

**Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Поволжская академия образования и искусств
имени Святителя Алексия, митрополита Московского»**

Кафедра педагогики и психологии

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование
Направленность (профиль) «Дошкольное образование»

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

на тему:

**«Театрализованная игра как средство автоматизации звуков у детей
старшего дошкольного возраста»**

Выполнила студентка
3 курса группы ДОз-331
заочной формы обучения
Дятлова Л.А.

(подпись)

Научный руководитель
Григорьева И. Н., к.пед.н.,
доцент

(подпись)

Допустить к защите:
Заведующий кафедрой
педагогики и психологии,
к. псих.н., доцент

_____ Е. А. Денисова
(подпись)

«___» _____ 2023 г.

Тольятти

2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| Глава 1. Теоретические основы использования театрализованных игр как средства автоматизации звуков в образовательном процессе детского сада..... | 8 |
| 1.1 Воспитание звуковой культуры речи в дошкольном детстве как теоретическая и практическая задача образовательной работы детского сада..... | 8 |
| 1.2 Автоматизация звуков как этап коррекционно-развивающей работы педагога и методические основы автоматизации звуков..... | 17 |
| 1.3 Теоретические основы использования театрализованных игр в образовательном и коррекционно-развивающем процессе детского сада..... | 28 |
| Выводы по первой главе..... | 32 |
| Глава 2. Эмпирическое исследование использования театрализованной игры как средства автоматизации звуков..... | 34 |
| 2.1 Организация и методика проведения исследования..... | 34 |
| 2.2 Диагностика и описание степени автоматизации звуков в группах дошкольников, а так же условий, созданных для автоматизации звуков в группах детского сада..... | 41 |
| 2.3 Разработка и реализация системы работы по автоматизации звуков старших дошкольников на основе театрализованных игр..... | 48 |
| 2.4 Оценка эффективности системы работы по автоматизации звуков старших дошкольников на основе театрализованных игр..... | 57 |
| Выводы по второй главе..... | 65 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 67 |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК..... | 70 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ..... | 78 |

ВВЕДЕНИЕ

Процесс формирования правильного звукопроизношения – это одна из значимых составляющих работы по развитию речи в детском саду. Актуальность этой работы обусловила включение задач формирования верного звукопроизношения в Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) и Федеральную образовательную программу дошкольного образования (ФОП ДО). Образовательная область «Речевое развитие» предполагает формирование устной речи и навыков речевого общения на основе овладения литературным языком своего народа, звучащим словом. Статистика показывает, что количество детей, нуждающихся в специальном логопедическом сопровождении, за последние годы выросло более чем в три раза. Но в грамотной постановке звука нуждаются все дошкольники; в соответствии с возрастом программа предписывает педагогам организовывать специальную работу по закреплению и автоматизации звуков.

Освоение ребенком звуков и формирование звуковой культуры проходит по определенной логике, которая описана в трудах таких исследователей, как Е.И. Радина, М.Ф. Фомичева, М.М. Алексеева, А.М. Бородич, Г.М. Лямина, А.И. Максаков, О.И. Соловьева и др. речевой аппарат целенаправленно готовится к освоению нового (или сложного) звука, звук ставится, звук автоматизируется в разных формах, звук включается в широкое общение и творческое спонтанное говорение [6, 23, 24, 36, 37, 41, 43, 47].

Таким образом, автоматизация звука представляет собой значимый и самый трудоемкий этап его становления. Процесс автоматизации проанализирован и описан такими авторами, как В.В. Стерликова, М.М. Алексеева, О.В. Правдина, Г.А. Коновалова, О.Ю. Семенова, Е.В. Елшанская, Н.А. Шишканова, А.М. Ганиева и др. [6, 10, 17, 21, 39, 41]. Процесс

автоматизации связан с формированием условно-рефлекторных связей, что обеспечивается многократными повторениями и отработками верного звучания. Общий механизм автоматизации звука описан и представляет собой динамическое единство наглядного материала, речевого материала и игровой ситуации, создающей мотивацию к отработке звуков. Методикой разработаны разные способы стимулирования и организации процесса автоматизации верного звука: игровые методы и приёмы (Г.А. Коновалова, О.Ю. Семенова, Е.В. Елшанская и др.); современные мультимедийные средства (Д.Д. Почашова, И.А. Лесная, Е.Е. Вьюнова и др.); логоритмические упражнения, скороговорки и чистоговорки (Н.С. Алпатова, Н.Д. Шматко, Р.Р. Закирова и др.). Логопедами-практиками подготовлены многочисленные наглядные пособия, обеспечивающие автоматизацию звука. Но все рассмотренные средства хороши на стадии первичной автоматизации, в звуках\словах\словах. Там, где необходимо отработать звук в свободном говорении, произносить его в тексте, причем интонируя слово, предлагаемых средств и форм явно не достаточно.

Хорошим средством автоматизации звуков на этапе фраз и свободного говорения могла бы стать театрализованная деятельность дошкольников, вводимые педагогом театрализованные игры.

Театрализованная деятельность дошкольников и театрализованные игры исследовались в науке целой плеядой авторов - Маханева М.Д., Антипина А.Е., И.Г. Вечканова, Н.А. Реуцкая, Т.Н. Доронова, Э.Г. Чурилова, Е.В. Мигунова и многими другими. Отмечается влияние театрализованной игры на все сферы личности и деятельности дошкольников. В последние годы театрализованная игра в науке рассматривается как значимое средство коррекционно-развивающей работы с детьми. Ресурсами театрализованной деятельности в коррекционно-развивающей работе занимались такие авторы, как Л.И. Борисович, И.Г. Вечканова, Л.В. Артемова, Н.Ф. Сорокина, Л.Г. Миланович, Л.П. Стрелкова и др. Доказано положительное влияние театрализованной игры на выразительность речи, просодические

характеристики речи (Н.А. Одинокова, А.В. Храмцова, А.И. Жекова, А.С. Прокопенко, Е.П. Фуреева и др.). Однако возможности использования театрализованной игры как средства коррекционной работы со звуком, средства автоматизации звука изучены недостаточно.

Выделим **противоречия**, которые и обуславливают **актуальность** нашего исследования:

- между нормативной необходимостью включения воспитателей групп в процесс автоматизации звуков и недостаточной разработанностью средств и форм работы с группами детей по автоматизации звуков;

- между хорошей разработанностью системы автоматизации звуков на уровне звука\слога\слова и недостаточной разработанностью системы автоматизации звуков на этапе фраз и свободного говорения.

В связи с этим выделим **проблему** нашего исследования: каким образом может быть организована работа педагога группы по автоматизации звуков речи, на основе использования театрализованной игры?

Тема нашего исследования: «Театрализованная игра как средство автоматизации звуков у детей старшего дошкольного возраста».

Целью нашего исследования является разработка и обоснование эффективности системы работы по автоматизации звуков у детей старшего дошкольного возраста на основе использования воспитателем театрализованных игр.

Объект исследования – процесс автоматизации звуков у детей старшего дошкольного возраста

Предмет исследования – театрализованная игра как средство автоматизации звуков у детей старшего дошкольного возраста

Гипотеза нашего исследования: Автоматизация сложных к усвоению звуков у старших дошкольников будет происходить успешнее при следующих условиях:

- включение в образовательный процесс системы специально отобранных театрализованных игр, создающих условия для отработки звука в естественных игровых условиях;
- применение воспитателем приемов, направленных на стимулирование у детей осознанности и самоконтроля в речевой деятельности.

В исследовании ставятся и решаются следующие **задачи**:

1. Изучить теоретические основы проблемы автоматизации звуков средствами театрализованной игры в трудах современных исследователей
2. Диагностировать и описать уровень овладения звуками в группах дошкольников, а так же условия, созданные для автоматизации звуков в группах детского сада
3. Разработать и реализовать систему работы педагога по автоматизации звуков на основе серии театрализованных игр
4. Оценить эффективность системы работы по автоматизации звуков на основе применения театрализованных игр

Методы исследования: методы теоретического исследования (теоретический анализ, сравнение, обобщение); методы эмпирического исследования (методы сбора и накопления данных (анкетирование, тестирование, экспертная оценка); методы обработки данных (статистические, графические, табличные); методы проектирования (создание проекта воздействия по заданным условиям); количественные методы обработки данных: процентное соотношение, сопоставление).

Новизна исследования: в исследовании поставлена проблема автоматизации звуков детской речи в театрализованных играх, организуемых воспитателями комбинированных групп. Предложена система работы, основанная на отборе игр соответствующего звукового содержания и создании условий для автоматизации на основе самоконтроля за звукопроизношением.

Практическая значимость исследования: Подготовлены театрализованные игры, применение которых будет способствовать более успешной автоматизации звуков, и методические рекомендации к их организации в группе.

Сведения об апробации: материалы выпускной квалификационной работы были представлены на итоговом педагогическом совете МДОУ «Детский сад «Солнышко» п. Новоселки муниципального образования «Мелекесский район» Ульяновской области».

По итогам работы была подготовлена научная публикация «Театрализованная игра как средство автоматизации звуков» // Педагогический альманах (электронное СМИ, Свидетельство о публикации № 348269 от 19 января 2023 года СМИ ЭЛ № ФС 77-75245, Роскомнадзор)

Наше **исследование было организовано** на базе МДОУ «Детский сад «Солнышко» п. Новоселки муниципального образования «Мелекесский район» Ульяновской области», две старшие комбинированные группы «Воробушки» и «Пчелки». Всего в исследовании приняли участие 20 человек.

Структура бакалаврской работы: работа состоит из введения, теоретической и эмпирической главы, заключения, библиографического списка и приложений. Библиографический список включает 53 источника.

Глава 1. Теоретические основы использования театрализованных игр как средства автоматизации звуков в образовательном процессе детского сада

1.1 Воспитание звуковой культуры речи в дошкольном детстве как теоретическая и практическая задача образовательной работы детского сада

Воспитание звуковой культуры речи является важной и неотъемлемой задачей речевого развития детей раннего и дошкольного возраста. По определению Е.А. Бойко [42]: «Воспитание звуковой культуры речи – это формирование осознания фонологических средств языка и интонационной выразительности речи».

Воспитание звукопроизношения у дошкольников – это теоретическая и практическая проблема дошкольного образования, которой нет ещё и столетия. До сороковых годов прошлого века задача обучения звукопроизношению рассматривалась как необязательная, а логопедическая помощь начинала оказываться детям только начиная с младшего школьного возраста. Е.И. Радина в своем исследовании обосновала необходимость активного воспитательного влияния на процесс овладения фонетикой; доказала, что «фонетика ребенка сугубо воспитуема», и что фонетическое развитие нельзя оставлять без руководящей роли взрослого человека. Е.И. Радина доказала, что именно дошкольное детство является сензитивным периодом в овладении звукопроизношением, и потеря времени дошкольного детства на становление и коррекцию может фатально сказаться на успешности овладения звучащей речью.

О. И. Соловьева в своих исследованиях одной из первых использовала термин «звуковая культура речи»; определяя значение и направления работы по её воспитанию, автор отмечает: «перед педагогом стоят задачи:

воспитания у детей чистого, ясного произношения слов согласно нормам орфоэпии русского языка, воспитание выразительности детской речи» [36].

Согласно трудам М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной, звуковая культура речи – широкое понятие, включающее в себя фонетическую и орфоэпическую правильность речи, выразительность ее и четкую дикцию [6].

Авторы выделяют в связи с этим ряд направлений-задач в воспитании звуковой культуры речи:

Во-первых, *формирование правильного звукопроизношения и словопроизношения*. Звукопроизношение определяется как способность человека, ребенка, правильно воспроизводить звуки родного для него языка. Авторы отмечают, что для этого необходимо достаточное развитие речевого слуха, речевого дыхания и моторики артикуляционного аппарата. Отмечается, что работу по направлению формирования звуковой культуры речи родители часто связывают с успешностью именно в звукопроизношении;

Во-вторых, *воспитание орфоэпически правильной речи* как умения говорить в соответствии с нормами литературного произношения. «Орфоэпические нормы охватывают фонетическую систему языка, произношение отдельных слов и групп слов, отдельных грамматических форм. В состав орфоэпии входит не только произношение, но и ударение, т. е. специфическое явление устной речи» [6];

В-третьих, *формирование выразительности речи*. Авторы пишут, что овладение ребенком средствами речевой выразительности предполагает сформированное умение пользоваться темпом и ритмом речи, высотой и силой голоса, паузами, а также владение интонациями. Овладение этой стороной звуковой культуры речи происходит во многом стихийно, в процессе социализации ребенка, во взаимодействии со взрослыми и сверстниками. Однако в случае отсутствия целенаправленного обучения снижаются показатели произвольности, способности управлять оттенками

звучащего слова, что однозначно отрицательно на выразительности при чтении стихов, пересказе, рассказывании;

В-четвертых, *выработка дикции* – это задача выработки у ребенка отчетливого, внятного произношения каждого звука и слова в отдельности, а также фразы в целом. Эта задача очевидно в высокой степени связана с задачей формирования верного звукопроизношения;

И, наконец, пятая задача – это *воспитание культуры речевого общения* как части этикета. Сюда принято относить как общий тон детской речи, так и некоторые навыки речевого поведения, необходимые ребенку для эффективной коммуникации в различных жизненных ситуациях.

А.И. Максаков в своих работах рассматривал формирование культуры речи как необходимую часть формирования общей культуры человека; формировать её во многом нужно на тех же принципах [24].

Понятие «звуковая культура речи», ее значение, задачи и содержание работы по воспитанию у детей раннего и дошкольного возраста изучались такими учеными, как М.Ф. Фомичева, М.М. Алексеева, А.М. Бородич, Г.М. Лямина, А.И. Максаков, О.И. Соловьева [6, 23, 24, 36, 37, 41, 43], а так же практиками дошкольного образования - Е.Г. Архипова, Л.Г. Афонина, М.А. Волобуева, Т.Я Матренина, С.Р. Сафина и др. [7, 9, 11, 13, 18, 19, 28, 29, 32, 35]. Авторы разработали как принципиальные подходы и принципы организации работы по овладению звуком, так и методические рекомендации для педагогов, родителей, учителей-логопедов.

Согласно М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной, Е.Г. Архиповой, лучший эффект в воспитании звуковой стороны речи дает обучение, которое начинается в специально организованных условиях на этапе раннего детства. Возраст детей к началу обучения является более важным фактором, чем длительность обучения. М. М. Алексеева доказала, что обучение, начатое в 3 года, способствует тому, что к четырем годам 56 %, а к пяти годам - 100 % детей полностью овладевают правильным произношением звуков. При обучении же, начатом в четыре года, к пяти годам усваивают правильное

произношение звуков лишь 85,7 % детей. Формирование правильного произношения на более поздних этапах идет более медленными темпами и не приводит к желаемым результатам [6,7].

В современной методике развития речи сложилась традиция выделения два направления в работе по формированию верного звукопроизношения [6, 14, 29, 36, 38]:

1. Развитие культуры речепроизношения - развитие речедвигательного аппарата (артикуляционного аппарата, голосового аппарата, речевого дыхания) и на этой основе формирование произношения звуков, слов, четкой артикуляции;
2. Развитие восприятия речи (слухового внимания, речевого слуха, основными компонентами которого являются фонематический, звуковысотный, ритмический слух).

Авторы учебных и учебно-методических пособий по развитию речи [6, 14, 38] подготовили методические рекомендации по каждому направлению. Общая логика такой работы: активная и своевременная работа педагога по обучению дошкольников звучащему слову, основанная на глубоком понимании возрастных особенностей развития звукопроизношения, а так же на общедидактических принципах построения воспитательного и развивающего процесса детского сада (последовательность, прочность, наглядность и т.д.).

Психологи и социологи, исследователи детской речи, практические работники детского сада, родители отмечают значение правильного произношения звуков для формирования полноценной личности ребенка и установления социальных контактов, для подготовки к школе, а в дальнейшем для будущего карьерного роста и профессиональной успешности. Авторы отмечают [6], что звуковая сторона речи является тем средством, которое позволяет каждому из коммуникантов передавать другому содержание мыслей (А.Н. Гвоздев), задавать вопросы, взаимодействовать (например, сговариваться со сверстниками о совместной

игре). И наоборот, неясная речь ребенка весьма затрудняет его взаимоотношения с людьми и нередко накладывает тяжелый отпечаток на его характер. «Дети, имеющие недостатки речи, болезненно ощущают их, становятся молчаливыми, замкнутыми, застенчивыми, а некоторые и раздражительными» [38]. Авторы отмечают, что традиционно дошкольники с нарушением звукопроизношения менее активны в коллективе, зачастую стесняются своего недостатка. В характере детей происходят «вторичные изменения»: речь вызывает непонимание и насмешки у сверстников, критику со стороны значимых взрослых - это еще больше подавляет детей и приводит к вторичным изменениям в характере. У таких детей может начать развиваться раздражительность, обидчивость, плаксивость, агрессивные проявления. «Они сами не могут справиться с плохой речью и, страдая от этого, реагируют непослушанием, агрессивным поведением» [48]. Особое значение правильное звукопроизношение приобретает при поступлении в школу. Одной из причин неуспеваемости учащихся начальной школы по русскому языку называют наличие у детей недостатков звукопроизношения [6]. Дети с нарушениями звукопроизношения не умеют определить число звуков в слове, назвать их последовательность, затрудняются в подборе слов, начинающихся на заданный звук. Нередко, несмотря на хорошие умственные способности ребенка, в связи с недостатками звуковой стороны речи у него наблюдается отставание в овладении словарем и грамматическим строем речи и в последующие годы; дети испытывают трудности в овладении письмом.

Исследователи звуковой культуры речи связывают верное и своевременное формирование звукопроизношения с успешностью развития ребенка в иных речевых областях. Так, О.С. Ушакова [43, 44, 45] в своих работах подчеркивает роль разных элементов звуковой стороны речи для построения ребенком связного высказывания. Каждый из этих элементов будет по-своему влиять на речевое высказывание и его выразительность и убедительность: от темпа речи, ее громкости во многом зависит понимание

содержания, от верного звукопроизношения и четкой дикции ребенка будет зависеть смысловое восприятие высказывания слушателем. От осознания звуковой стороны речи и произвольного управления речевым высказыванием во многом будет зависеть сила и глубина воздействия на партнера по общению.

Г.А. Тумакова связывала ознакомление детей со звуковой стороной слова с развитием диалогической и монологической речи, а так же со словесным творчеством. «Работа со звучащим словом наталкивает ребенка на экспериментирование, самостоятельную ориентировку в явлениях языка и речи, а это заставляет его думать над словом. Все эти умения необходимы ребенку в словесном творчестве» [41].

