление предложений по сюжетной картинке(ам);
- составление предложений по заданной теме;
- свободное составление предложений.

Работа по формированию *творческого рассказывания* у старших дошкольников с алалией (третий уровень речевого развития) осуществляется учителем-логопедом не только на подгрупповых, но и на индивидуальных занятиях. Для этого используются следующие речевые упражнения:

1. Подготовительные:

- подбор определений, эпитетов, сравнений для характеристики предмета (упражнения «На что похоже?», «Подбери слово» и др.);
- подбор к слову, обозначающему предмет, соответствующих слов-действий и наоборот (упражнения «Кто что делает?», «Кому что нужно?» к различным лексическим темам);
- подбор синонимов и антонимов к словам, обозначающим предметы, их свойства, различные действия (упражнение «Скажи по-другому»);
- подбор родственных слов (*река — речка — реченька*);
- дополнение предложений нужным по смыслу словом («*Наступило долгожданное... (лето)*»);
- составление предложений по данным словам (например, в изменённой последовательности *снежинки, лёгкие, падать, кружиться*);
- подбор рифмующихся слов к незаконченной стихотворной фразе;

- коллективное придумывание загадок и т. д.

Дополнительно воспитателю можно рекомендовать использовать такие приёмы, как составление словесной характеристики предметов, наблюдаемых во время прогулки или экскурсии; выполнение рисунков к предметам и явлениям с последующим их описанием по вопросам педагога.

2. Основные:

- на этапе обучения пересказу: игры-драматизации на сюжет пересказываемого произведения, моделирование сюжета пересказываемого произведения с помощью наглядной схемы, выполненных рисунков, компьютера; восстановление «деформированного» текста с последующим пересказом («Какое слово пропущено?», «Найди ошибку»); придумывание продолжения к пересказанному тексту;

- на этапе обучения рассказыванию по картинкам: придумывание названия к картине или серии картин; игры-упражнения на воспроизведение элементов наглядного содержания картины («Кто самый внимательный?», «Кто лучше запомнил?» и т. д.); разыгрывание действий персонажей картины; придумывание продолжения к действию; восстановление пропущенного звена (какой-либо картинки) при составлении рассказа по серии картин;

- на этапе обучения описанию предметов: «Узнай, что это?» (узнавание предмета по указанным его деталям, отдельным составным элементам); использование игровых ситуаций, собственных рисунков при составлении описательных рассказов.

На четвёртом этапе обучения при осуществлении *анализа звукового состава слова* закрепляется умение использовать условные обозначения: гласный звук — красный квадрат, согласный звук (твёрдый) — синий квадрат, согласный звук (мягкий) — зелёный квадрат; слог — короткая полоска, слово — длинная полоска.

Проведение систематических логопедических занятий будет способствовать формированию детей с алалией полноценной самостоятельной речи.

Список использованной литературы

1. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие / В. К. Воробьева. — М. : АСТ : Астрель : Хранитель, 2007. — 158 с.

2. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте / сост. И. Ю. Кондратенко. — М. : Айрис-Пресс, 2005. — 224 с.

3. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. — М. : АРКТИ, 2002. — 144 с.

4. Гриншпун, Б. М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов / Б. М. Гриншпун // Логопедия. Методическое наследие: в 5 кн. ; под ред. Л. С. Волковой. — М. : ВЛАДОС, 2003. — Кн. III: Системные нарушения речи: Алалия. Афазия. — 2003. — С. 160—171.

5. Датешидзе, Т. А. Система коррекционной работы с детьми с задержкой речевого развития / Т. А. Датешидзе. — СПб. : Речь, 2004. — 128 с.

6. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи) / Л. Н. Ефименкова. — М. : Просвещение, 1985. — 112 с.

7. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. — Екатеринбург : III тур, 2003. — 318 с.

8. Ковшиков, В. А. Экспрессивная алалия и методы её преодоления / В. А. Ковшиков. — СПб. : КАРО, 2006. — 304 с.