Не случайно развитию речи, звуковой культуры речи и формированию верного звукопроизношения в частности нормативными документами и программами уделяется достаточное внимание.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) уделяет достаточное внимание направлению речевого развития дошкольников. ФГОС ДО речевое развитие называет одной из образовательных областей (п.2.6). В содержании работы по образовательной области указывается: «владение речью как средством коммуникации, познания и самовыражения; формирование правильного звукопроизношения; развитие звуковой и интонационной культуры речи; развитие фонематического слуха; обогащение активного и пассивного словарного запаса; развитие грамматически правильной и связной речи (диалогической и монологической); ознакомление с литературными произведениями различных жанров (фольклор, художественная и познавательная литература), формирование их осмысленного восприятия; развитие речевого творчества; формирование предпосылок к обучению грамоте» [2]. Т.о., мы видим, что верному звукопроизношению и формированию речевой культуры дошкольников Стандарт предписывает уделить достаточное внимание.

В связи с изменениями, произошедшими в системе дошкольного образования, произошла значимая коррекция в нормативных документах. ФГОС ДО теперь не определяет целевые ориентиры в развитии. Примерные результаты работы мы определяем по Федеральной образовательной программе дошкольного образования (ФОП ДО) [4]. Среди результатов ФОП ДО преобладают социально-нравственная группа; описаны результаты познавательного и физического развития. Результаты речевого развития однозначно не определены.

Однако далее, в содержательном разделе ФОП ДО, когда образовательные области по возрастам описывают направления и содержание образовательной работы, мы видим описание работы по теме нашего исследования. Рассмотрим это содержание на старшем дошкольном возрасте, в соответствии с тематикой нашей работы (пункт 20.6).

Среди задач речевого развития отдельно выделяется «звуковая культура речи»: «закреплять правильное, отчетливое произношение всех звуков родного языка; умение различать на слух и отчетливо произносить часто смешиваемые звуки (с-ш, ж-з); определять место звука в слове. Продолжать развивать фонематический слух. Отрабатывать интонационную выразительность речи» [4].

Далее ФОП ДО описывает содержание образовательной деятельности по звуковой культуре речи: «педагог развивает у детей звуковую и интонационную культуру речи, фонематический слух, способствует освоению правильного произношения сонорных звуков ([л], [л'], [р], [р']); упражняет в чистом звукопроизношении в процессе повседневного речевого общения и при звуковом анализе слов; формирует умение использовать средства интонационной выразительности при чтении стихов, пересказе литературных произведений, в процессе общения (самостоятельное изменение темпа, ритма речи, силы и тембра голоса в зависимости от содержания)» [4].

Отдельно в ФОП ДО прописано, что работа педагога по образовательной

области Речевое развитие должна быть направлена на формирование ценностей «Культура» и «Красота». В целом, это действительно соотносится с задачами воспитания звуковой культуры речи, красоты говорения, культурного употребления звуков в речи говорящего.

В настоящее время, в связи с изменениями законодательства, перестала действовать Примерная основная образовательная программа (ПООП ДОО) и сразу все комплексные авторские образовательные программы («От рождения до школы», «Тропинки», «Детство» и другие). Анализ задач речевого развития, описанных в этих программах, стал не актуальным. Однако стоит отметить, что во всех образовательных программах развитию звуковой культуры речи уделялось достаточное внимание. Детские сады, многие годы проработавшие по образовательным программам на основе этих авторских программ, имеют значительный опыт и традиции воспитания звуковой культуры речи у дошкольников.

Парциальные, дополнительные программы, связанные с развитием и коррекцией звукопроизношения, развитием звуковой культуры речи дошкольников, чаще готовятся учителями-логопедами детских садов. Они направлены на коррекцию и развитие конкретных недостатков звукопроизношения у детей.

В целом же хотелось сказать, что система мониторинга речевого развития в детских садах отлажена, и дети, имеющие логопедические диагнозы, обеспечиваются соответствующей коррекционно-развивающей помощью и поддержкой.

Дошкольники проходят логопедическое обследование. В соответствии с результатами именно по освоению звуков детям могут быть поставлены следующие логопедические диагнозы.

ОНР – общее недоразвитие речи. Это системное нарушение, при котором страдает формирование всех компонентов речи. Ребёнок разговаривает, но речь страдает на звуковом, слоговом, грамматическом уровне, нарушается смысловая составляющая и понимания речи, и

самостоятельного речевого высказывания.

Дизартрия - возникает в результате органического поражения центральной нервной системы, головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка и проявляется в нарушении произносительной стороны речи. Основными клиническими признаками дизартрии являются нарушение мышечного тонуса в речевой мускулатуре, ограниченная возможность произвольных артикуляционных движений (движений органов речи), нарушение голосообразования и дыхания. Дизартрия речи может быть самостоятельным речевым дефектом, а также может входить в состав более сложных речевых расстройств. Дизартрия тот случай, когда в народе говорят «каша во рту». Сильно страдает произносительная сторона речи, звукопроизношение

ФНР – фонетическое нарушение речи – это нарушение, в ходе которого человек неправильно произносит либо отдельные звуки, либо группы звуков – свистящих, шипящих, сонорных, звонких, заднеязычных.

Фонематическое недоразвитие речи – это нарушение речи в следствие недостаточно сформированного фонематического слуха, когда ребенок не слышит разницу между звуками, и поэтому произносит их не правильно.

ФФНР – фонетико-фонематическое нарушение речи. Это нарушение процессов формирования произносительной стороны родного языка у детей с различными речевыми расстройствами, связанными с нарушением восприятия (фонематический слух) и произношения звуков. К этой категории относят детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом.

Дети, получившие логопедический диагноз, рекомендуются на Психолого-педагогическую комиссию, Психолого-педагогический консилиум. В отношении этих детей начинает реализоваться специальная коррекционно-развивающая программа, к реализации которой привлекаются не только логопеды, но и воспитатели групп. Если возможно, детям предоставляется возможность посещать специализированные коррекционные группы. Но зачастую дети посещают свои же группы; в этом случае на

воспитателя ложится задача поддерживать работу логопеда и реализовать в группе рекомендованные игры и упражнения для закрепления и автоматизации звуков.

Статистические данные говорят, что сегодня до 58% детей имеют логопедические нарушения. «Результаты исследования показали, что дефекты звукопроизношения имелись у 52,5% детей, причем 16,7% из этого числа приходилось на полные звуковые замены, свидетельствующие о неисчезновении «возрастного косноязычия» и являющиеся несомненной предпосылкой артикуляторно-акустической дисграфии. Остальные 35,8% составили в основном стертые и выраженные дизартрии». У каждого третьего ребенка наряду с возрастными особенностями («возрастное косноязычие») имеются патологические формы нарушения звукопроизношения. Исследования Т.Б. Филичевой показали: недоразвитие речи у дошкольников – 40-50% (из 5128 дошкольников 948 детей с ОНР, 1794 ребенка с ФФНР и другой патологией). Статистика 50-х годов 20-го века в СССР показывала нарушения звукопроизношения около 17%. Авторы делают вывод, что количество нарушений выросло в 3 – 6 раз [22]. Профессиональная работа логопедов по постановке звука и поддерживающая работа по закреплению и автоматизации звука педагогами и родителями на настоящий момент особенно актуальна.

1.2 Автоматизация звуков как этап коррекционно-развивающей работы педагога и методические основы автоматизации звуков

В педагогической и психологической литературе процесс овладения звуковым строем русского языка детьми дошкольного возраста изучен и описан достаточно полно в работах А. Н. Гвоздева, В. И. Бельтюкова, Д. Б. Элькониной, М. Е. Хватцева, Е. И. Радиной и др.[6].

В источниках описан возраст начала освоения звуковой стороны речи – это первый год жизни ребенка. Описаны основные механизмы освоения

звучащего слова. Развитие идет с одной стороны – через развитие понимания и звукоразличения, с другой стороны – через овладение звуком и артикуляцией. Овладение словом и его звуковым обозначением происходит согласно основным законам и закономерностям культурно-исторической концепции (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин). Взрослый человек является источником и условием становления звуков и освоения звукового состава слова. Стремление взрослого человека (педагога, родителей) сформировать верное звукопроизношение и обеспечить ребенку речевую успешность естественно и находится в нашей «культурной программе» (Л.С. Выготский).

Как показали исследования А. Н. Гвоздева, С. Н. Карповой, Ф. А. Сохина и др., дети очень рано начинают ориентироваться на норму произношения, принятую в конкретном обществе, в конкретном языке. Ярким примером этого являются случаи контролирования ребенком как своей, так и чужой речи (дети делают замечания, поправляют, давая кажущийся им правильный образец). «Критически оценивая речь других, дошкольник тем самым утверждает в нормах родного языка, дети зачастую заявляют о своем неумении произносить те или иные слова. Нередко неправильное произношение слова сопровождается сильными отрицательными эмоциями и, наоборот, ребенок испытывает большую радость, сообщая о своих успехах в овладении произношением определенных слов» [38].

Ребенок ориентируется в фонематической действительности интуитивно-эвристическим способом, экспериментирует, и во многом в основе этого процесса лежит природная подражательность. Речевые действия ребенка, по словам А.А. Леонтьева, формируются путем их «прилаживания» к речевым образцам взрослых. Ребенок в процессе своей речевой активности с помощью практических проб выделяет фонематическую сторону речи, моделирует и присваивает её. Но, как отмечают М.М. Алексеева и В.И. Яшина, особенностью становления звуков у ребенка в начальном периоде их

освоения является выраженная неустойчивость артикуляции. Даже если ребенок произносит одно слово несколько раз подряд, на месте одного звука наблюдается чередование нескольких звуковых вариантов и способов произнесения. Эта характерная особенность наблюдается весь период освоения звуков, и может быть отмечена даже в старшем дошкольном возрасте. Следовательно, особую актуальность приобретает автоматизация звуков.

В.В. Стерликова, М.М. Алексеева, О.В. Правдина и др. описывают следующие этапы обучения верному звукопроизношению [6, 39]:

1 этап – подготовительный - предполагающий подготовку речевого аппарата к овладению звуками речи. Он включает подготовку речедвигательного аппарата, его моторики, речевого слуха, речевого дыхания;

2 этап – посвящен становлению звуков речи, или постановке звука. Это создание новой нервной связи между звуковыми (восприятие произнесенного звука), двигательными-кинестетическими (самостоятельное воспроизведение звука) и зрительными (зрительное восприятие артикуляции звука) ощущениями. В большинстве случаев необходимо одновременно затормозить неправильную связь между представлением о звуке и его произношением;

3 этап – происходит закрепление и автоматизация звуков. С точки зрения высшей нервной деятельности, автоматизация звука есть введение вновь созданной и закрепленной относительно простой связи – речевого звука – в более сложные последовательные речевые структуры – в слова и фразы, в которых данный звук или пропускается совсем, или произносится неправильно;

4 этап – дифференциация смешиваемых звуков. В основе его лежит дифференцировочное торможение. Работа над дифференциацией звуков начинается только тогда, когда оба смешиваемых звука могут быть

правильно произнесены ребенком в любом сочетании, и все же употребляются не всегда верно, и один звук подменяется другим.

Из приведенной последовательности работы видно, что автоматизация – это один из этапов овладения звуком, значимый, и прежде всего связанный с введением звука в обыденную жизнь и общение ребенка.

Автоматизация звуков направлена на выработку способности произносить звук без сознательного его регулирования [34].

Автоматизировать звук – означает введение его в слоги, слова, предложения, связную и спонтанную речь ребенка в целом. С физиологической точки зрения этап автоматизации звука представляет собой закрепление условнорефлекторных речедвигательных связей на различном речевом материале. Поставленный звук еще очень хрупкий, условнорефлекторная связь без подкрепления может быстро разрушиться.

Рассмотрим особенности работы педагогов на каждом из выделенных этапов. Первый этап – это период совместной активности логопеда и воспитателя группы. Педагог в практике совместной деятельности, в развивающих моментах во время режимных процессов, помогает готовить речевой аппарат ребенка к постановке звука. Очевидно, что в разных возрастах детства нужно использовать разные упражнения на артикуляцию, для подготовки появления свойственного конкретному возрасту звука. На этом этапе логопед оказывает консультативную помощь, рекомендует и показывает подводящие упражнения. У значительного количества детей при подобной работе, в соответствии с возрастными нормами созревания ЦНС и речедвигательного аппарата, звук образуется сам. Однако он нуждается в поддержке, закреплении, автоматизации. Эти дети пропустят следующий этап постановки звука. Однако работа по его закреплению будет так же проводиться воспитателем.

На втором этапе, постановки звука, работает логопед. Работа по постановке предполагает не просто постановку органов речи в соответствии с нормами звукоизвлечения. У детей закреплены неправильные стереотипы

извлечения звука; известно, что преодолеть неверный динамический стереотип много сложнее, чем сформировать новый.

Третий этап связан с закреплением и автоматизацией звука. На этом этапе происходит параллельная активность логопеда, воспитателя и родителей. Логопед обеспечивает всех участников коррекционно-развивающего процесса наглядными и методическими материалами, обеспечивающими с одной стороны, мотивацию и интерес к выполнению автоматизирующих звук упражнений, а с другой стороны, правильность и осознанность звукопроизношения.

Четвертый этап работы – это продолжение совместной коррекционно-развивающей работы по автоматизации звука. Акцент на этом этапе будет поставлен на отработку и закрепление звука в сложных и нетрадиционных сочетаниях, с применением творческого компонента. Педагоги, логопеды, родители включают дошкольников в коммуникационные ситуации, обеспечивая формирование коммуникативных умений и навыков на высоком уровне звуковой культуры речи.

Автоматизация поставленного звука, согласно рекомендациям логопедов, должна проводиться в определенной последовательности [22]:

- автоматизация звука в слогах (прямых, обратных, со стечением согласных);
- автоматизация звука в словах (в начале слова, середине, конце);
- автоматизация звука в предложениях;
- автоматизация звука в чистоговорках, скороговорках и стихах;
- автоматизация звука в коротких, а затем длинных рассказах;
- автоматизация звука в разговорной речи.

Автоматизация звуков – важный, но недостаточно интересный для ребенка вид логопедической работы, ведь приходится многократно повторять за педагогом звуки, слоги, слова и фразы. Многократное повторение утомляет ребенка, но это суть работы – выстраивание и закрепление условного рефлекса; в процессе нужно отработать правильный

артикуляционный уклад, научить ребенка правильно произносить звук и верно складывать его с другими звуками речи. Результат занятий ребенка с педагогом во многом зависит от того, насколько удастся превратить скучную работу в увлекательную игру, которая ставит перед ребенком речевые задачи.

Для примера опишем работу только по автоматизации звука [С] в слове. На каждое положение звука в слове – в начале, середине, конце – подбирается по 20-30 картинок. Подбор картинок соответствует принципу подбора слогов, то есть берутся картинки, в названия которых входят в той же последовательности отработанные слоги (прямые, обратные, со стечением согласных). За одно занятие дается 10-16 слов, при этом каждое проговаривается 4-5 раз с выделением автоматизируемого звука (он произносится более длительно).

- Автоматизация звука [С] в простых односложных словах (звук в начале слова): сад, сыр, сок.

- Автоматизация звука [С] в простых односложных словах (звук в конце слова): лес, лис, вес, нос.

- Автоматизация звука [С] в односложных словах со стечением согласных: стая, стол, стул, лист.

- Автоматизация звука [С] в простых двусложных словах (звук в начале слова): сани, сыро, сухо.

- Автоматизация звука [С] в простых двусложных словах (звук в середине слова, в конце слова): оса, косы, весы, овёс и др.

- Автоматизация звука [С] в двусложных словах со стечением согласных: сумка, свёкла, стакан, стайка, каска.

- Автоматизация звука [С] в трёхсложных словах без стечения согласных: сапоги, сухари.

- Автоматизация звука [С] в трёхсложных словах со стечением согласных: скамейка, капуста.

- Автоматизация звука [С] в четырёхсложных словах без стечения согласных: сороковой, сыроватый.

- Автоматизация звука [С] в четырёхсложных словах со стечением согласных: сковорода.

Очевидно, что такая работа будет утомительна для ребенка. Только положительная мотивация будет способствовать эффективной работе ребенка на занятии.

Практика логопедической и педагогической работы по автоматизации звуков родного языка разработала целую систему методов и средств, обеспечивающих становление звука. На рисунке 1 представлена система и логика использования средств становления и автоматизации звуков. Из рисунка видно, что в работе по автоматизации авторы [6, 39] предлагают триединство средств – *наглядный материал* (картинки, игрушки, презентации), в котором отображен изучаемый *речевой материал* (звукоподражательные элементы, чистоговорки, рассказы), который создаст условия для организации *игровой деятельности и коммуникации дошкольников* (игры со звукоподражанием, элементы драматизации, сюжетно-ролевые игры) (Рисунок 1). Этот механизм должен лежать при проектировании работы всех участников коррекционно-развивающего процесса – учителя-логопеда, воспитателя, родителей.

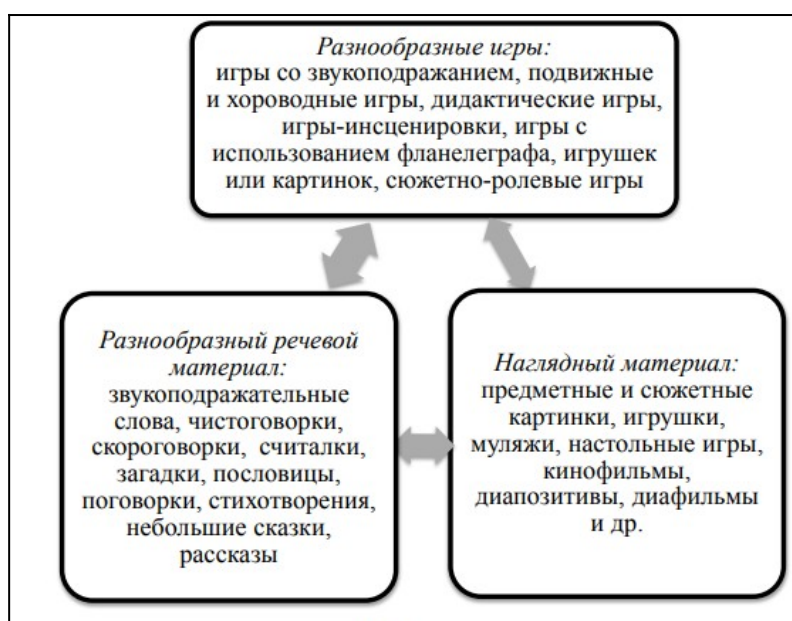


Рисунок 1 – Модель организации автоматизации звука – средства и порядок работы

Теоретики и практики развития звуковой культуры речи провели исследование эффективности использования различных способов и средств развития звуковой культуры речи и автоматизации звуков.

Разнообразные игровые методы и приемы для автоматизации звуков у дошкольников рекомендуют применять в работе Г.А. Коновалова, О.Ю. Семенова, Е.В. Елшанская, Н.А. Шишканова, А.М. Ганиева, С.Б. Носова, Н.В. Тараканникова и др. [17, 21, 52] Так, Коновалова Г.А., описывая использование игровых приемов, отмечает, что они побуждают у ребенка желание самому и активно участвовать в процессе исправления звукопроизношения, повышают познавательную активность и работоспособность детей, регулируют поведенческие трудности, и главное – увеличивают объем коррекционного воздействия на ребенка. Предлагается использовать простейшие игровые ситуации и моменты: «Научи мишку», «Повтори для лисички», «Кто дольше?» и т.д., а так же использовать сюжетную игрушку для организации взаимодействия и побуждения к правильному говорению. Авторы дают рекомендации по использованию этих приемов на всех этапах обучения верному звукопроизношению.

Э.М. Бахметова, М.А. Бердник, Е.В. Куликова, Л.А. Лоторева, А.Г. Ступина и многие другие рекомендуют использовать дидактические игры для постановки и автоматизации звука. Э.М. Бахметова пишет: «Дидактические игры – эффективное средство автоматизации звуков, так как благодаря динамичности, эмоциональности проведения и заинтересованности детей они дают возможность много раз упражнять ребенка в повторении нужных звуков. Они развивают речь детей: пополняется и активизируется словарь, формируется правильное звукопроизношение, развивается связная речь и умение выражать свои мысли» [10]. Авторы разрабатывают значительное количество дидактических игр, оформляют их в наглядные пособия.

Используя современные технические средства и устройства, И.А. Лесная, Д.Д. Почашева, Е.Е. Вьюнова и др. предлагают интенсифицировать

работу по автоматизации звука и вывести её на новый уровень мотивации. Авторы предлагают использование мультимедийных средств – упражнений и игр, речевых образцов и речевых задач, предъявляемых ребенку в презентациях, играх на электронной доске, мобильном телефоне. Предлагается использовать гаджеты и для фиксации речевых высказываний ребенка с последующим просмотром и анализом. Авторы отмечают высокую вовлеченность детей в процесс, удовольствие от повторяющейся рутинной работы отработки звука.

Достаточно хорошо в науке изучены вопросы использования скороговорок, рифмовок, чистоговорок в постановке и автоматизации звуков. Об этом писали такие авторы, как Н.А. Куликова, В.В. Воронова, Е.Ю. Демидова, Л.Г. Шурухина, Н. Н. Щемерова, М. А. Буланова и др. [5, 16, 20, 25, 49, 53] Авторы отбирают формы фольклора и самостоятельно создают формы, содержащие изолированные или сочетаемые сложные к освоению звуки. Ряд авторов предлагают соединить движение и речь, вводить логоритмические упражнения и игры, обеспечивая более эффективное формирование верного звука – Н.С. Алпатова, И.А. Ульянова, Н.Д. Шматко, Р.Р. Закирова, Е.А. Абоева и др.

Используются так же нетрадиционные средства формирования верного звукопроизношения и автоматизации звуков: камешки Марблс (С.С. Щепилина), моделирование (Васильева Е.Б., Елинская Я.А., Одиноква Н.А.), мультипликация (Е.В. Алтухова), биоэнергопластика (А.В. Закоморная, Тырина А.Ю., Хмелькова Е.В.) и др.

Л.В. Омельченко [34] указывает принципы, которые лежат в основе построения дидактических пособий и собственно системы работы по автоматизации звуков:

- Принцип фонетической доступности. Весь речевой материал подбирается таким образом, чтобы из него исключались не только близкие по артикуляции звуки, но и звуки, которые наиболее часто нарушаются у детей. Например, в пособиях по автоматизации свистящих звуков подбираются

слова, не содержащие шипящих и сонорных, а из пособий по автоматизации сонорных исключаются слова, содержащие шипящие и свистящие и т. п.

- Принцип последовательности (движение от простого к сложному).
Материал в пособиях располагается последовательно, в соответствии с логикой автоматизации: от звука к слогу, от слога к слову, от слова к словосочетанию, от словосочетания к предложению, от предложения к тексту (стихам и рассказам).

- Принцип системности. В пособиях собираются воедино и в связи друг с другом все стороны работы со звуками, начиная от работы с изолированным звуком и заканчивая работой со звуком в контексте связной речи.

- Принцип наглядности и занимательности. Ребенок нуждается в наглядной, занимательной форме представления материала. В такую форму «облекается» каждое задание (ведь пособия для автоматизации ориентированы на детей, не умеющих читать). Интерес ребенка к обучению во многом зависит от количества и качества игр и картинок, «населяющих» пособие. Поэтому кроме основной задачи задания имеют интересную сверхзадачу. Например, в задании основная задача звучит «произнеси правильно как можно больше слов», а сверхзадача гласит «помоги ежикам собрать грибочки», «распутай нитки», «пройди лабиринт» [34].

Зотова Т.Н. проанализировала ООП и АОП ДОО, а так же психолого-педагогическую литературу и опыт практической деятельности по направлению. На этой основе она выделяет дидактические условия формирования правильного звукопроизношения у дошкольников (эти условия можно экстраполировать на этап автоматизации звука) [18]:

- направленность педагогического процесса в детском саду на формирование правильного звукопроизношения и создание образовательной среды, способствующей полноценному речевому развитию детей;

- создание ситуаций успеха в различных видах речевой деятельности детей;

- учет возрастных особенностей и индивидуальных различий детей, имеющих речевые проблемы;
- внедрение современных педагогических технологий и психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса;
- создание игровых ситуаций в речевой деятельности;
- сбалансированность репродуктивной и продуктивной речевой деятельности;
- вовлечение родителей в коррекционно-педагогический процесс на правах его активных субъектов;
- организация преемственности ДООУ и семьи в работе по профилактике и коррекции речевых нарушений дошкольников и др.

Авторы приводят перечни звуков, которые должны формироваться, автоматизироваться и дифференцироваться в дошкольном возрасте при нормативном речевом развитии [39] (Таблица 1):

Таблица 1. – Перечни автоматизированных и дифференцированных звуков в соответствии дошкольному возрасту

| Группа | Сентябрь | Октябрь | Ноябрь | Декабрь | Январь | Февраль | Март | Апрель | Май |
|------------------|--------------|---------|---------------------|---------------------|---------------------|--------------------------|-------|----------|--------------|
| 2-я младшая | а, у, и | о, э, ы | м, мь, п, пь, б, бь | т, ть, д, дь, н, нь | к, кь, г, гь, х, хь | я, ю, е, ё, ф, фь, в, вь | с, сь | з, зь | ц |
| Средняя | с, сь | з, зь | ц | ш | ж | ч | щ | л, ль | р, рь |
| Старшая | с, сь, з, зь | с, ц | ш, ж | ч, щ | с, ш | з, ж | ц, ч | с, сь, щ | л, р, ль, рь |
| Подготовительная | с, ш | з, ж | с, з | ш, ж | с, сь | з, зь | л, ль | р, рь | л, р |

Среди звуков, вызывающих затруднение у старших дошкольников, логопеды и педагогические работники отмечают следующие: [р], [р’], [л], [л’], [с], [с’], [з], [з’], [ш], [ж], [ф]. Кроме того имеются индивидуальные

вариации произнесения звуков, случаи замены одних звуков на другие, опускания звуков в речи.

В нашем исследовании мы будем рассматривать работу воспитателя группы по автоматизации звуков. Это предполагает с одной стороны, работу во взаимодействии с логопедом, по рекомендациям с конкретными детьми по автоматизации конкретных звуков, которые в настоящее время ставит логопед. С другой стороны, развивающую работу со всеми детьми группы, для автоматизации и отработки звуков, которые по возрастным нормам развития формируются у ребенка в конкретном возрасте.

1.3 Теоретические основы использования театрализованных игр в образовательном и коррекционно-развивающем процессе детского сада

В современной психологии и педагогике однозначно доказано ведущее влияние игры на все стороны психического развития ребенка: формирование мотивационно-потребностной сферы, способностей, идеального плана сознания, преодоление познавательного эгоцентризма, интериоризацию социальных требований, нравственных норм и правил поведения, произвольности поведения, эмоциональное развитие и т. д. (Л. А. Венгер, О. А. Карабанова, Д. Б. Эльконин и др.). Игра не случайно называется ведущим и сквозным видом детской деятельности; она организует жизнь и образование детей в современном детском саду. Особое место в ряду игр занимают театрализованные игры дошкольников.

В психолого-педагогической литературе отсутствует обобщенное определение театрализованной игры. Е.Л.Трусова и ряд других авторов применяют как синонимы понятия «театрализованная игра», «театрально-игровая деятельность и творчество» и «игра-драматизация». Большинство исследователей приходят к выводу о том, что театрализованные игры наиболее близки к искусству и часто называют их «творческими» (М.А. Васильева, С.А. Козлова, Д.Б. Эльконин и др.) [30].

И.Г.Вечканова понимает театрализованную игру как деятельность по моделированию биосоциальных отношений, внешне подчиненную сюжету-сценарию в обозначенных временных и пространственных характеристиках; деятельность, в которой принятие образа овеществлено (переодеванием или куклой) и выражается различными символическими средствами (мимикой и пантомимой, графикой, речью, пением и т. п.) [12]. Л.С. Фурмина считает, что театральные игры - это игры-представления, в которых в лицах с помощью таких выразительных средств, как интонация, мимика, жест, поза и походка, разыгрывается литературное произведение, т.е. воссоздаются конкретные образы.

Но все авторы согласны, что театрализованная деятельность и театрализованная игра в частности оказывают наиболее благоприятное воздействие на развитие всех психических познавательных процессов, развитие всех сторон личности ребенка и его социальности и поведения.

Театрализованная игра дошкольников имеет свои характеристики, отличающие её от других творческих игр: они выстроены на литературной основе и их сюжет задан; характеры и поступки героев (т.е. роли) определены готовым сюжетом; поэтому ребенку необходимо понять и отобразить в игре героя таким, каким он представлен в произведении; сама передача образа героя потребует от ребенка использования разных средств выразительности (жестов, мимики, пантомимики), инициативы, самостоятельности, творчества; умения проникнуться их чувствами, мыслями, переживаниями. Очевидно, что для развития детской речи театрализованная игра по сути своей является наиболее подходящей формой и средством.

Так же нам важно понимать, что театрализованная игра состоит из двух частей, каждая из которых - это свой ресурс речевого развития. Это подготовка к игре и собственно игра-драматизация.

Театрализованная деятельность настолько актуальна, соответствует возрастным возможностям и потребностям дошкольного детства и обеспечивает развитие, что она была включена в ФОП ДО в образовательную

область художественно-эстетическое развитие как самостоятельное направление и задача [4].

Театрализованную деятельность дошкольников и театральную игру в частности изучали и описывали многие отечественные исследователи:

Петрова Т.И., Сергеева Е.Л., Петрова Е.С., Маханева М.Д., Антипина А.Е., И.Г. Вечканова, Н.А. Реуцкая, Т.Н. Доронова, Э.Г. Чурилова, Е.В. Мигунова и многие другие [12, 26, 27, 30, 31, 51]. Большинство авторов рассматривали театрализованную игру как средство развития и воспитания. Однако в последние годы, в связи с особым вниманием к детям с ОВЗ и ООП, театрализованная игра начала рассматриваться как средство коррекционно-развивающее, обеспечивающее коррекцию личности, деятельности, познавательных процессов и речи в частности. Ресурсами театрализованной деятельности в коррекционно-развивающей работе занимались такие авторы, как Л.И. Борисович, А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, В.В. Зеньковский, Л.В. Артемова, Л.С. Выготский, Н.Ф. Сорокина, Л.Г. Миланович, Д.Б. Эльконин, В.А. Петровский, Л.П. Стрелкова и др.

Специально организованная театрализованная деятельность в коррекционной работе рассматривается как совокупность методов и методик, построенных на применении этого вида деятельности в особой символической форме. К основным функциям такого вида деятельности можно отнести: снятие негативных состояний и нервно-психического напряжения, нормализация психосоматических процессов, конструирование положительного психоэмоционального состояния; коррекция коммуникативных нарушений, формирование адекватного межличностного поведения, самооценки.

Особенности театрализованной деятельности однозначно создадут условия для развития и коррекции выразительности и эмоциональности речи, для становления просодической стороны речи – ритма, интонации, высоты и силы голоса, темпа, тембра, логического ударения (исследования Л.А.

Горбушиной, А.М. Бородич, А.П. Николаичевой, Л.М. Машковцевой и др.) [27, 30]. У детей с общим недоразвитием речи и тяжелыми нарушениями речи такие компоненты традиционно поражены. Однако в рамках нашего исследования мы рассмотрим возможности использования театрализованной деятельности и игры в коррекции звука, автоматизации звуков родного языка.

Т.Л. Митяшова пишет, что в процессе коррекции звукопроизношения у дошкольников зачастую проявляются негативизм, раздражительность, эмоциональная неустойчивость. Это результат навязчивых и многократных повторений, которые необходимо совершать для установления и поддержки условно-рефлекторных связей [31].

Таныгина О.А., логопед-практик, отмечает, что использование элементов театрализованной игры обеспечивает многократность повторения материала без утомления ребенка. А игровое содержание и театральные атрибуты создают мотивацию и снимают эмоциональные зажимы.

Работа по использованию театрализованной игры может быть организована двумя способами:

- включение небольших по объему театрализованных игр в занятия по развитию речи, в совместную деятельность с детьми;
- организовать кружковую работу, культурную практику, в которой можно более развернуто и творчески, с большей плотностью, работать по автоматизации звука.

Необходимо отметить, что исследований, раскрывающих возможность использования театрализованной игры именно в автоматизации звука, немного. Однако это направление работы очень перспективно, так как позволяет организовать работу на третьем и четвертом уровне постановки звука на высоком эмоциональном и практическом уровне.

Выводы по первой главе

Воспитание звуковой культуры речи – обязательная составляющая речевого развития ребенка дошкольного возраста. Постановка верного звукопроизношения – её составная и неотъемлемая часть. Проблемами формирования звукопроизношения занимались М.Ф. Фомичева, М.М. Алексеева, А.М. Бородич, Г.М. Лямина, А.И. Максаков, О.И. Соловьева, Г.А. Тумакова и многие другие. Авторами выделены этапы в постановке звука, условия, механизмы и методы постановки звуков.

Автоматизация звука – это важный этап в его постановке, связанный в формированием условно-рефлекторных связей. Автоматизация является следствием многочисленных повторений верного способа произнесения звука, причем в изолированных звуках, слогах, словах, фразах и спонтанной речи. Механизм автоматизации звуков предлагает триединство средств – наглядный материал (картинки, игрушки, презентации), в котором отображен изучаемый речевой материал (звукоподражательные элементы, чистоговорки, рассказы), который создаст условия для организации игровой деятельности и коммуникации дошкольников (игры со звукоподражанием, элементы драматизации, сюжетно-ролевые игры).

Идеальным средством для автоматизации звуков в соответствии с данным механизмом могла бы стать театрализованная деятельность дошкольников. Театрализованную деятельность дошкольников и театральную игру в частности изучали и описывали многие отечественные исследователи: Петрова Е.С., Маханева М.Д., Антипина А.Е., И.Г. Вечканова, Н.А. Реуцкая, Т.Н. Доронова, Э.Г. Чурилова, Е.В. Мигунова и многие другие. Большинство авторов рассматривали театрализованную игру как средство развития и воспитания.

Ресурсами театрализованной деятельности в коррекционно-развивающей работе занимались такие авторы, как Л.И. Борисович, И.Г. Вечканова, Л.В. Артемова, Н.Ф. Сорокина, Л.Г. Миланович, Л.П. Стрелкова

и др. Доказано положительное влияние театрализованной игры на выразительность речи, просодические характеристики речи (Н.А. Одинокова, А.В. Храмцова, А.И. Жекова, А.С. Прокопенко, Е.П. Фуреева и др.). Однако возможности использования театрализованной игры как средства коррекционной работы со звуком, средства автоматизации звука изучены недостаточно.

Глава 2. Эмпирическое исследование использования театрализованной игры как средства автоматизации звуков

2.1 Организация и методика проведения исследования

Наше эмпирическое исследование МДОУ «Детский сад «Солнышко» п. Новоселки муниципального образования «Мелекесский район» Ульяновской области».

В исследовании приняли участие дошкольники двух старших групп, «Воробушки» (далее – контрольная группа) и «Пчёлки» (далее – экспериментальная группа). Всего в исследовании приняли участие 10 детей контрольной (2 девочки и 8 мальчиков) и 10 детей экспериментальной группы (3 девочки и 7 мальчиков). В исследование были включены дошкольники, имеющие легкие логопедические диагнозы и проходящие программы коррекции на логопункте. Большинство дошкольников имеют незначительные диагнозы, связанные с недостаточной постановкой и автоматизацией нескольких звуков, не проходили ПМПК, не имеют статуса ОВЗ и занимаются по запросу со стороны родителей. Один ребенок прошел ПМПК, имеет диагноз ТНР.

Детский сад, по месту своего расположения, не имеет возможность передавать дошкольников в специализированные коррекционные учреждения. Логопедическая помощь оказывается в рамках комбинированных групп, при сопровождении учителя-логопеда на логопункте.

Для подтверждения нашей гипотезы о том, что процесс автоматизации звуков у старших дошкольников будет проходить более эффективно при введении специально отобранных театрализованных игр и введении приемов, побуждающих к осознанию и самоконтролю при говорении, мы провели эмпирическое исследование.

Наше исследование состоит из трех этапов. Целью констатирующего этапа было определение степени автоматизации звуков у дошкольников. На формирующем этапе целью было разработка и реализация системы работы воспитателя по автоматизации звуков в театрализованных играх. На стадии контроля целью было выявить динамику, которая произошла в степени освоения старшими дошкольниками звуков родного языка.

В нашем исследовании были поставлены две задачи, для которых мы определим критерии и диагностический инструментарий (Таблица 2).

Таблица 2 – Задачи, критерии и методики изучения проблемы автоматизации звуков у детей дошкольного возраста

| <i>Задача исследования</i> | <i>Критерий</i> | <i>Диагностический инструментарий</i> |
|---|--|--|
| 1. Выявить уровень овладения звуками у детей старшего дошкольного возраста | - состояние артикуляционной и мышечной моторики; - состояние звукопроизношения (изолированный звук, слог, слово, фраза); - степень автоматизации звуков. | 1. Методика диагностики звукопроизношения (Е.Ф. Архипова); 2. Экспертная оценка «Степень автоматизации звука у дошкольников». |
| 2. Определить и описать условия, созданные для автоматизации звуков в группе детского сада. | - методические условия; - дидактические условия и РППС. | 3. Опрос воспитателей «Работа по автоматизации звука в группе детского сада». |

Методика №1. Методика диагностики звукопроизношения (Е.Ф. Архипова).