9. Кузьмина, Н. И. Воспитание речи у детей с моторной алалией: пособие для логопедов / Н. И. Кузьмина, В. И. Рождественская. — Изд. 2-е перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1977. — 143 с.

10. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. — СПб. : Союз, 1999. — 160 с.

11. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа по развитию интонационной выразительности речи дошкольников / Л. В. Лопатина, Л. А. Позднякова. — СПб. : Союз, 2006. — 151 с.

12. Маркова, А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / А. К. Маркова // Логопедия. Методическое наследие в 5 кн. / под ред. Л. С. Волковой : М.: ВЛАДОС, 2003. — Кн. III: Системные нарушения речи: Алалия. Афазия. — 2003. — С. 52—63.

13. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. — М.: Просвещение, 1968. — 368 с.

14. Правдина, О. В. Логопедия / О. В. Правдина. — М.: Просвещение, 1973. — 272 с.

15. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / под общ. ред. Т. В. Волосовец. — М.: В. Секачёв, 2007. — 224 с.

16. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией): учебное пособие для студентов / Е. Ф. Соботович. — М.: Классик-стиль, 2003. — 160 с.

17. Усанова, О. Н. Формирование произношения при моторной алалии / О. Н. Усанова // Речевые расстройства у детей и методы их устранения. — М.: Просвещение, 1978. — С. 33—41.

18. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. — М.: Айрис-Пресс, 2004. — 224 с.

19. Шаховская, С. Н. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией / С. Н. Шаховская // Логопедия. Методическое наследие в 5 кн.; под ред. Л. С. Волковой. — М.: ВЛАДОС, 2003. — Кн. III: Системные нарушения речи: Алалия. Афазия. — 2003. — С. 134—153.

5. Преимущество в работе учителя-логопеда и воспитателей

Успешное осуществление коррекционно-педагогической работы в условиях специального дошкольного учреждения и группы для детей с ТНР предполагает взаимосвязь в работе учителя-логопеда и воспитателей. Руководство коррекционной работой по формированию правильной речи у дошкольников осуществляется учителем-логопедом. Педагоги обсуждают темы ближайших занятий, план их проведения с учётом уровня речевого развития детей; согласовывают содержание работы на занятиях, методы обучения и закрепления речевых навыков; при изучении каждой темы намечают словарный минимум, необходимый для усвоения детьми; уточняют, каким типам предложений необходимо обучать детей в соответствующий период обучения.

Преимущество в работе учителя-логопеда и воспитателей группы для детей с ТНР начинается с начала учебного года, когда группа уже сформирована. Совместную работу учителя-логопеда и воспитателей можно разделить на три этапа: организационный, основной, итоговый.

На организационном этапе взаимодействия учитель-логопед знакомит воспитателей с заключениями психолого-медико-педагогической комиссии ЦКРОиР. В первые две недели сентября учитель-логопед обследует речь детей, поступивших в группу, и заполняет речевые карты. В это время воспитатели изучают знания и умения детей, опираясь на разделы программы «Воспитание и обучение детей с тяжёлыми нарушениями речи» [3]. После проведения обследования и заполнения документов результаты обсуждаются, намечается перспективный план работы с детьми. Затем составляется сетка занятий педагогов, уточняется график работы учителя-логопеда. Эти документы согласовываются с заместителем заведующего по основной деятельности и утверждаются заведующим дошкольным учреждением.

Учитель-логопед даёт рекомендации воспитателям для составления календарного плана. Важно учитывать диффе-

ренцированный подход в подборе материала для занятий. В календарном плане воспитатель фиксирует список детей по подгруппам с указанием их речевого нарушения, возраста.

Учитель-логопед информирует воспитателей о видах и причинах речевых нарушений, о предупреждении вторичных отклонений в развитии дошкольников с ТНР, знакомит с особенностями обучения и воспитания детей. Совместными усилиями педагоги формируют позитивную установку детей на участие в занятиях. Одним из условий является создание предметно-пространственной организации группового помещения, кабинета для логопедических занятий.