Цель: выявить особенности звукопроизношения дошкольников.

Методика Е.Ф. Архиповой в оригинале состоит из 5 субтестов и используется профессиональными логопедами в комплексных обследованиях. Мы в своем исследовании используем два:

1. Обследование состояния артикуляционной и мимической моторики.
2. Обследование звукопроизношения.

Мы можем их использовать потому, что это не углубленное изучение, оно основано на наблюдении и доступно в работе педагогу. Два субтеста помогут нам сделать выводы о степени освоения звука с одной стороны, и о готовности речевого аппарата к работе над сложными звуками с другой стороны. Все задания методики будут выполняться в совместной деятельности с детьми в режимных моментах, прежде всего на прогулке. Данные будут фиксироваться в соответствующие протоколы. Приведем содержание диагностического обследования по каждому из субтестов. Подробное описание порядка и материалов диагностики приводится в Приложении Б.

1. *Обследование состояния артикуляционной и мимической моторики:*

– Обследование мимической мускулатуры.

Процедура обследования: упражнения выполняются перед зеркалом. Ребенку предлагается отраженно выполнить движения.

Критерии оценки:

4 балла – точное выполнение заданий, отсутствие нарушений мышечного тонуса мимической мускулатуры и другой патологической симптоматики;

3 балла – неточное выполнение некоторых движений, незначительное нарушение тонуса мимической мускулатуры, единичные движения нарушены, единичные патологические симптомы;

2 балла – затруднения при выполнении движений, умеренно выраженное нарушение мышечного тонуса мимической мускулатуры,

сглаженность носогубных складок;

1 балл – грубо выраженная патология мышечного тонуса мимической мускулатуры, гипомимия.

0 – не выполняет задание.

Обследование мышечного тонуса и подвижности губ.

Процедура обследования: ребенку предлагается повторить движения, сидя за столом перед зеркалом.

Критерии оценки:

4 балла – точное выполнение движений, отсутствие нарушений мышечного тонуса языка, патологической симптоматики;

3 балла – неточное выполнение заданий, незначительное нарушение тонуса языка;

2 балла – затруднения при выполнении упражнений, умеренно выраженное нарушение мышечного тонуса языка, девиация языка;

1 балл – грубо выраженное нарушение мышечного тонуса языка, выраженная патологическая симптоматика (посинение кончика языка, девиация);

0 баллов – не выполняет задание.

– Обследование мышечного тонуса языка и наличия патологической симптоматики

Процедура обследования: ребенку предлагается отраженно повторить движения перед зеркалом.

Критерии оценки:

4 балла – точное выполнение заданий, тонус в норме, губы подвижные;

3 балла – неточное выполнение движений, незначительное нарушение тонуса губной мускулатуры (гипертонус, гипотония, дистония);

2 балла – верхняя губа напряжена, ограничена ее подвижность;

1 балл – затруднения при выполнении движений, выраженное нарушение тонуса губной мускулатуры, губы

малоподвижные;

0 баллов – невыполнение заданий, грубо выраженная патология.

На основании этих трех видов обследования можно сделать вывод о наличии или отсутствии у ребенка

2. Обследование звукопроизношения

При изучении состояния звукопроизношения определяется количество нарушенных звуков, какие фонетические группы нарушены, характер нарушения произношения звуков (искажение, отсутствие, замена, смешение) в различных фонетических условиях:

- при изолированном произношении;
- в слогах – прямых, обратных, со стечением согласных;
- в словах (в начале, конце и середине слова);
- в фразах;
- в спонтанной речи.

Методика №2. Экспертная оценка «Степень автоматизации звука у дошкольников».

Цель: Определить степень автоматизации звуков у дошкольников.

Экспертиза в образовании – это процедура выработки решения независимым компетентным лицом на основе его ценностного самоопределения и согласования с ценностями и целями других субъектов экспертизы. Эксперты (от латинского «expertus» – опытный) – это лица, обладающие знаниями и способные высказать аргументированное мнение по изучаемому вопросу или явлению. Экспертная оценка - это диагностический метод измерения, с помощью которого качественные особенности психических явлений, феноменов и особенностей развития получают свое выражение в виде оценок. Суть экспертного оценивания состоит в формализованном выражении объективной информации о поведении и качествах личности в ряде субъективных мнений и оценок. Экспертная оценка считается достаточно надежным и «экологически чистым методом исследования».

В нашей работе необходимо выразить в уровнях (степенях) автоматизированность звука у ребенка. В качестве эксперта оценку будет производить учитель-логопед, который способен выступить в этой роли, потому что:

- имеет специальное образование, подтвержденную квалификацию;
- специализируется на работе с детьми старшего дошкольного возраста, имеет подтвержденное опытом знание о норме и патологии речевого развития;
- является ведущим данных детей специалистом: проводил скрининговые исследования, наблюдения, фиксирует обследования в документации.

Логопеду будет предложено провести экспертное оценивание степени овладения определенными звуками у всех детей выборки, выставить высокий (В), средний (С) и низкий (Н) уровни автоматизации по следующим звукам - [Щ], [Ш], [Ж], [С], [С'], [Л], [Л'], [Р], [Р'].

Задание для эксперта – оценить степень автоматизации звука по следующим пунктам и вынести общее суждение о степени автоматизации:

- изолированное произнесение звука;
- слоговое произнесение звука;
- произнесение звука в слове в начале и конце слова;
- произнесение звука в фразовой речи.

По результатам диагностики по этим методикам мы сможем определить уровень овладения звуками, который определяется степенью автоматизации звука. Мы выделим степень автоматизации шипящих [Щ, Ж, Ш], свистящих [С, С'] и сонорных звуков [Л, Л', Р, Р'].

К *высокой степени* автоматизации мы отнесем тех детей, которые не имеют выраженных нарушений в моторике звукопроизношения, звуки речи которых достаточно хорошо поставлены и отличаются высокой степенью автоматизации на звуковом, слоговом, словесном и фразовом уровне.

К *средней степени* автоматизации мы отнесем тех детей, которые

имеют некоторые мышечно-моторные сложности в звукоизвлечении, звуки речи которых не поставлены в полном объеме и их автоматизированность частична, чаще в изолированных звуках и слогах.

К *низкой степени* автоматизации мы отнесем детей, которые имеют некоторые мышечно-моторные сложности в звукоизвлечении, звуки речи которых не поставлены в полном объеме, находятся в процессе постановки, автоматизация звуков ещё не наступила.

Методика №3. Опрос воспитателей «Работа по автоматизации звука в группе детского сада».

Цель: выявить методические и дидактические условия автоматизации звуков в условиях группы детского сада.

Для изучения условий работы по автоматизации звука подготовлена анкета для педагогов, состоящая из 7 вопросов (Приложение В). Вопросы направлены на изучение порядка работы по автоматизации звуков в группе детского сада, изучение владения педагогами методами, приемами и формами по организации работы на автоматизацию звуков. Анкетирование проводилось для выявления условий автоматизации звуков во фразовой и спонтанной речи.

В формирующей части нашего исследования планируется провести 14 театрализованных игр, направленных на автоматизацию звуков.

В контрольной части нашего исследования планируется провести те же методики, что и на стадии констатации. Далее будет проведен анализ: мы сравним данные контрольной и экспериментальной групп и выясним, существуют ли значимые изменения. Тогда можно будет сделать выводы о влиянии нашей системы работы на порядок формирования звука. Кроме того, мы сравним данные внутри экспериментальной группы, и сделаем выводы о проводимой нами работе.

2.2 Диагностика и описание степени автоматизации звуков в группах дошкольников, а так же условий, созданных для автоматизации звуков в группах детского сада

Перейдем непосредственно к нашему исследованию.

Методика №1. Методика диагностики звукопроизношения (Е.Ф. Архипова). Целью данной методики является выявление особенностей звукопроизношения дошкольников.

Опишем результаты полученные в ходе проведения методики №1 в обеих группах. Обследование состояния органов артикуляционного аппарата включало: обследование мимической мускулатуры, обследование мышечного тонуса и подвижности губ, обследование мышечного тонуса языка и наличия патологической симптоматики.

Обследование мимической мускулатуры выполнялось нами индивидуально с каждым ребёнком перед зеркалом. Ребенку предлагается отраженно за нами выполнить движения. Проводится по образцу, затем по словесной инструкции.

При проверке мимической мускулатуры у 30% обследуемых (3 человека: Арина Л., Гриша Х., Ангелина Л.) экспериментальной группы и у 40 % обследуемых (4 человека: Карина А., Семен Б., Семен К., Тамара С.) контрольной группы нарушений мимической мускулатуры не наблюдалось.

Тогда как 60% обследуемых (6 человек: Витя Б., Данил П., Егор К., Никита Д., Саид Д., Давид Д.) контрольной группы и 60% обследуемых (6 человек: Матвей Л., Никита К., Кирилл Ч., Алина К., Тимофей М., Коля Ч.) экспериментальной группы имеют незначительные нарушения мимической мускулатуры. Эти дети неточно делали некоторые движения. Мы отметили у них небольшое нарушение тонуса. Кроме этого мы заметили у Максима Ш. и Коли Ч. сглаженность носогубных складок

Особые затруднения при выполнении движений, умеренно выраженное нарушение мышечного тонуса мимической мускулатуры выявлены только

у Максима Ш.

У всех детей мы отметили замедленность воспроизведения движений. Детям необходимо достаточное количество времени, чтобы сосредоточиться на упражнениях. Затруднена переключаемость, дети не могут долго удерживать мимическую позу.

Обследование мышечного тонуса и подвижности губ также проводилось нами за столом при помощи зеркала. Как и на предыдущем этапе обследования мы отметили затруднения при переключаемости, дети не могут долго удерживать артикуляционную позу, умеренно выраженное нарушение мышечного тонуса языка, гиперсаливацию, усиливающуюся при функциональной нагрузке.

Обследование мышечного тонуса языка и наличия патологической симптоматики показало, что 40% дошкольников (4 человека: Данил П., Тамара С., Саид Д., Давид Д.) контрольной и 50% дошкольников (5 человек: Кирилл Ч., Ангелина Л., Алина К., Тимофей М., Коля Ч.) экспериментальной группы, демонстрирующих средний уровень, имеют неточность в движениях и гипертонус языка, также у этих детей была снижена переключаемость движений и повышена саливация.

Таким образом, по результатам обследования мимической мускулатуры и мышечного тонуса можно отметить, что для детей старшего дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием характерны: произвольные, насильственные движения мышц языка и губ, а именно: тремор языка, вялость губ (с трудом удерживают «трубочку»), язык не удерживает артикуляционную позу (удержать широко распластанный язык на нижней губе). Также характерно для таких детей повышенное слюноотделение во время речи, причём дети её не чувствуют. У всех детей наблюдается повышение мышечного тонуса языка, губ.

Далее представим результаты обследования *звукопроизношения* у дошкольников. Очевидно, все дети имеют нарушения звукопроизношения.

Рассмотрим выделенные трудности в процентном отношении:

| Группы | Звуки речи, не сформированы, нуждаются в коррекции, в % | | | | | | |
|-------------------|---|------|-----|------|-----|-----|-----|
| | [р] | [р'] | [с] | [с'] | [щ] | [ш] | [ж] |
| Контрольная | 100 | 100 | 50 | 40 | 50 | 70 | 1 |
| Экспериментальная | 100 | 100 | 90 | 70 | 10 | 80 | 0 |

Перед логопедом стоит задача постановки шипящих, свистящих и сонорных звуков. В нашей работе по автоматизации работа будет вестись по тем же группам звуков.

Приведем конкретные данные по экспериментальной группе по характеру нарушений. Нам будет интересно посмотреть, какие произойдут изменения в результате нашей целенаправленной работы. Наглядно они представлены в таблицах 3.

Таблица 3 – Обследование звукопроизношения у детей экспериментальной группы на констатирующем этапе

| № п/п | Фамилия, имя ребёнка | Звукопроизношение | | | | Итоги обследования |
|----------|-------------------------|-------------------|---------------------|-------------------------|--------------|--|
| | | Отсутствие | Замена | Искажение | Смешени е | |
| 1. | Арина Л. | - | [р]-[л] | [с]-[с'] | - | свистящие – искажение, сонорные – замена |
| 2. | Матвей Л. | - | [ш]-[ж] | [р]- [р'], [с], [с'] | - | шипящие – замена, сонорные и свистящие - искажение |
| 3. | Гриша Х. | - | [ш]-[с] | [р], [р'] | - | |
| 4. | Никита К. | - | [р], [р] [ш]-[с] | - | - | сонорные и шипящие - замена |
| 5. | Кирилл Ч. | - | [ш]-[с] | - | - | |
| 6. | Ангелина Л. | - | [ш]-[ж] | [р]- [р'], [с], [с'] | [щ] | шипящие – замена и смешение, сонорные и свистящие - искажение |

| | | | | | | |
|-----|------------|---|---|---------------|-----------------------|--|
| 7. | Алина К. | - | [ш]-[ж] [ш]-[с] | - | [р], [р'] | шипящие – замена, сонорные - смешение |
| 8. | Максим Ш. | - | [ш]-[с], [ж]-[с], [щ]-[с], [ч]-[с] | [л] | - | Шипящие - замена |
| 9. | Тимофей М. | - | [ш]-[с] | [с], [з], [ц] | - | свистящие - искажение |
| 10. | Коля Ч. | - | [ш]-[с] | - | [с]-[с'] [р], [р'] | |

Данные, полученные при обследовании звукопроизношения старших дошкольников с фонетико-фонематическим недоразвитием, показали, что у всех детей отмечается нарушение звукопроизношения.

Наблюдались множественные ошибки в словах с фонетически близкими звуками (мягкие – твердые, глухие – звонкие). Более половины дошкольников допускали следующие ошибки: пропуск звуков с выделением отдельных слогов или частей слова, застревание на предыдущем звуке, повторение несколько раз слова или нескольких согласных звуков.

Методика №2. Экспертная оценка «Степень автоматизации звука у дошкольников».

Цель: Определить степень автоматизации звуков у дошкольников.

В предыдущей методике мы изучили группы и виды звуков, в которых у дошкольников имеются трудности в становлении, что и послужило поводом обращения к логопеду. Как уже упоминалось, логопед ставит и отрабатывает звуки – дети сейчас находятся на втором и третьем этапе становления звука. В рамках данной экспертной методики мы узнаем, насколько отработан и автоматизирован сейчас ставящийся звук. Для этого мы попросили логопеда, которые работают с детьми, поставить высокую, среднюю или низкую степень автоматизированности конкретного звука.

Анализ экспертных оценок показал следующее: процесс становления звука у детей начался, но его автоматизация произошла не у всех. Хуже всего

и в контрольной, и с экспериментальной группе автоматизированы звуки [р] и [р'] – ни один из детей не получил высокого уровня, по 50% детей получили высокий и средний уровень автоматизации в обеих группах. Лучше всего в обеих группах автоматизированы звуки [л] и [л'], дети не получили низкого уровня. Из нуждающихся в дополнительной работе по автоматизации выделим (таблица 4):

Таблица 4 – Количество (в %) детей, нуждающихся в специальной работе по автоматизации звуков

| Группа | [р] | [р'] | [л] | [л'] | [с] | [с'] | [ш] | [ж] | [щ] |
|--------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|-----|-----|
| Контр. | 100 | 100 | 50 | 50 | 60 | 70 | 100 | 50 | 100 |
| Экспер | 100 | 100 | 60 | 60 | 100 | 80 | 90 | 60 | 80 |

Наиболее слабые показатели автоматизации по целому ряду звуков продемонстрировали в контрольной группе Витя Б., Тамара С., Саид Д., Давид Д. В экспериментальной группе – Ангелина Л., Максим Ш., Тимофей М., Коля Ч. Отообразим степени автоматизации в таблице 5.

Таблица 5 – Степени автоматизации звуков по группам, в %

| Группа | Свистящие | | | Шипящие | | | Сонорные | | |
|----------------|-----------|-----|------|---------|-----|------|----------|-----|------|
| | Выс. | Ср. | Низ. | Выс. | Ср. | Низ. | Выс. | Ср. | Низ. |
| Контрольн я | 30 | 60 | 10 | 0 | 80 | 20 | 0 | 50 | 50 |
| Эксперимен. | 10 | 90 | 0 | 10 | 70 | 20 | 0 | 60 | 40 |

На основании этих двух методик мы выделим несколько групп по степени автоматизации свистящих, шипящих и сонорных звуков.

К высокой степени автоматизации мы отнесли тех детей, которые не имеют выраженных нарушений в моторике звукопроизношения, звуки речи которых достаточно хорошо поставлены и отличаются высокой степенью автоматизации на звуковом, слоговом, словесном и фразовом уровне. В контрольной группе таких детей 3 (30%) по группе свистящих звуков, и по 0% по группам шипящих и сонорных звуков. В экспериментальной – 1 человек (10%) по свистящим и шипящим звукам и ни одного ребенка по сонорным звукам.

К средней степени автоматизации мы отнесли тех детей, которые

имеют некоторые мышечно-моторные сложности в звукоизвлечении, звуки речи которых не поставлены в полном объеме и их автоматизация частична, чаще в изолированных звуках и слогах. Дети имеют трудности правильного и стабильного воспроизведения в нескольких звуках, в нескольких группах звуков. Сюда были отнесены: в контрольной группе 6 человек (60%) по свистящим звукам, 8 человек (80%) по шипящим звукам и 5 человек (50%) по сонорным звукам. В экспериментальной группе: 9 человек (90%) по свистящим звукам, 7 человек (70%) по шипящим звукам и 6 человек (60%) по сонорным звукам.

К *низкой степени* автоматизации мы отнесли детей, которые имеют некоторые мышечно-моторные сложности в звукоизвлечении, звуки речи которых не поставлены в полном объеме, находятся в процессе постановки, автоматизация звуков ещё не наступила. Проблемными являются значительное количество звуков, которые и не поставлены, и не автоматизированы, и среди шипящих, среди свистящих и среди сонорных. Сюда были отнесены: в контрольной группе 1 человек (10%) по свистящим звукам, 2 человека (20%) по шипящим звукам и 5 человек (50%) по сонорным звукам. В экспериментальной группе: 0 человек (0%) по свистящим звукам, 2 человека (20%) по шипящим звукам и 4 человека (40%) по сонорным звукам.

Отообразим полученное нами соотношение в диаграммах (Рисунки 2 и 3). Как видно из приведенных ниже диаграмм, отличия в двух выборках незначительные, группы звуков, нуждающихся в коррекции и автоматизации, одинаковы.

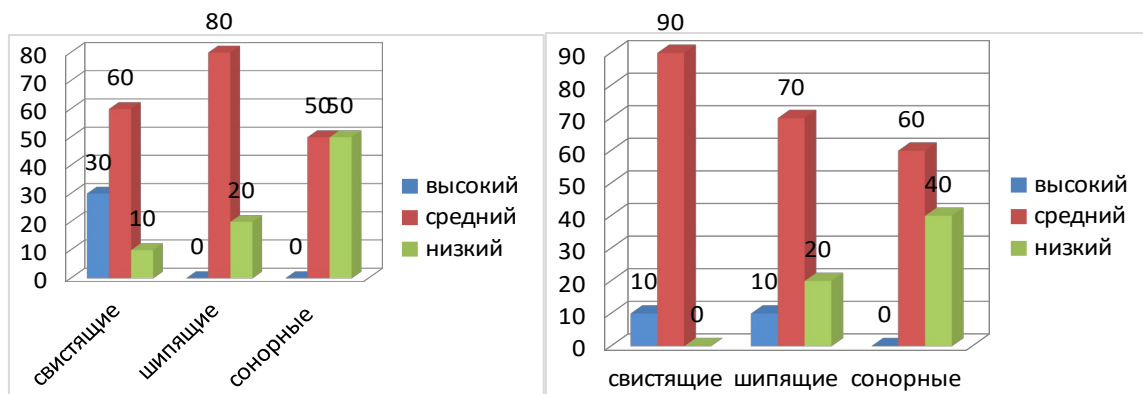


Рис. 2 – Степени автоматизации звуков в Рис. 3 – Степени автоматизации звуков в

контрольной группе

экспериментальной группе

Методика №3 «Опрос воспитателей «Работа по автоматизации звука в группе детского сада».

Цель: выявить методические и дидактические условия автоматизации звуков в условиях группы детского сада.

Вопросы предъявлялись педагогам в письменном виде (электронный вариант). Вопросы предполагающие однозначный ответ (да, частично и нет) и вопросы открытого типа, предполагающие, что педагоги напишут развернутые ответы. Всего было опрошено 3 педагога (на каждой группе работает по одному основному, и один педагог перемещается между старшими группами). Все педагоги прошли курсы повышения квалификации по работе с детьми с ОВЗ и имеют соответствующие удостоверения.

Первый вопрос позволяет понять, включены ли педагоги в коррекционный процесс речевого развития. Все педагоги ответили на него положительно. Действительно, в саду приняты тетради взаимодействия, логопед ставит коррекционные задачи.

Второй вопрос был задан с целью актуализировать у педагогов представления о процессе автоматизации звука и понимание собственных возможностей и способностей в этой работе. Ожидаемо, только 1 педагог ответил однозначно положительно. Два готовы к работе частично, причем, в комментариях написали – знают как работать, выполняют частично, но не имеют на это достаточного времени.

На третий вопрос, о методах и приемах работы, педагоги упомянули следующие методы работы: поправление произношения, контроль, скороговорки и чистоговорки, акцентирование внимания на правильное произношение слова, разучивание рифмовок, работа в логопедических тетрадях.

Четвертый вопрос позволил нам узнать, что театрализованную деятельность воспитатели не рассматривают как ресурс в коррекционной работе со звучащим словом. Педагоги назвали игровую деятельность,

продуктивную (развитие мелкой моторики), бытовую, в ходе которой решаются речевые задачи. Но всё же работа по автоматизации возлагается педагогами ещё на семью.

Следующий вопрос показал, что работа со звуком воспитателями относится к занятиям по развитию речи. В планах воспитателей она появляется так же общей строкой в разделе «индивидуальная работа» - в соответствии с назначениями логопеда вписываются соответствующие фамилии детей.

В группах созданы условия для автоматизации звуков. Воспитатели отметили наличие книг с подбором иллюстраций, дидактических игр в оборудованных речевых уголках, наборов мелких предметов и игрушек для обыгрывания. Есть материал, развивающий мелкую моторику. В группах есть зеркала; есть оборудование для театрализации.

Все три педагога отметили, что дополнительные методические и дидактические материалы для совершенствования работы по автоматизации звуков были бы востребованы.

Таким образом, в группах детского сада работа проводится, но в большей степени направленная на автоматизацию звуков в слогах и словах. Работа ведется, однако дополнительный методический и дидактический инструментарий был бы востребован. Театрализованная деятельность как специальная форма автоматизации звуков педагогами не рассматривается.

2.3 Разработка и реализация системы работы по автоматизации звуков старших дошкольников на основе театрализованных игр

Формирующий эксперимент был реализован нами в несколько основных этапов:

- 1) Отбор театрализованных игр, создающих условия для отработки звука в естественных игровых условиях;

- 2) Разработка системы воздействий, основанной на театрализованной деятельности и направленной на автоматизацию звуков;
- 3) Проверка разработанной нами системы воздействий с дошкольниками, входящими в экспериментальную группу.

На этапе отбора нами были подготовлены театрализованные игры и упражнения, способствующие автоматизации звуков; и одновременно – решению иных задач речевого развития ребенка - развитию речевого дыхания, всех средств выразительности речи.

Целью разработанной нами системы воздействий является создание условий для автоматизации звуков [р], [р'], [л], [л'], [с], [с'], [ш], [ж], [щ] у детей дошкольного возраста в условиях группы детского сада. Логопед на логопункте выполняет специальную работу по постановке и автоматизации звуков. Мы в своей работе проектируем условия для работы по автоматизации звука в условиях группы детского сада, воспитателем, в традиционных видах детской деятельности – в нашем случае – в театральной деятельности.

Основные идеи, на которые будет опираться наш подход:

- театрализованная деятельность задаст условия для автоматизации звуков, слогов, слов, фраз. Однако наиболее эффективна она на четверном уровне освоения звука, когда свободная фразовая речь естественна и коммуникативна.
- идея самоконтроля за произнесением верного звука. Работа выстраивается в классической системе – в течение игры контроль переходит от взрослого к ребенку: сначала контролирует верное звукоизвлечение воспитатель, потом дети и сам ребенок, потом ребенок.
- идея мотивации автоматизации звука, создания условий для многократного повторения верного звука на основе игровой и творческой мотивации, когда интерес к творческой театральной

деятельности побуждает ребенка дополнительно работать над верным звуком.

Далее мы разработали модель автоматизации звуков у ребенка дошкольного возраста в условиях целенаправленного включения в театрализованную деятельность с целью коррекции речевого развития, которая представлена на рис. 4.

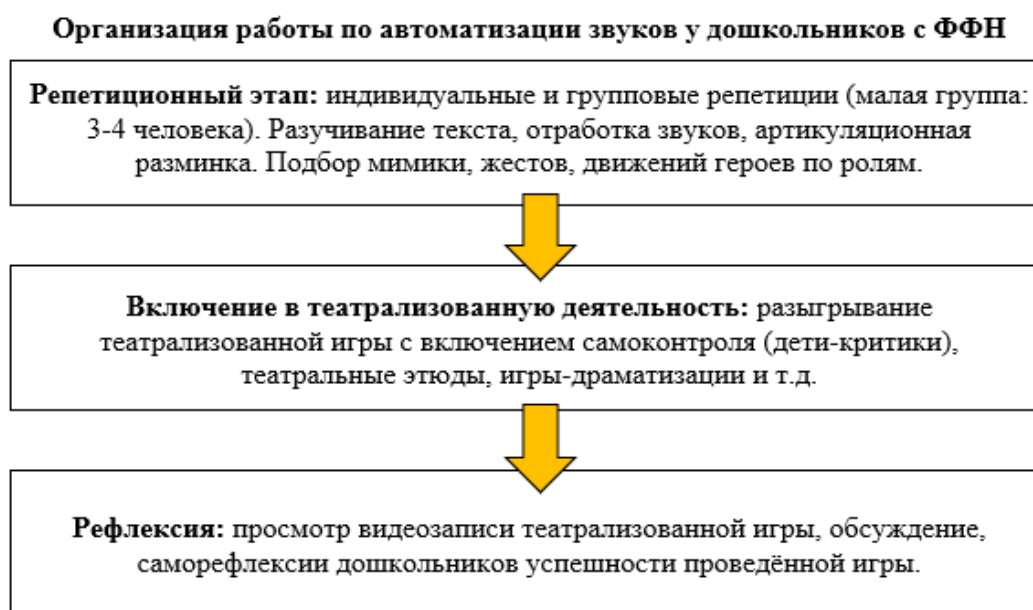


Рис. 4 – Модель автоматизации звуков у детей дошкольного возраста с ФФН

Большое внимание на всех этапах уделяется самоконтролю детей. Из представленной выше модели мы можем выделить несколько ключевых аспектов нашего формирующего эксперимента. Во-первых, работа на занятии разделена на несколько этапов, которые представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Этапы проведения работы по автоматизации звуков средством театрализованной игры

| № п/п | Этап работы | Содержание этапа с точки зрения автоматизации звука | Уровень самоконтроля |
|-------|---------------|--|---|
| 1. | Репетиционный | <ul style="list-style-type: none"> - Закрепление правильного произношения автоматизируемого звука в подводящих упражнениях и играх, артикуляционной зарядке; - Проведение репетиций (индивидуальных и в малых группах) - Педагог в нужных местах требует от | <p>Функцию контроля выполняет педагог. Фиксирует нарушения произношения звука, корректирует, закрепляет в различных видах упражнений.</p> |

| | | | |
|----|-------------------------------|---|--|
| | | ребенка повторения и точного произношения. | |
| 2. | Основной | <ul style="list-style-type: none"> - Включение дошкольников в театрализованную игру (2-3 повторения с разными составами участников). Дети мотивированы на четкое звукопроизнесение (как настоящие актеры) - Видеозапись театральных игр для дальнейшего самоанализа. | <p>Функцию внешнего контролёра выполняют заранее выбранные дети (они просто «якоря» верного звукопроизнесения)</p> <p>Педагог находится в позиции зрителя (наблюдателя).</p> |
| 3. | Подведение итогов и рефлексия | <ul style="list-style-type: none"> - Просмотр видеозаписей театрализованных игр – сначала общий, потом по отдельным эпизодам; - Обсуждение, саморефлексия детей – дети находят свои ошибки, проговаривают и исправляют сами себя; - Коррекция, закрепление правильного звукопроизношения посредством многократного проговаривания. | <p>Осознанный самоконтроль дошкольников, дети сами указывают места, где их звук был нечеткий.</p> <p>Роль педагога – направляющая, координирующая.</p> |

Опишем эти этапы более подробно.

1) Репетиционный процесс, который предполагает стимулирование и контролирование правильного звукопроизношения педагогом.

На данном этапе педагог проявляет активность и в процессе автоматизации звуков. Он закрепляет, останавливает высказывание ребенка, если замечает нечеткое произношение звука, при этом несколько раз повторяет слово с акцентным звуком, чтобы сам ребенок и рядом, находящиеся дети смогли повторить за педагогом.

Перед началом репетиции нами проводились музыкальные упражнения, различные театральные упражнения на узнавание звука, прислушивание. Проводилась артикуляционная гимнастика, с акцентом на те движения, которые будут обеспечивать артикуляцию важного в игре звука.

Например, проговариваю чистоговорки (потешки) и предлагаю детям договорить последний слог, а второй раз все вместе повторяем построчно:

сы-сы-са – длинная ко...

ши-ши-ши – наши дети хоро...

ас-ас-ас – я пью ква...

аска-аска – у Сони ма....

ос-ос-ос – у собаки ...

иска-иска – у Сони ми....

ис-ис-ис – я ем ...

При этом небольшие стихотворения мы сопровождали различными жестами и движениями.

После проведения небольшой разминки мы переходили к разучиванию текста и репетициям. Сказки для театрализации небольшие, адаптированные, мы специально упрощали и отбирали слова. Репетиции проводились нами в индивидуальной форме и в малых группах по 3-4 человека. На этом этапе мы координировали работу по правильному произношению отдельных звуков. Все дети в группе, не только занимающиеся на логопункте, принимают участие в сказках. Только мы так раздавали роли, чтобы дети получили именно необходимые им звуки и роли.

2) Разыгрывание театрализованной игры перед зрителями при этом в зале находятся дети «критики», задача которых контролировать процесс звукопроизношения (стимулирование самоконтроля). Мы заранее предупреждали об этом выступающих детей. Основная задача критиков – наблюдать за правильностью произношения и фиксировать нарушения и нечёткое звукопроизношение. Дети-контролеры никак не реагируют во время представления. Но то, что они слушают внимательно – это дополнительный стимул для актёров. Эту же функцию – стимулирование самоконтроля – выполняет и видеосъёмка. При этом, мы назначаем на эту должность не только детей, которые совершают меньше всего ошибок в произношении, но и детей, имеющих проблемы. В последствии, на этапе рефлексии при комментировании игры других детей, они будут проговаривать не только ошибки детей, но и как нужно было правильно произнести звук.

Особенностью данного этапа является то, что всё действие записывается педагогом на камеру или мобильный телефон для дальнейшего совместного с детьми анализа.

3) Саморефлексия дошкольников. На данном дети вместе с педагогом просматривают записанное раннее видео, оценивают успешность своего выступления с точки зрения правильности произносимых звуков. Вначале - это просто просмотр для получения удовольствия, потом начинается работа.

Перед просмотром видео мы договариваемся с детьми о том, что если они слышат неправильное произношение, говорят слово «Стоп». После этого педагог останавливает видео и дети, выступающие в роли контролёра и сам ребёнок, допустивший ошибку, комментируют и исправляют произношение. Исправив свою ошибку, дети совместно с педагогом ещё несколько раз повторяют слово, в котором она была допущена.

Завершив этап рефлексии, мы выбираем новых актёров и критиков. Разыгрывание театрализованной игры повторяется 2-3 раза для того, что дети смогли попробовать себя в разных ролях, в том числе в роли контролёров.

При подборе текстов для театрализованных игр нами учитывалась:

- частота повторов в тексте автоматизируемого звука в различных позициях (в начале, середине и на конце слова, и главное – фразовое говорение).
- знакомость, понятность и доступность текста для детей. Для этого мы сокращали текст, упрощали его. И насыщали дополнительными словами и звуками для автоматизации.

Для проверки системы воздействий необходимы следующие материально-технические условия: наличие костюмов или их элементов, игрушки, разноцветные ленты, средство для воспроизведения музыкальных произведений, картотека звуков и музыкальных записей, видеозаписывающее устройство. В качестве дополнительного реквизита может быть использована мебель (столы, стулья) находящаяся в группе.

Опираясь на Примерную адаптированную основную образовательную программу для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет, автора Н.В. Нищевой и существующие логопедические сборники, мы подобрали 14 сказок для составления нашей картотеки театрализованных игр. Они представлены в таблице 7.

Таблица 7 - Тематика театрализованных игр картотеки «Мир звуков» для детей дошкольного возраста с недоразвитием речи

| № п/п | Произведение художественной литературы Название театрализованной игры | Автор | Звуки |
|-------|--|-------------------------|--------------------------------|
| 1. | «Маша и медведь» | Русская народная сказка | [ш], [щ] |
| 2. | «Трудолюбивая божья коровка» | Логопедическая сказка | [ш], [щ], [ж] |
| 3. | «Теремок» | Русская народная сказка | [ш], [р], [р'] |
| 4. | Лиса и Волк | Логопедическая сказка | [р], [р'] |
| 5. | Зайка | Логопедическая сказка | [р], [р'] |
| 6. | Спор животных | К.Д. Ушинский | [ш], [ж], [р], [р'], [л], [л'] |
| 7. | Приключения муравьишки | по сказке В. Бианки | [ш], [ж], [р], [р'], [л], [л'] |
| 8. | «Друзья» | Логопедическая сказка | [л], [л'] |
| 9. | «Кот в сапогах» | Ш. Перро | [с], [с'] |
| 10. | «Гуси-лебеди» | Русская народная сказка | [с], [с'], [л], [л'] |
| 11. | Сказка о веселом язычке для звука С | Логопедическая сказка | [с], [с'] |
| 12. | Лисичка со скалочкой (Хитрая лисичка) | Артикуляционная сказка | [с], [с'] |

Рассмотрим на примере некоторых театрализованных игр. Первая театрализованная игра, которую мы реализовали, была разработана нами на основе текста русской народной сказки «Маша и медведь».

Подготовку к постановке мы начали с небольшой речевой разминки: Однажды Маша решила сходить к Мишке в гости. Шла она по лесу и вдруг увидела на снегу следы. Стала она по ним ходить и произносить слоги:

ша-шу-ши-ше

шта-шта-шта аш-уш-иш-еш

ишм-ишм-ишм ши-ша-шу-шэ

шко-шко-шко еш-аш-уш-иш

ушт-ушт-ушт

Для того что бы детям легче было заучивать роли, мы видоизменили текст, то есть сделали его в стихах. После речевой разминки мы с детьми выразительно прочитали текст сказки и обсудили прочитанное, выясняли кто герои сказки, какие они, какой у них характер. А также обсудили в каких словах мы встретились со звуками [ш] и [щ], в какой части слова они находятся и как произносятся.

Далее мы распределили роли между детьми и выбрали критиков. Арина Л. сразу захотела попробовать себя в главной роли, а на роль медведя ребята дружно выбрали Максим Ш. Во время заучивания ролей мы параллельно обсуждали какие элементы костюмов нам понадобятся, какие предметы в группе можно использовать для декораций к нашей постановке.

На втором этапе работы мы перешли к непосредственному включению детей в театральную деятельность. На время показа постановки мы находились в позиции зрителя (наблюдателя) и снимали представление на мобильный телефон. Было видно волнение детей, стеснение. Однако дети старались говорить выразительно и эмоционально. Во время представления Ангелина Л., которая играла роль бабушки, забыла свои слова, но другие ребята поддержали её, а Тимофей М., игравший роль собаки, подсказал ей текст.

После выступления мы просмотрели с детьми снятую постановку и определили проблемные слова. Во время выступления Ангелина Л. чаще всего делала фонетические ошибки, такие как Ма[с]а, вместо Ма[ш]а, [ш]ивёт вместо [ж]ивет. А Арина Л. допустила ошибку, сказав свину[ж]ки вместо свину[ш]ки.

Далее мы поменялись ролями и вместе с детьми решили посадить этих ребят в качестве наблюдателей.

Проанализировав несколько выступлений дошкольников, мы поставили перед собой задачу подготовить ещё одну театрализованную игру для отработки звука [ш], так как он вызвал затруднения у большинства

выступающих детей. Для закрепления и автоматизации звука [ш] мы выбрали ещё 4 сказки: «Трудолюбивая божья коровка», «Теремок», «Приключения муравьишки» и «Друзья».