Итогом работы на организационном этапе взаимодействия является составление группового и индивидуальных планов работы с дошкольниками, расписания занятий с детьми, плана работы с педагогическим коллективом и родителями, информирование родителей о результатах обследования и направлениях коррекционно-педагогической работы.

Основной этап взаимодействия учителя-логопеда и воспитателей предполагает динамическое наблюдение и контроль состояния речи детей, осуществление коррекционно-педагогической работы, раннее определение неблагоприятных факторов, препятствующих коррекционному воздействию.

Используя данные изучения речи детей, воспитатели совместно с учителем-логопедом продумывают реализацию коррекционно-развивающего и общеобразовательного направлений в работе. Коррекционно-развивающее направление предусматривает преодоление речевых нарушений и включает:

- работу по практическому усвоению детьми лексических и грамматических средств языка;
- развитие связной речи;
- формирование произносительной стороны речи;
- подготовку к обучению грамоте и овладению её элементами.

Общеобразовательное направление в работе педагогов решает задачи охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, обеспечивает их интеллектуальное и личностное развитие. Занятия воспитателя могут предшествовать логопедическим занятиям или проводиться после них.

Занятия познавательного цикла (ознакомление с окружающим миром, изучение художественной литературы, сенсорное воспитание, формирование элементарных математических представлений) создают условия для активизации и обогащения словаря, закрепления грамматических конструкций, правильного звукопроизношения. Например, при изучении темы «Мебель» воспитатель осуществляет наблюдение за мебелью в группе, составляет рассказ-описание. На занятиях по формированию математических представлений педагог использует «Геометрическое лото» (соотносит мебель с геометрическими формами), а также сравнивает по величине кресло, диван; пересчитывает предметы (один стул, два стула, три стула, четыре стула, пять стульев и т. д.).

Формирование лексико-грамматического строя речи на занятиях воспитателя осуществляется поэтапно. Вначале детей знакомят с изучаемым явлением, затем дети учатся с помощью образца речи педагога понимать словесные обозначения данных явлений. После этого воспитатель организует речевую практику детей с целью закрепления изучаемых явлений.

Учитель-логопед с воспитателем определяют словарный минимум (предметный, глагольный, словарь признаков), который детям необходимо понимать и уметь практически употреблять. Уточняются типы предложений, которые могут использоваться детьми в определённый период обучения, и уровень требований, предъявляемых к самостоятельной речи детей.

На занятиях эстетического цикла (лепка, рисование, аппликация, конструирование, музыкальное воспитание) создаются условия для развития коммуникативных умений детей. Важно стимулировать и поощрять их речевую активность. Соответственно на лепке дети лепят мебель (уточняется цвет, форма, для чего предназначена), выполняется аппликация «Моя комната», конструируется стол и т. д.

Эффективным способом для побуждения к речи является создание проблемных ситуаций. Так, если воспитатель кому-то из детей «забывает» положить клей, геометрическую форму, картинку и другое, ребёнок вынужден попросить недостающее. Кроме того, используются такие приёмы, как:

- выполнение ребёнком поручений и просьб со стороны взрослого;

- создание воображаемых ситуаций через имитацию речевых и неречевых звуков в процессе подражания животным и копирования действий взрослого;

- опосредованное общение через игрушку;
- показ, рассматривание и называние предмета, активные действия с ним;

- составление предложения по следам демонстрации действий, вопросам, картинке, опорным словам;

- чёткое проговаривание каждого слова в образце и замедление темпа речи взрослого.

Воспитатель закрепляет речевые умения детей, полученные на логопедических занятиях. Для этого используются:

- оречевление действий детей: одевание, раздевание, кормление, умывание. Воспитатель использует фразы: «Попли мыть руки», «Сейчас будем мыть руки», «Пора мыть руки», «Сейчас будем заниматься», «Приготовьтесь к занятию» и т. д.;

- ответы на вопросы, обращения ребёнка;
- совместное обсуждение с учителем-логопедом темы ближайших занятий с учётом уровня речевого развития детей;

- совместное определение содержания занятий: требовать ли от ребёнка развёрнутых ответов на вопросы или ограничиться пониманием инструкций взрослого;

- приёмы по формированию умения вслушиваться в речь, понимать её содержание. Развитие восприятия речи осуществляется во все режимные моменты; в процессе наблюдения, экскурсий.

Закрепление усвоенных речевых умений у детей с тяжёлыми нарушениями речи вне занятий проводится воспитателем во время режимных моментов: одевание после сна на прогулку, раздевание после прогулки и перед сном, умывание или мытьё рук перед каждым приёмом пищи, во время наблюдений в уголке природы и на прогулке, игр и т. д. Во всех ситуациях разговор с детьми организуется по вопросам воспитателя с учётом этапа обучения и индивидуальных особенностей детей. Например, когда дети умываются, педагог говорит о том, что они моют (лицо, шею, уши, руки), чем

моют (водой, мылом, щёткой), какое мыло (душистое, белое, розовое, туалетное), чем вытираются (полотенцем белым, чистым, с полосками...).

В процессе игры воспитатель развивает умение взаимодействовать со сверстниками, учит подчинять или ограничивать свои желания в соответствии с правилами игры, осуществлять самоконтроль за своей речью и действиями.

Воспитатель использует приёмы по развитию мелкой моторики: учит складывать мозаики, фигуры из палочек, собирать рассыпанные пуговицы, карандаши; тренирует в застёгивании и расстёгивании одежды, развязывании и завязывании шнурков.

У детей с ТНР встречаются как трудности с ответами, так и ошибочные ответы. В этих случаях педагог не делает замечания, которые вызывают негативную реакцию. Возможны такие варианты исправления ошибок, как:

- привлечение внимания всех детей к данному ответу, определение его правильности или ошибочности;
- предложение кому-то из детей исправить ошибки;
- повторение правильного ответа хором, затем индивидуально с ребёнком, допустившим ошибку, и др.

Одним из условий повышения качества коррекционно-педагогической работы является заинтересованность педагога в её результатах, желание и постоянная готовность оказать помощь ребёнку. Дети с ТНР очень чувствительны не только к содержанию обращённой речи педагога, но и к её интонационному оформлению. Речь педагога должна быть спокойной, без раздражения, нормального темпа, с соблюдением пауз между вопросом, заданным ребёнку, и его ответом.

В «Тетради преемственности в работе учителя-логопеда и воспитателя» записываются задания для работы с подгруппой детей, индивидуально. Например, отдельные артикуляционные упражнения, повторение текстов, стихотворений, игры по совершенствованию словарного запаса детей и грамматического строя речи и т. д. Можно включить варианты упражнений по развитию мышления, внимания, памяти, различению звуков. Главное условие заключается в том, что виды заданий должны быть знакомы детям и подробно объяснены воспи-

тателю учителем-логопедом. В графе учёта воспитатель, как правило, отмечает освоенность материала детьми, у кого и в связи с чем возникали трудности. Вариант записи может быть следующий: материал усвоен полностью (+), материал усвоен частично (+ -), материал не усвоен (-).

Примерный вариант записи в «Тетради преемственности в работе учителя-логопеда и воспитателей»:

Дата	Фамилия, имя ребёнка (детей)	Задания учителя-логопеда	Отметка о выполнении

Совместная деятельность учителя-логопеда и воспитателя группы для детей с ТНР предполагает оформление речевого уголка, групповой библиотеки художественной литературы, подбор настольно-печатных игр. Примерный перечень учебно-игрового материала, тематика консультаций для воспитателей описываются в пособии «Коррекционная работа в дошкольных учреждениях» [15, с. 99].

Учитель-логопед с воспитателями проводят родительские собрания (не реже трёх раз в год), консультации для родителей, приглашают родителей на занятия.