Приведем пример ещё одной театрализованной игры по сказке «Лиса и Волк», направленной на автоматизацию звуков [р], [р'].

На первом этапе мы предложили детям поиграть и составить новые слова, используя звук [р] для этого им нужно было заменить первый звук в слове. Примеры слов: Хобот, лама, высь, мак, нога, козы, жакеты, забота, кот, мука, танец и др.

Для повторения звука [р'] мы выбрали несколько рифмованных предложений, которые дошкольникам нужно было повторять за нами с различной скоростью. Сначала мы проговорили все слова медленно, акцентируя внимание на звуки, а затем увеличили темп.

1. Мандаринки у Иринки, у Иринки мандаринки.
2. Серёжки на берёзке, на берёзке серёжки.
3. Корюшка в морюшке, в морюшке корюшка.
4. Принцесса в карете, в карете принцесса.

После проведения речевой разминки мы перешли к заучиванию ролей и выбору первого актёрского состава и критиков. Во время обсуждений речь детей была активной, каждый хотел высказаться, предложить что-то сам. На главные роли мы выбрали детей с низким уровнем автоматизации данных звуков - Алину К. и Максима Д.

Во время выступления Алина К. и Максим Д. очень старались, никто не забыл слова, местами речь была выразительной. Однако после просмотра видео с детьми-контролёрами мы выявили следующие затруднения. Максим Д. при произношении слога кра- в слове «крапивы» в течение всего выступления смягчал звук [р].

В связи с тем, что в данной сказке мало ролей, мы повторили данную театрализованную игру 3 раза, чтобы все дети смогли принять участие.

Проведя формирующий эксперимент мы можем говорить о том, что дети готовились к проведению театрализованных постановок, изучали текст произведения, анализировали реплики героев, выделяли звуки в слогах, словах. Автоматизация звуков осуществлялась посредством проведения театрализации сказки. Для этого привычный текст сказки был адаптирован: дети не только произносили реплики героев, но и представляли свои роли. Для этого был подобран стихотворный материал, включающий автоматизируемые звуки.

Таким образом, разучивая разные роли, ребенок учится правильно и четко проговаривать слова, а также управлять интонацией, мимикой, жестами. Автоматизация звуков происходит естественным путем, не утомляя ребенка.

2.4 Оценка эффективности системы работы по автоматизации звуков старших дошкольников на основе театрализованных игр

Для подтверждения нашей гипотезы и доказательства эффективности предложенного пути автоматизации звука, мы провели те же методики, что и на стадии констатации. Хотелось бы ещё раз отметить, что работа со всеми детьми – и контрольной, и экспериментальной группы – всё время нашего исследования проводилась логопедом на логопункте. Звуки ставились и автоматизировались. Поэтому при повторном исследовании были получены значимые изменения и у контрольной, и у экспериментальной группы. Но результаты экспериментальной группы всё же отличаются в положительную сторону. Перейдем к описанию количественных и качественных результатов в контрольной и экспериментальной группе.

Методика №1. Методика диагностики звукопроизношения (Е.Ф. Архипова).

Цель: выявление особенностей звукопроизношения дошкольников. После проведения формирующего эксперимента мы провели повторную

диагностику звукопроизношения по методике Е.Ф. Архиповой.

Низкий уровень в экспериментальной группе мы отметили у 1 испытуемого (10%) это Максим Ш., у которого сохранилось искажение звука [р] и замена шипящих.

Средний уровень продемонстрировали 60% испытуемых экспериментальной группы (6 человек: Матвей Л., Кирилл Ч., Ангелина Л., Алина К., Тимофей М., Коля Ч.) и 60% испытуемых контрольной группы (6 человек: Витя Б., Данил П., Тамара С., Егор К., Саид Д., Давид Д.).

По сравнению с предыдущим своим результатом, все предложенные звуки в изолированном варианте и в слогах произносили точно и чисто, но в словах и предложениях ещё наблюдались искажения.

Высокий уровень мы отметили у 30% испытуемых (3 человека: Арина Л., Гриша Х., Никита К.) экспериментальной группы и у 40% испытуемых (4 человека: Карина А., Семен Б., Семен К., Никита Д.) контрольной группы. Все предложенные звуки в изолированном варианте, в слогах, в словах и предложениях произносили точно и чисто.

Звуки [л], [л'] в ходе работы были автоматизированы у 100% воспитанников контрольной и экспериментальной группы.

Свистящие звуки были автоматизированы у 70% детей экспериментальной группы, но у 30% детей проявляются искажения звука [с]. Шипящие звуки были автоматизированы у 60% детей в экспериментальной группе, при этом 40% – Кирилл Ч., Ангелина Л., Алина К., Максим Ш. нуждаются в дополнительной работе по автоматизации звука [ш]. В контрольной группе 70% дошкольников имеют нарушения в автоматизации звуков [ш], [щ].

Анализ результатов полученных в обеих группах показал, что наибольшие трудности возникли при автоматизации сонорных звуков и исправлении горлового произношения звука [р], [р']. Дети путали звуки в речи, но, чаще, сами исправляли свои ошибки после предъявления ручной модели артикуляции. В таблице 8 результаты представлены наглядно.

Таблица 8 – Степени автоматизации звуков по группам, в %, на стадии контрольного эксперимента по методике №1

| Группа | [р] | [р'] | [л] | [л'] | [с] | [с'] | [ш] | [ж] | [щ] |
|---------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|-----|-----|
| Контр. | 0 | 40 | 100 | 100 | 90 | 90 | 60 | 100 | 80 |
| Экспер. | 0 | 30 | 100 | 100 | 70 | 70 | 70 | 100 | 100 |

Методика №2. Экспертная оценка «Степень автоматизации звука у дошкольников».

Цель: Выявить динамику, которая произошла в степени автоматизации звуков у дошкольников после нашей целенаправленной работы.

По прошествии времени, мы предложили логопеду повторно заполнить экспертный бланк, ответить на вопросы о степени автоматизации звуков, поставить высокую, среднюю или низкую степень автоматизации конкретного звука из свистящей, шипящей и сонорно группы.

Анализ экспертных оценок показал следующее: процесс становления звука у детей за время нашего эксперимента проходил достаточно интенсивно. На занятиях с логопедом и в ходе нашей целенаправленной работы произошли значительные изменения как в постановке звуков, так и в их автоматизации. Хуже всего и в контрольной, и с экспериментальной группе, не смотря на проведенную работу, автоматизированы звуки [р] и [р']. Лучше всего в обеих группах автоматизированы звуки [л] и [л'], даже те дети, которым ранее логопед ставила средний уровень, подтянулись. Лучше у детей автоматизировались мягкие звуки [р'], [л'], [с']. Значительно улучшились показатели по шипящим звукам. Результаты действительно значимые, но во многом это обусловлено нетяжелыми диагнозами речевого развития. Из нуждающихся в дополнительной работе по автоматизации, по оценкам эксперта, можно было бы выделить:

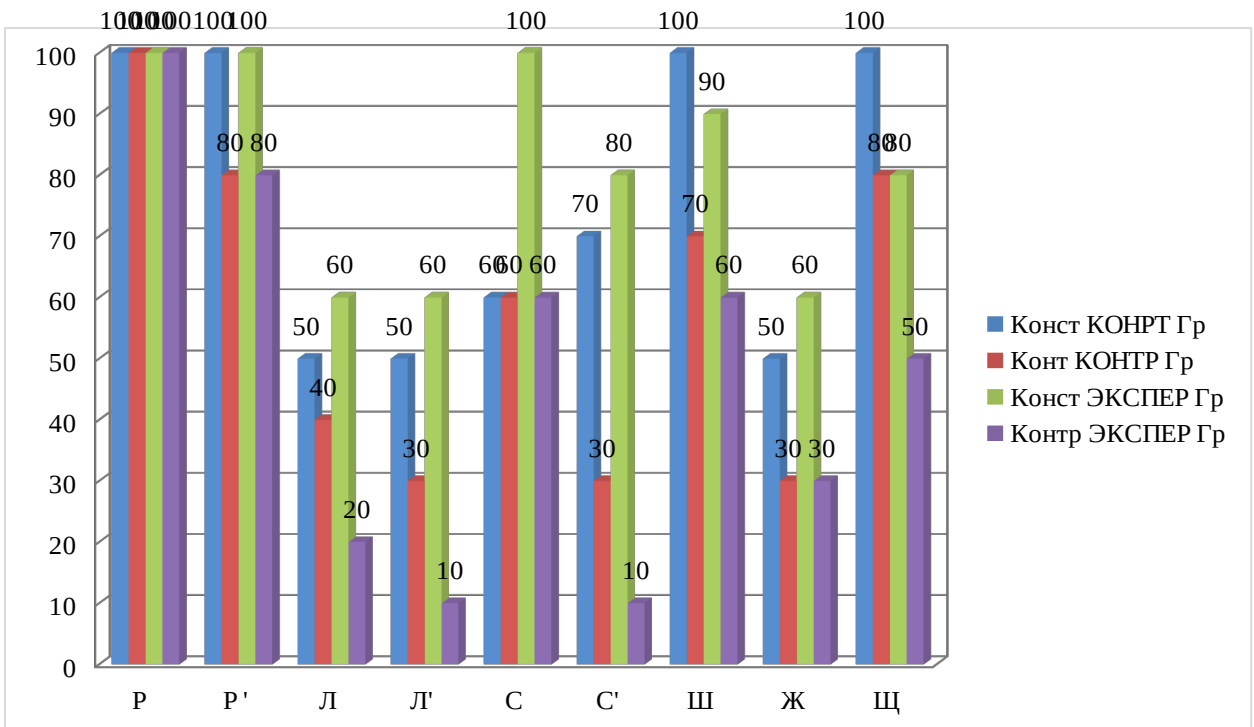
Таблица 9 – Количество (в %) детей, нуждающихся в специальной работе по автоматизации звуков на этапе контроля, после целенаправленной работы

| Группа | [р] | [р'] | [л] | [л'] | [с] | [с'] | [ш] | [ж] | [щ] |
|--------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|-----|-----|
| Контр. | 100 | 80 | 40 | 30 | 60 | 30 | 70 | 30 | 80 |
| Экспер | 100 | 80 | 20 | 10 | 60 | 10 | 60 | 30 | 50 |

| | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| . | | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

Наглядно произошедшую динамику можно увидеть при сравнении, в диаграмме (Рис. 5). Из таблицы и диаграммы видно, что самые сложные для автоматизации звуки в двух группах одни и те же. Педагогам и логопеду необходимо будет продолжить работу.

Рис. 5 – Соотношение нуждающихся в продолжении работы по



автоматизации звуков на констатирующем и контрольном этапах

Наиболее слабые показатели автоматизации по целому ряду звуков продемонстрировали те же дети в контрольной группе Витя Б., Тамара С., Саид Д., Давид Д. В экспериментальной группе – Ангелина Л., Максим Ш., Тимофей М., Коля Ч.

Далее посмотрим, как изменились по окончании нашей целенаправленной работы оценки эксперта по степени автоматизации звуков. Мы их для удобства оценки разделили на группы свистящих, шипящих и свистящих. Отообразим степени автоматизации в таблице 9.

Таблица 9 – Степени автоматизации звуков по группам, в %, на стадии констатирующего и контрольного экспериментов

| Группа | Свистящие | | | Шипящие | | | Сонорные | | |
|------------------------------|-----------|-----|------|---------|-----|------|----------|-----|------|
| | Выс. | Ср. | Низ. | Выс. | Ср. | Низ. | Выс. | Ср. | Низ. |
| <i>На стадии констатации</i> | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|--|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| Контрольн я | 30 | 60 | 10 | 0 | 80 | 20 | 0 | 50 | 50 |
| Эксперимен. | 10 | 90 | 0 | 10 | 70 | 20 | 0 | 60 | 40 |
| <i>На стадии контрольного эксперимента</i> | | | | | | | | | |
| Контрольн я | 40 | 60 | 0 | 40 | 60 | 0 | 20 | 70 | 10 |
| Эксперимен. | 40 | 60 | 0 | 50 | 50 | 0 | 20 | 70 | 10 |

Из таблицы видно, что эксперт оценивает автоматизацию, произошедшую у детей, как успешную для их возраста и логопедических диагнозов. Экспериментальная группа изначально была чуть слабее, с более выраженными нарушениями речи. Но в результате работы по многим показателям улучшила свои результаты. Лучше всего автоматизация произошла в группе шипящих и свистящих звуков.

На основании этих двух методик мы выделим несколько групп по степени автоматизации свистящих, шипящих и сонорных звуков.

К высокой степени автоматизации мы отнесли тех детей, которые не имеют выраженных нарушений в моторике звукопроизношения, звуки речи которых достаточно хорошо поставлены и отличаются высокой степенью автоматизации на звуковом, слоговом, словесном и фразовом уровне. В контрольной группе таких детей 4 (40%) по группе свистящих звуков, и 4 (40%) по группе шипящих и 2 (20%) по группе сонорных звуков. В экспериментальной – 4 (40%) по группе свистящих звуков, и 5 (50%) по группе шипящих и 2 (20%) по группе сонорных звуков.

К средней степени автоматизации мы отнесли тех детей, которые имеют некоторые мышечно-моторные сложности в звукоизвлечении, звуки речи которых не поставлены в полном объеме и их автоматизация частична, чаще в изолированных звуках и слогах. Дети имеют трудности правильного и стабильного воспроизведения в нескольких звуках, в нескольких группах звуков. Сюда были отнесены: в контрольной группе 6 человек (60%) по свистящим звукам, 6 человек (60%) по шипящим звукам и 7 человек (70%) по сонорным звукам. В экспериментальной группе: 6 человек (60%) по свистящим звукам, 5 человек (50%) по шипящим звукам и 7 человек (70%) по

сонорным звукам.

К *низкой степени* автоматизации мы отнесли детей, которые имеют некоторые мышечно-моторные сложности в звукоизвлечении, звуки речи которых не поставлены в полном объеме, находятся в процессе постановки, автоматизация звуков ещё не наступила. Проблемными являются значительное количество звуков, которые и не поставлены, и не автоматизированы, и среди шипящих, среди свистящих и среди сонорных. Сюда были отнесены: в контрольной группе 0 человек (0%) по свистящим звукам, 0 человека (0%) по шипящим звукам и 1 человек (10%) по сонорным звукам. В экспериментальной группе: 0 человек (0%) по свистящим звукам, 0 человек (0%) по шипящим звукам и 1 человек (10%) по сонорным звукам.

На наш взгляд, это хорошая динамика, которую отметил и эксперт.

Рассмотрим изменения в автоматизации звуков в экспериментальной группе (рис. 6,7,8).

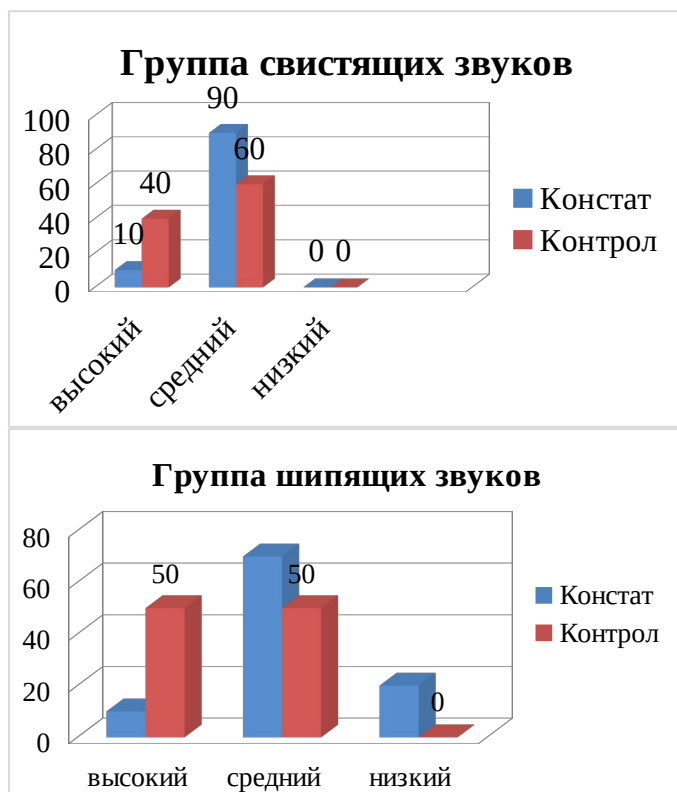


Рис. 6 Динамика, произошедшая в автоматизации свистящих звуков в экспериментальной группе на начало и конец эксперимента

Рис. 7 Динамика, произошедшая в автоматизации шипящих звуков в экспериментальной группе на начало и конец эксперимента

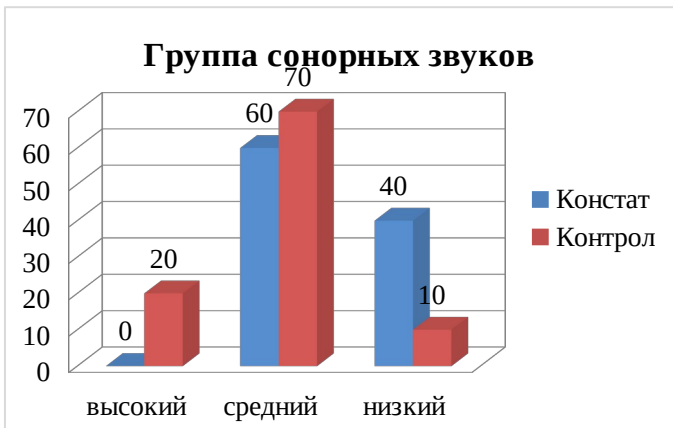


Рис. 8 Динамика, произошедшая в автоматизации сонорных звуков в экспериментальной группе на начало и конец эксперимента

Мы видим стойкую динамику. Так, высокий уровень в группе свистящих звуков увеличился на 30%, в группе шипящих звуков – на 40%, в группе сонорных звуков – на 20%. В то же время низкий уровень сократился в группе шипящих звуков на 10%, в группе сонорных звуков – на 30%.

Для то, чтобы понять, насколько именно наше целенаправленное воздействие оказало влияние на процесс автоматизации, мы сравнили данные контрольного эксперимента в группе контрольной и экспериментальной (рис. 9, 10, 11).