На этом этапе взаимодействия учителя-логопеда и воспитателей осуществляется мониторинг, цель которого заключается в выявлении динамики и особенностей продвижения в коррекционно-педагогическом процессе всех и каждого из дошкольников группы. Мониторинг проводится в конце каждого полугодия учебного года (январь) и в конце учебного года (май). Результаты мониторинга позволяют педагогам проанализировать и внести изменения в коррекционно-педагогическое воздействие на детей, оценить работу родителей и других специалистов учреждения. Полученные данные записываются в речевые карты детей.

Итоговый этап взаимодействия предполагает качественную и количественную оценку результатов совместной работы педагогов. Для этого проводится итоговая психолого-педагогическая и логопедическая диагностика. Полученные

результаты общего и речевого развития ребёнка сравниваются с данными первичного обследования. Результаты логопедической работы с дошкольниками оцениваются специалистами данного дошкольного учреждения, а также представителями ЦКРОиР. На основе полученных результатов осуществляется выбор дальнейшего образовательного маршрута ребёнка. Это может быть продолжение обучения в специальной группе для детей с ТНР, выход в общеобразовательную школу или специальную общеобразовательную школу, продолжение обучения на пункте коррекционно-педагогической помощи и т. д. Результаты своей деятельности учитель-логопед и воспитатель сообщают на итоговом педагогическом совете, представляют данные мониторинга, намечают пути повышения эффективности коррекционно-педагогической работы.

Вопросы преемственности в работе учителя-логопеда и воспитателя представлены в публикациях журналов «Дефектология», «Логопед», «Дэфекталогія» и других (статьи Н. Ф. Гаркуши [2], Н. Л. Крыловой [6—8], Т. В. Медведевой [9], В. В. Мыслюк [11; 12], В. В. Юртайкина, Л. Н. Ефименковой [20] и др.).

Задачи воспитания и обучения детей с ТНР в дошкольном учреждении будут успешно решены при условии совместной реализации общевоспитательных и коррекционно-развивающих задач. При этом необходима тесная координация усилий учителя-логопеда и воспитателя, преемственность в их работе.

Список использованной литературы

1. *Волосовец, Т. В.* Организация педагогического процесса в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида / Т. В. Волосовец, С. Н. Сазонова. — М. : ВЛАДОС, 2004. — 232 с.
2. *Гаркуша, Н. Ф.* Коррекционно-воспитательная работа вне занятий в группе дошкольников с общим недоразвитием речи / Н. Ф. Гаркуша // Дефектология. — 1995. — № 1. — С. 88—95.
3. *Воспитание и обучение детей с тяжёлыми нарушениями речи / Программа для специальных дошкольных учреждений/ авторы-составители Ю. Н. Кислякова, Л. Н. Мороз.* — Минск : НИО, 2007. — 280с.

4. *Коноваленко, В. В.* Коррекционная работа воспитателя в подготовительной группе / В. В. Коноваленко. — М., 1998. — 128 с.

5. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / под ред. Ю. Ф. Гаркуши. — М. : В. Секачѳв, 2000. — 143 с.

6. *Крылова, Н. Л.* Преемственность в работе логопеда и воспитателя по формированию лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Н. Л. Крылова // Дефектология. — 1991. — № 1. — С. 74—80.

7. *Крылова, Н. Л.* Общее и специфическое в работе логопеда и воспитателя логопедического детского сада по развитию речи детей / Н. Л. Крылова // Дефектология. — 1985. — № 2. — С. 62—68.

8. *Крылова, Н. Л.* Преемственность в работе логопеда и воспитателя по формированию лексико-грамматических средств речи у дошкольников с ОНР / Н. Л. Крылова // Дефектология. — 1989. — № 4. — С. 55—61.

9. *Медведева, Т. В.* Координирование работы логопеда и воспитателя по формированию связной речи детей с третьим уровнем речевого развития / Т. В. Медведева // Дефектология. — 2002. — № 3 — С. 84—88.