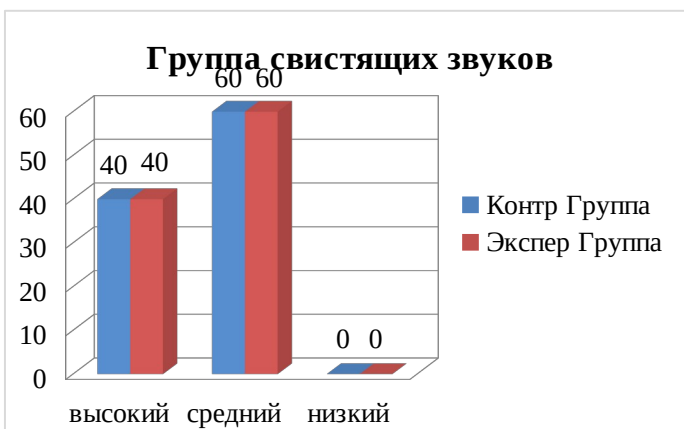


Рис. 9 Сопоставление результатов контрольного эксперимента в контрольной и экспериментальной группе, группа свистящих звуков

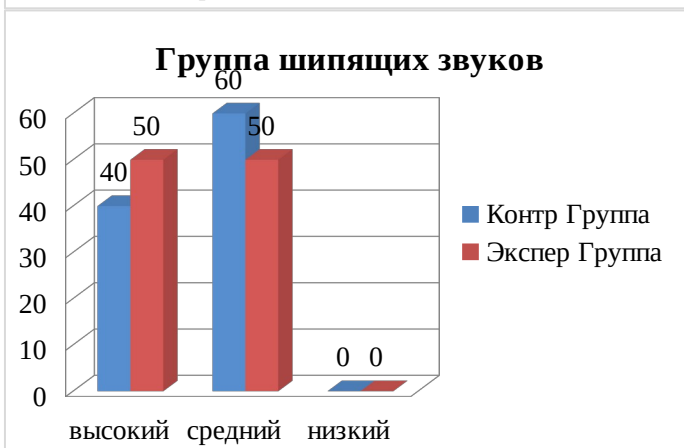


Рис. 10 Сопоставление результатов контрольного эксперимента в контрольной и экспериментальной группе, группа шипящих звуков

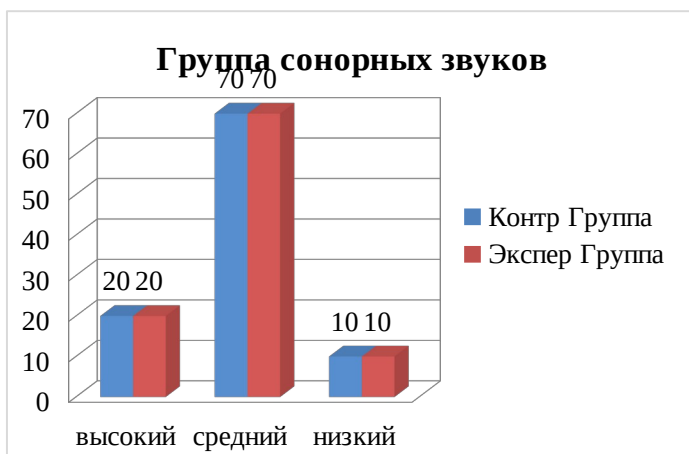


Рис. 11 Сопоставление результатов контрольного эксперимента в контрольной и экспериментальной группе, группа сонорных звуков

Несмотря на то, что внешне кажется, что результаты по группам практически одинаковы, это не так. Изначально в двух группах были разные данные по диагностике. Так в группе свистящих звуков, высокий уровень увеличился на 10%, а в экспериментальной – на 30%, хотя на диаграмме (Рис. 9) выставлен равный уровень в 40%.

Таким образом, мы делаем вывод, что предложенная нами система автоматизации звуков, которая выстроена на использовании театрализованной игры, на создании условий для самоконтроля со стороны говорящего ребенка.

Методика №3 «Опрос воспитателей «Работа по автоматизации звука в группе детского сада».

Цель: выявить, какие изменения произошли в методических и дидактических условиях автоматизации звуков в условиях группы детского сада после нашей целенаправленной работы.

Ответы воспитателей свидетельствуют, что работа, проведенная в группе успешна, действительно способствует автоматизации звуков и совершенствованию работы. Воспитатели знакомы с задачами автоматизации звуков, отмечают, что более компетентны в решении этой задачи. Среди возможных деятельностей для автоматизации все опрошенные назвали театрализованную, среди возможных методов и форм работы называли театрализованные игры и этюды, драматизации, просмотры и оценки записи собственной речи и т.п. Воспитатели увидели ресурсы театрализованной деятельности в развитии звукопроизношения. Это особенно актуально в

связи с повышением требований (ФОП ДО) к организации театрализованной деятельности.

Выводы по второй главе

Наше эмпирическое исследование представляет собой классический формирующий эксперимент. Для проверки гипотезы мы подготовили и реализовали серию театрализованных игр и создали условия для повышения самоконтроля в произнесении звука.

На стадии констатации мы провели две методики – Методику диагностики звукопроизношения (Е.Ф. Архипова) и Экспертную оценку «Степень автоматизации звука у дошкольников», а так же провели опрос педагогов комбинированных групп об организации работы по автоматизации звуков. Анализ показал, что, несмотря на то, что дети проходят обучение на логопункте по программам развития речи, автоматизации поставленных звуков пока не произошло. В контрольной группе высокая степень автоматизации у 3 детей (30%) по группе свистящих звуков, и по 0% по группам шипящих и сонорных звуков. В экспериментальной – 1 человек (10%) по свистящим и шипящим звукам и ни одного ребенка по сонорным звукам. К средней степени автоматизации в контрольной группе по результатам двух методик отнесено 6 человек (60%) по свистящим звукам, 8 человек (80%) по шипящим звукам и 5 человек (50%) по сонорным звукам. В экспериментальной группе: 9 человек (90%) по свистящим звукам, 7 человек (70%) по шипящим звукам и 6 человек (60%) по сонорным звукам. К низкой степени автоматизации: в контрольной группе 1 человек (10%) по свистящим звукам, 2 человека (20%) по шипящим звукам и 5 человек (50%) по сонорным звукам. В экспериментальной группе: 0 человек (0%) по свистящим звукам, 2 человека (20%) по шипящим звукам и 4 человек (40%) по сонорным звукам. Анализ показывает, что задача автоматизации звуков актуальна для образовательного процесса, и часть этих обязанностей лежат на педагогах,

которые, согласно опросу, не всегда готовы к работе по автоматизации.

Автоматизация звуков в группах проводилась при помощи включения дошкольников в театрализованную игру. Необходимо отобрать и модифицировать материал для драматизации, под потребности многократного повторения изолированного звука, звука в слове, слове, фразе. Однако принципиальным должно стать создание условий для самоконтроля ребенка за звукопроизношением.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Освоение ребенком звуков и формирование звуковой культуры проходит по определенной логике, которая описана в трудах таких исследователей, как Е.И. Радина, М.Ф. Фомичева, М.М. Алексеева, А.М. Бородич, Г.М. Лямина, А.И. Максаков, О.И. Соловьева и др.: речевой аппарат целенаправленно готовится к освоению нового (или сложного) звука, звук ставится, звук автоматизируется в разных формах, звук включается в широкое общение и творческое спонтанное говорение. Автоматизация звуков является значимым и обязательным элементом процесса овладения звуком; трудоемкий этап его становления. Процесс автоматизации проанализирован и описан такими авторами, как В.В. Стерликова, М.М. Алексеева, О.В. Правдина, Г.А. Коновалова, О.Ю. Семенова, Е.В. Елшанская, Н.А. Шишканова, А.М. Ганиева и др. Там, где необходимо отработать звук в свободном говорении, произносить его в тексте, причем интонируя слово, возможно использование средств театрализованной игры.

В последние годы театрализованная игра в науке рассматривается как значимое средство коррекционно-развивающей работы с детьми. Ресурсами театрализованной деятельности в коррекционно-развивающей работе занимались такие авторы, как Л.И. Борисович, И.Г. Вечканова, Л.В. Артемова, Н.Ф. Сорокина, Л.Г. Миланович, Л.П. Стрелкова и др. Однако использование театрализованной деятельности для автоматизации звука в работе воспитателя исследовано недостаточно.

В эмпирическом исследовании мы провели классический формирующий эксперимент. Для проверки гипотезы мы подготовили и реализовали серию театрализованных игр и создали условия для повышения самоконтроля в произнесении звука.

На стадии констатации мы провели две методики – Методику диагностики звукопроизношения (Е.Ф. Архипова) и Экспертную оценку «Степень автоматизации звука у дошкольников», а так же провели опрос

педагогов комбинированных групп об организации работы по автоматизации звуков. Анализ показал, что, несмотря на то, что дети проходят обучение на логопункте по программам развития речи, автоматизации поставленных звуков пока не произошло. Мы сгруппировали обследуемые звуки по группам – шипящие, свистящие, сонорные. Выделили три степени автоматизации звука, безотносительно к самому звуку. На этой основе мы выделили и описали степени автоматизации у испытуемых. В контрольной группе высокая степень автоматизации у 3 детей (30%) по группе свистящих звуков, и по 0% по группам шипящих и сонорных звуков. В экспериментальной – 1 человек (10%) по свистящим и шипящим звукам и ни одного ребенка по сонорным звукам. К средней степени автоматизации в контрольной группе по результатам двух методик отнесено 6 человек (60%) по свистящим звукам, 8 человек (80%) по шипящим звукам и 5 человек (50%) по сонорным звукам. В экспериментальной группе: 9 человек (90%) по свистящим звукам, 7 человек (70%) по шипящим звукам и 6 человек (60%) по сонорным звукам. К низкой степени автоматизации: в контрольной группе 1 человек (10%) по свистящим звукам, 2 человека (20%) по шипящим звукам и 5 человек (50%) по сонорным звукам. В экспериментальной группе: 0 человек (0%) по свистящим звукам, 2 человека (20%) по шипящим звукам и 4 человек (40%) по сонорным звукам. Анализ показывает, что задача автоматизации звуков актуальна для образовательного процесса, и часть этих обязанностей лежат на педагогах, которые, согласно опросу, не всегда готовы к работе по автоматизации.

Автоматизация звуков в группах проводилась при помощи включения дошкольников в театрализованную игру. Необходимо отобрать и модифицировать материал для драматизации, под потребности многократного повторения изолированного звука, звука в слоге, слове, фразе. Однако принципиальным должно стать создание условий для самоконтроля ребенка за звукопроизнесением. Всего подготовлено 12 игр, содержание которых интересно и доступно дошкольникам, а звуковое оформление

позволяет многократно произнести звук, слог, слово, фразу. Кроме того, разработана оригинальная модель активизации самоконтроля в проговаривании верного звука: на каждом этапе игры приводятся как методы и приёмы стимулирования верного звукопроизношения, так и способы стимулирования внимания к собственному высказыванию – видеофиксация, обсуждение и рефлексия, точки фиксации внимания.

Повторная диагностика подтвердила эффективность подхода: при сопоставлении данных констатирующего и контрольного эксперимента в экспериментальной группе выявлены значимые различия: высокий уровень в группе свистящих звуков увеличился на 30% , в группе шипящих звуков – на 40%, в группе сонорных звуков – на 20%. В то же время низкий уровень сократился в группе шипящих звуков на 10%, в группе сонорных звуков – на 30%. Для подтверждения того, что изменения произошли именно под влиянием нашей программы, мы сопоставили результаты контрольной и экспериментальной групп. Динамика показала, что театрализованная игра, организованная по заявленной логике, действительно интенсифицирует процесс автоматизации звука.

Таким образом, все задачи, поставленные в исследовании, решены, цели достигнуты, гипотеза доказана.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗю – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/. – (дата обращения: 26.04.2023). – Текст: электронный.
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155: [Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384]: офиц. текст/ М-во образования и науки Рос. Федерации. – Москва, 2013. – 30 с.
3. Православный компонент дошкольного образования к основной образовательной программе дошкольного образования. (утвержден 12.11.2012 Председателем Синодального отдела религиозного образования и катехизации) — URL: <https://s.siteapi.org/4578dafb09a77e1.ru/docs/dscbiew8ydk4koo4sso84gwg4gs4cw/>. – (дата обращения: 25.04.2023). – Текст: электронный.
4. Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования». – <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493//>. – (дата обращения: 25.04.2023). – Текст: электронный.
5. Александрова, Т. В. Живые звуки, или Фонетика для дошкольников: Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Т. В. Александрова. – Санкт-Петербург: Детство-пресс, 2005. – 48 с.
6. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер./ М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва: Академия, 2000. – 400 с.

7. Архипова, Е. Г. Организация работы по воспитанию звуковой культуры речи у дошкольников / Е. Г. Архипова // Проблемы педагогики. – 2015. – № 6(7). – С. 24-27. – EDN UDWDKV.
8. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей /Е.Ф. Архипова. - М.: АСТ: Астрель, 2007. – 30 с.
9. Афолина, Л. Г. Понятие звуковой культуры речи и ее значение для развития личности дошкольника в условиях ФГОС ДО / Л. Г. Афолина // Научные исследования и современное образование : Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 15 марта 2019 года / Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2019. – С. 41-42. – EDN LFHUZ0.
- 10.Бахметова, Э. М. Дидактические игры по автоматизации звуков в речи дошкольников / Э. М. Бахметова // ПЕДАГОГИКА и СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТРАДИЦИИ, ОПЫТ и ИННОВАЦИИ : сборник статей IX Международной научно-практической конференции, Пенза, 05 декабря 2019 года / Ответственный редактор: Гуляев Герман Юрьевич. – Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2019. – С. 296-298. – EDN VBPFSK.
- 11.Болотина, Л. Р. Воспитание звуковой культуры речи у детей в ДОУ : методическое пособие / Л. Р. Болотина, Н. В. Микляева, Ю. Н. Родионова ; Л. Р. Болотина, Н. В. Микляева, Ю. Н. Родионова. – Москва: Айрис-пресс, 2006. – (Дошкольное воспитание и развитие). – ISBN 5-8112-1976-8. – EDN QVFUBL.
- 12.Вечканова, И. Г. Театрализованные игры в коррекционной работе с дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью // Специальное образование. 2012. – №2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teatralizovannyye-igry-v-korreksionnoy-rabote-s-doshkolnikami-s-intellektualnoy-nedostatochnostyu>. – (дата обращения: 03.04.2023). – Текст: электронный.

13. Волобуева, М. А. Воспитание звуковой культуры речи в разных возрастных группах дошкольной образовательной организации / М. А. Волобуева // Педагогическая наука и образовательная практика: современные исследования и достижения : Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 30 апреля 2017 года. – Нижний Новгород: Научная общественная организация «Профессиональная наука», 2017. – С. 45-50. – EDN YPXDZJ.
14. Генинг, М. Г. Воспитание у дошкольников правильной речи: пособие для воспитателей дет. садов / М. Г. Генинг, Н. А. Герман. – Чебоксары: Чувашское кн. изд-во, 2012. – 122 с.
15. Дидактические условия формирования правильного звукопроизношения у детей, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие речи [Электронное издание]: учебно-методическое пособие / Составитель: Т.Н. Зотова. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2017. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). – ISBN 978-5-85127-912-6. – Госрегистрация № 0321703059
16. Дмитриева, В. Скороговорки и чистоговорки для развития речи: кн. для педагогов ДОУ / В. Дмитриева. – М.: Астрель. Сова, 2008. – 128 с.
17. Елшанская, Е. В. Игровые приёмы как средство автоматизации звуков у дошкольников / Е. В. Елшанская // Инновационные процессы в системе образования : Сборник материалов XV итоговой научно-практической конференции, Ижевск, 20 января 2021 года / Под редакцией С.Л. Скопкарёвой, И.А. Гришановой. – Глазов: Глазовский государственный педагогический институт имени В.Г. Короленко, 2021. – С. 240-243. – EDN YXVSKP.
18. Зотова, И. В. Экспериментальная работа по воспитанию звуковой культуры речи посредством рассказов со звукоподражанием / И. В. Зотова // Обзор педагогических исследований. – 2021. – Т. 3, № 7. – С. 39-43. – EDN JOPAHN.

19. Касумова, М. Р. Воспитание звуковой культуры речи в подготовительной к школе группе / М. Р. Касумова // ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ современной науки : Сборник статей Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 29 декабря 2022 года. – г. Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2022. – С. 86-92. – EDN IGIKBJ.
20. Колодяжная, Т. П. Речевое развитие детей дошкольного возраста / Т. П. Колодяжная, И. А. Маркарян. – Москва: УЦ Перспектива, 2009. – 144 с.
21. Коновалова, Г. А. Игровые приемы по автоматизации звуков у дошкольников / Г. А. Коновалова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2016. – № 3(6). – С. 124-126. – EDN WWGVFN.
22. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской – Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
23. Лямина, Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва: Академия, 2009. – 553 с.
24. Максаков, А. И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников : пособие для дошкол. учреждений : для занятий с детьми от рождения до 7 лет / А. И. Максаков ; А. И. Максаков. – Изд. 2-е. – Москва: Мозаика-Синтез, 2005. – 54 с. – (Библиотека программы воспитания и обучения в детском саду). – ISBN 5-86775-314-X. – EDN QUFSYL.
25. Матренина, Т. Я. Духовно-нравственное воспитание дошкольников в процессе формирования звуковой культуры речи на материале малых фольклорных форм / Т. Я. Матренина, Н. В. Агеева, О. А. Сердюкова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2019. – № 4(21). – С. 10-13. – EDN SPEROM.

26. Маханева, М. Д. Театрализованные занятия в детском саду: пособие для работников дошкольных учреждений / М. Д. Маханева. – Москва: СФЕРА, 2004. – 128 с.
27. Машковцева, Л. М. К вопросу развития выразительности речи дошкольников посредством театрализованных этюдов / Л. М. Машковцева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № S32. – С. 21-25. – EDN TBTZOL.
28. Мельниченко, Я. И. Средства воспитания звуковой культуры речи детей дошкольного возраста / Я. И. Мельниченко, Л. В. Кондратьева // Образовательная среда сегодня: теория и практика : Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 09 декабря 2017 года / Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»», 2017. – С. 212-213. – EDN YLIQYT.
29. Методика воспитания звуковой культуры речи детей // Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособие / СФ ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М. А. Шолохова». – Ставрополь: Общество с ограниченной ответственностью «СЕКВОЙЯ», 2015. – С. 126-160. – EDN VKKWDN.
30. Мигунова, Е. В. Организация театрализованной деятельности в детском саду: учеб.-метод. пособие; НовГУ имени Ярослава Мудрого / Е. В. Мигунова. – Великий Новгород, 2006. – 126 с.
31. Митяшова, Т. Л. Развитие правильного звукопроизношения у старших дошкольников с использованием приемов театрализации / Т. Л. Митяшова // Традиции и инновации в образовательном пространстве России, ХМАО-Югры и НВГУ : Материалы V Всероссийской научно-практической конференции, Нижневартовск, 22 марта 2016 года / Отв. ред. В. Б. Иванов, А. Ф. Васикова. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2016. – С. 123-127. – EDN WIWGDХ.