10. *Миронова, С. А.* Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях / С. А. Миронова. — М. : Просвещение, 1991. — 208 с.

11. *Мыслюк, В. В.* Взаимосвязь учителя-дефектолога, воспитателя и родителей в работе над развитием речи у детей дошкольного возраста / В. В. Мыслюк // Дефектология. — 2001. — № 3. — С. 54—69.

12. *Мыслюк, В. В.* Взаимосвязь учителя-дефектолога, воспитателя и родителей в работе над развитием речи у детей дошкольного возраста / В. В. Мыслюк // Дефектология. — 2001. — № 4. — С. 112—116.

13. *Пятница, Т. В.* Организация и содержание работы воспитателя в группе для детей с нарушениями речи / Т. В. Пятница. — Минск : Аверсѳв, 2005. — 75 с.

14. *Сизоненко, Н. Ф.* Организация воспитательной и коррекционной работы в группах для детей с нарушениями речи / Н. Ф. Сизоненко. — Мозырь : Белый ветер, 2004. — 83 с.

15. *Смолянко, М. В.* Коррекционная работа в дошкольных учреждениях / М. В. Смолянко, Е. В. Вагуро, Н. М. Григорьева, Р. М. Лукина. — Минск : Мастацкая лїтаратура, 2000. — 205 с.

16. *Степанова, О. А.* Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении / О. А. Степанова. — М. : ТЦ Сфера, 2003. — 112 с.

17. *Тимонен, Е. И.* Непрерывная система коррекции общего недоразвития речи в условиях специальной группы детского сада для детей с тяжѳлыми нарушениями речи (старшая группа). Методика планирования и содержания занятий (из опыта работы) / Е. И. Тимонен, Е. Т. Туулайнен. — СПб. : Детство-Пресс, 2004. — 165 с.

18. *Филичева, Т. В.* Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. В. Филичева, Г. В. Чиркина. — М. : Айрис-пресс, 2004. — 224 с.

19. *Фомичѳва, М. Ф.* Воспитание у детей правильного произношения / М. Ф. Фомичѳва. — М. : Просвещение, 1981. — 240 с.

20. *Юртайкин, В. В.* Пути повышения эффективности коррекционно-воспитательной работы в группах для дошкольников с общим недоразвитием речи / В. В. Юртайкин, Л. Н. Ефименкова // Дефектология. — 1981. — № 1. — С. 74—79.

Содержание

Введение.....	3
1. Организационные аспекты логопедической работы в группах для детей с тяжѳлыми нарушениями речи.....	7
2. Диагностические аспекты логопедической работы.....	17
3. Логопедическая работа при ринолалии и дизартрии.....	40
3.1. Особенности логопедической работы при ринолалии.....	64
3.2. Особенности логопедической работы при дизартрии.....	86
4. Логопедическая работа при алалии.....	107
5. Преемственность в работе учителя-логопеда и воспитателей.....	143

Учебное издание

Баль Наталия Николаевна
Дроздова Нина Викторовна

**Логопедическая работа
с детьми дошкольного возраста
с тяжёлыми нарушениями речи**

Учебно-методическое пособие
для учителей-дефектологов дошкольных учреждений

Редактор *Т. К. Слаута*
Художник обложки *В. К. Желудкова*
Компьютерный набор *В. Ю. Зарецкая*
Компьютерная вёрстка *В. Ю. Зарецкая*
Корректор *Т. К. Слаута*

Подписано в печать 14.09.2010. Формат 60×84 ²/₁₆.
Бумага офсетная № 1. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 8,8. Уч.-изд. л. 7,8. Доп. тираж 200 экз. Заказ 206.

РУП «Издательство «Адукацыя і выхаванне»».
ЛИ № 02330/0552540 от 10.04.2007.
Ул. Будённаго, 21, 220070, г. Минск.

Отпечатано в типографии
РУП «Издательство «Адукацыя і выхаванне»».
ЛП № 02330/0150009 от 12.03.2007.
Ул. Захарова, 59, 220088, г. Минск.