32. Назаренко, Т. В. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников / Т. В. Назаренко // Социосфера. – 2013. – № 3. – С. 127-130. – EDN REAASP.
33. Новоторцева, Н. В. Развитие речи детей и коррекция её недостатков в детском саду / Н. В. Новоторцева. – Ярославль: Академия развития, 2012. – 255 с.
34. Омельченко, Л. В. Автоматизация звуков на ограниченном речевом материале // СДО. – 2010. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtomatizatsiya-zvukov-na-ogranichennom-rechevom-materiale>. – (дата обращения: 01.04.2023). – Текст: электронный.
35. Сафина, С. Р. Развитие звуковой культуры речи детей дошкольного возраста средствами дидактических игр и упражнений / С. Р. Сафина // Приоритетные направления развития образования и науки : Сборник материалов Международной научно-практической конференции. В 2-х томах , Чебоксары, 09 апреля 2017 года / Редколлегия: О. Н. Широков [и др.]. Том 1. Выпуск 1. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»», 2017. – С. 165-166. – EDN YNUTSZ.
36. Соловьева, О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду / О. И. Соловьева. – Москва: Издательство «Просвещение», 1966. – 176 с.
37. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф. А. Сохин. – Москва: МПСИ, 2005. – 224 с.
38. Стародубова, Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников: учеб. пособие / Н. А. Стародубова – Москва: Академия, 2007. – 255 с.
39. Стерликова, В. В. Теория и методика развития речи детей (структурно-логические схемы) : учебно-методическое пособие / В. В. Стерликова. – Орск: Издательство ОГТИ, 2010. – 202 с.
40. Тенякова, А. А. Развитие навыков самоконтроля в процессе автоматизации звуков у дошкольников с нарушениями речи посредством

- игровой мотивации / А. А. Тенякова // Научный форум. Сибирь. – 2018. – Т. 4, № 1. – С. 66. – EDN LVDLDF.
- 41.Тумакова, Г. А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом пособие для воспитателя детского сада / Г. А. Тумакова, под редакцией Ф.А. Сохина. – Москва: Просвещение, 1991. – 127 с.
- 42.Учимся строить предложения и рассказывать. Простые упражнения для развития речи дошкольников / сост. Е. А. Бойко. – РИПОЛ классик, 2011. – 256 с.
- 43.Ушакова, О. С. Закономерности овладения родным языком. Развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве / О. С. Ушакова. – Москва: Сфера, 2014. – 288 с.
- 44.Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – Москва: ВЛАДОС, 2004. – 288 с.
- 45.Ушакова, О. С. Развитие речи в дошкольном детстве как педагогическая проблема / О. С. Ушакова // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 12. – С. 5-13. – EDN TSECNX.
- 46.Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва: Просвещение, 2009. – 223 с.
- 47.Фомичёва, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения: пособие для воспитателей детского сада / М. Ф. Фомичёва – Москва: Просвещение, 1980. – 240 с.
- 48.Халифаева, О. А. Особенности поведения детей с нарушением речи // Психология образования в XXI веке: теория и практика : сайт. – URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/education21/contents/54874>. – (дата обращения: 26.03.2023). – Текст: электронный.
- 49.Чернякова, В. Н. Развитие звуковой культуры речи у детей 4-7 лет. Сборник упражнений / В .Н. Чернякова. – Москва: Творческий центр СФЕРА, 2005. – 60 с.

50. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / Г. В. Чиркина. – Москва: АРКТИ, 2003. – 240 с.
51. Чурилова, Э. Г. Методика и организация театрализованной деятельности дошкольников и младших школьников: программа и репертуар / Э. Г. Чурилова. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 160 с.
52. Шишканова, Н. А. Игры и игровые приемы для автоматизации звуков у дошкольников / Н. А. Шишканова // Общество. – 2021. – № 1(20). – С. 125-126. – EDN FCJIBM.
53. Щемерова, Н. Н. Чистоговорки и скороговорки как средство воспитания звуковой культуры речи старших дошкольников / Н. Н. Щемерова, М. А. Буланова // Молодой ученый. – 2015. – № 20-1(100). – С. 40-42. – EDN UWMXEN.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Списочный состав и характеристика испытуемых

| № | Ребенок | Возраст | Наличие логопедического диагноза |
|------------------------------------|------------|---------|----------------------------------|
| 1. Контрольная группа | | | |
| 1 | Карина А | 6,1 | ФФН |
| 2 | Витя Б | 6,3 | ФФН |
| 3 | Семен Б | 5,4 | ФФН |
| 4 | Семен К | 6,0 | ФФН |
| 5 | Данил П | 5,10 | ФФН |
| 6 | Тамара С | 5,8 | ФФН |
| 7 | Егор К | 5,7 | ФФН |
| 8 | Никита Д | 5,6 | ФФН |
| 9 | Саид Д | 6,0 | ФФН |
| 10 | Давид Д | 5,5 | ФФН |
| 2. Экспериментальная группа | | | |
| 1 | Арина Л | 5,7 | ФФН |
| 2 | Матвей Л | 5,6 | ФФН |
| 3 | Гриша Х | 5,9 | ФФН |
| 4 | Никита К | 5,8 | ФФН |
| 5 | Кирилл Ч | 6,0 | ФФН |
| 6 | Ангелина Л | 6,1 | ФФН |
| 7 | Алина К | 5,4 | ФФН |
| 8 | Максим Ш | 5,8 | ТНР, дизартрия |
| 9 | Тимофей М | 5,9 | ФФН |
| 10 | Коля Ч | 5,6 | ФФН |

Приложение Б

Методика обследования звукопроизношения (Е.Ф. Архипова)

Обследование мимической мускулатуры

Процедура обследования: упражнения выполняются перед зеркалом. Ребенку предлагается отраженно за логопедом выполнить движения. Проводится по образцу, затем по словесной инструкции.

1. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за мной движения»: нахмурить брови.
2. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за мной движения»: поднять брови.
3. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за мной движения»: наморщить лоб.
4. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за мной движения»: поочередно надуть щеки.
5. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за мной движения»: втянуть щеки.

Критерии оценки: 4 балла – точное выполнение заданий, отсутствие нарушений мышечного тонуса мимической мускулатуры и другой патологической симптоматики; 3 балла – неточное выполнение некоторых движений, незначительное нарушение тонуса мимической мускулатуры, единичные движения нарушены, единичные патологические симптомы; 2 балла – затруднения при выполнении движений, умеренно выраженное нарушение мышечного тонуса мимической мускулатуры (гипертонус, гипотония, дистония), сглаженность носогубных складок, синкинезии; 1 балл – грубо выраженная патология мышечного тонуса мимической мускулатуры, гипомимия; 0 – не выполняет задание.

Обследование мышечного тонуса и подвижности губ.

Процедура обследования: ребенку предлагается отраженно за логопедом повторить движения, сидя за столом перед зеркалом.

1. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за мной движения»: «трубочка» (вытянуть сомкнутые губы вперед трубочкой, удерживать 5-7 секунд).
2. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за мной движения»: чередование «забор» - «трубочка» (до 5 раз).
3. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за мной движения»: поднять верхнюю губу, опустить нижнюю губу, повторить движения несколько раз.

Критерии оценки: 4 балла – точное выполнение движений, отсутствие нарушений мышечного тонуса языка, патологической симптоматики; 3 балла – неточное выполнение заданий, незначительное нарушение тонуса языка (гипертонус, гипотония, дистония); 2 балла – затруднения при выполнении упражнений, умеренно выраженное нарушение мышечного тонуса языка, саливация, усиливающаяся при функциональной нагрузке, девиация языка; 1 балл – грубо выраженное нарушение мышечного тонуса языка, выраженная патологическая симптоматика (постоянная саливация, гиперкинезы, посинение кончика языка, девиация); 0 баллов – не выполняет задание.

Обследование мышечного тонуса языка и наличия патологической симптоматики

Процедура обследования: ребенку предлагается отраженно за логопедом повторить движения перед зеркалом.

1.

Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за мной движения»: «лопаточка» - язык широкий, распластаный, неподвижно лежит на нижней губе.

2. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за мной движения»: «мост» - из положения «окно» язык упирается в нижние резцы, язык - широкий, плоский, спокойно лежит в ротовой полости.

3. Инструкция: «Смотри внимательно в зеркало и повторяй за мной движения»: «маятник» - попеременно дотянуться кончиком языка до правого, потом до левого угла рта.

Критерии оценки: 4 балла – точное выполнение заданий, тонус в норме, губы подвижные; 3 балла – неточное выполнение движений, незначительное нарушение тонуса губной мускулатуры (гипертонус, гипотония, дистония); 2 балла – верхняя губа напряжена, ограничена ее подвижность; 1 балл – затруднения при выполнении движений, выраженное нарушение тонуса губной мускулатуры, губы малоподвижные; 0 баллов – невыполнение заданий, грубо выраженная патология.

Методика обследования состояния звукопроизношения

Для проверки звукопроизношения фонем у детей используются специально подобранные предметные картинки. В названии представленных картинок присутствуют звуки речи, которые чаще всего бывают нарушенными у детей указанного возраста (С, С`, З, З`, Ц, Ш, Ж, Ч, Щ, Р`, Р, Л, Л`).

Обследование включает в себя проверку:

- контактность, принятие и понимание задания;
- наличие или отсутствие нарушений звуков.

Ребенку предлагается следующее: «Я буду показывать тебе картинки, а ты их назовешь».

Логопед предлагает ребенку картинки с изображениями предметов, где присутствует звук: [С] – стол, стул, ласточка, лисы, мясо, масло, сапоги, кроссовки; [С`] – гусь, василек, лисенок, поросенок; [З] – заяц, звезда, коза, поезд; [З`] – земляничка, корзинка; [Г] – пингвин, грибы, груша; [Г`] – сапоги, ноги; [Ц] – огурец, конфетница, заяц, сахарница, учительница, кольцо; [Ж] – нож, ложка, жук, верблюжонок, жеребенок, одежда; [Ш] – шапка, уши, шары, чашка, груша, мишка, матрешка, шуба; [Ч] – чашка, мячи, черепаха, мальчик, волчонок, врач, ласточка, удочка, чайник; [Щ] – овощи, щенок; [Р] – шары, кровать, морковь, огурец,

помидор, груша, сахарница, сковорода, корова; [Л] – лук, слон, ласточка, белка, булка, вилка, ложка, тарелка, яблоко, свекла, стул, стол, кресло, платье, акула; [Л`] – туфли, самолет, кастрюля, лимон, мебель.

При обследовании каждой группы звуков отмечается как произносятся проверяемые звуки (изолированно, в слогах, в словах) и как они используются в самостоятельной речи. На основе полученных данных определяется характер нарушения произношения: а) отсутствие звука (ШУБА – УБА); б) искажение звуков (с – межзубный); в) замена звуков (ш – заменяется межзубным с, звук р – на л, рука – лука).

Приложение В

Вопросы анкеты для педагогов

1. Привлекает ли вас логопед к работе по автоматизации звуков детской речи?
2. Имеете ли вы представления об автоматизации звуков и соответствующие компетенции в работе ?
3. Какими методами и приемами вы автоматизируете звуки у детей?
4. В каких видах деятельности проводим автоматизация?
5. Планируете ли вы работу по автоматизации в документации группы?
6. Какие элементы РППС подготовлены для автоматизации звуков?
7. Необходимы ли вам дополнительные программы, методические материалы для автоматизации звуков?

Приложение Г

Сводная таблица результатов диагностики по методике Е. Архиповой (констатирующий эксперимент)

| № | Ребенок | Обследование мимической мускулатуры | | | | Обследование состояния звукопроизношения |
|------------------------------------|-------------|-------------------------------------|-------------------|-------------------|--------------|--|
| | | Мимика лица Макс - 20 | Губы Макс - 12 | Язык Макс - 12 | Итого баллов | |
| 1. Контрольная группа | | | | | | |
| | Карина А. | 18 | 10 | 10 | 38 | Р, Р', Щ |
| | Витя Б. | 16 | 10 | 7 | 33 | Р, Р', С, Ш |
| | Семен Б. | 18 | 9 | 8 | 35 | Р, Р', Щ, Ш |
| | Семен К. | 17 | 9 | 8 | 34 | Р, Р', Ш |
| | Данил П. | 15 | 8 | 8 | 31 | Р, Р', С, С', Ш |
| | Тамара С. | 17 | 7 | 7 | 31 | Р, Р', С, С', Ш |
| | Егор К. | 16 | 9 | 8 | 33 | Р, Р', Щ |
| | Никита Д. | 16 | 9 | 9 | 34 | Р, Р', Щ |
| | Саид Д. | 15 | 7 | 7 | 29 | Р, Р', С, С', Ш, Щ |
| | Давид Д. | 16 | 8 | 8 | 32 | Р, Р', С, С', Ш, Ж, Щ |
| 2. Экспериментальная группа | | | | | | |
| | Арина Л. | 18 | 9 | 8 | 35 | Р, Р', С, С' |
| | Матвей Л. | 16 | 9 | 8 | 33 | Р, Р', С, С', Ш |
| | Гриша Х. | 18 | 10 | 7 | 35 | Р, Р', С, Ш |
| | Никита К. | 16 | 10 | 8 | 34 | Р, Р', С, Ш |
| | Кирилл Ч. | 16 | 8 | 8 | 32 | Р, Р', С, С', Ш |
| | Ангелина Л. | 17 | 8 | 6 | 31 | Р, Р', С, С', Ш, Щ |
| | Алина К. | 15 | 7 | 6 | 28 | Р, Р', Ш |
| | Максим Ш. | 8 | 6 | 4 | 18 | Р, Р', С, Ш |
| | Тимофей М. | 15 | 8 | 7 | 30 | Р, Р', С, Ш |
| | Коля Ч. | 15 | 9 | 8 | 32 | Р, Р', С, С', Ш |

Приложение Д

Сводная таблица методики «Экспертная оценка степени автоматизации звуков у дошкольников (констатирующий эксперимент)»

Н – низкая степень автоматизации, С – средняя степень автоматизации, В – высокая степень автоматизации

| РЕБЕНОК | Логодиагноз | Р | Р' | Л | Л' | С | С' | Ш | Ж | Щ | прим |
|------------------------------------|-------------|---|----|---|----|---|----|---|---|---|------|
| 1. Контрольная группа | | | | | | | | | | | |
| Карина А. | | С | С | В | В | В | В | С | В | С | |
| Витя Б. | | Н | Н | С | С | С | С | С | С | С | |
| Семен Б. | | С | С | В | В | В | В | С | В | С | |
| Семен К. | | С | С | В | В | В | В | С | С | С | |
| Данил П. | | Н | Н | С | С | С | С | С | В | С | |
| Тамара С. | | Н | Н | С | С | С | С | С | С | Н | |
| Егор К. | | С | С | В | В | В | В | С | В | Н | |
| Никита Д. | | С | С | В | В | В | В | С | В | Н | |
| Саид Д. | | Н | Н | С | С | С | С | С | С | Н | |
| Давид Д. | | Н | Н | С | С | С | С | С | С | Н | |
| 2. Экспериментальная группа | | | | | | | | | | | |
| Арина Л. | | С | С | В | В | С | С | В | В | В | |
| Матвей Л. | | С | С | С | С | С | С | С | С | С | |
| Гриша Х. | | С | С | В | В | С | В | С | В | В | |
| Никита К. | | С | С | В | В | С | В | С | В | В | |
| Кирилл Ч. | | С | С | С | С | С | С | С | С | С | |
| Ангелина Л. | | Н | Н | С | С | С | С | С | С | С | |
| Алина К. | | Н | Н | В | В | С | В | Н | В | В | |
| Максим Ш. | ТНР | Н | Н | В | В | С | В | С | В | В | |
| Тимофей М. | | Н | Н | С | С | С | С | С | С | С | |
| Коля Ч. | | Н | Н | С | С | С | С | С | С | С | |

Приложение Е

Сводная таблица результатов диагностики по методике Е. Архиповой, контрольный эксперимент

| № | Ребенок | Обследование мимической мускулатуры | | | | Обследование состояния звукопроизношения |
|-----------------------------------|-------------|-------------------------------------|------------------|------------------|--------------|--|
| | | Мимика лица Макс -20 | Губы Макс -12 | Язык Макс -12 | Итого баллов | |
| 1 Контрольная группа | | | | | | |
| | Карина А. | 18 | 10 | 19 | 39 | Р, Щ |
| | Витя Б. | 17 | 10 | 10 | 37 | Р, Р', Ш |
| | Семен Б. | 18 | 9 | 10 | 37 | Р, Р', Ш |
| | Семен К. | 17 | 10 | 9 | 36 | Р, Ш |
| | Данил П. | 17 | 9 | 9 | 35 | Р, Р', Ш |
| | Тамара С. | 17 | 8 | 8 | 33 | Р, Р', С, Ш |
| | Егор К. | 17 | 9 | 9 | 35 | Р, Р' |
| | Никита Д. | 16 | 10 | 9 | 35 | Р, Р' |
| | Саид Д. | 16 | 8 | 7 | 31 | Р, Р', Ш, Щ |
| | Давид Д. | 16 | 9 | 9 | 34 | Р, Р' |
| 2 Экспериментальная группа | | | | | | |
| | Арина Л. | 18 | 10 | 10 | 38 | Р |
| | Матвей Л. | 17 | 10 | 10 | 37 | Р |
| | Гриша Х. | 18 | 10 | 11 | 39 | Р |
| | Никита К. | 17 | 10 | 10 | 37 | Р, Р' |
| | Кирилл Ч. | 16 | 9 | 9 | 34 | Р, Р', С, Ш |
| | Ангелина Л. | 17 | 8 | 8 | 33 | Р, Р', С, Ш |
| | Алина К. | 16 | 8 | 8 | 32 | Р, Р', Ш |
| | Максим Ш. | 9 | 7 | 7 | 23 | Р, Р', С, Ш |
| | Тимофей М. | 17 | 9 | 9 | 35 | Р, Р' |
| | Коля Ч. | 16 | 10 | 10 | 36 | Р, Р' |

Приложение Ж

Сводная таблица методики «Экспертная оценка степени автоматизации звуков у дошкольников», контрольный эксперимент

Н – низкая степень автоматизации, С – средняя степень автоматизации, В – высокая степень автоматизации

| РЕБЕНОК | Логодиагноз | Р | Р' | Л | Л' | С | С' | Ш | Ж | Щ | прим |
|-----------------------------------|-------------|---|----|---|----|---|----|---|---|---|------|
| 1 Контрольная группа | | | | | | | | | | | |
| Карина А. | | С | В | В | В | В | В | В | В | С | |
| Витя Б. | | С | С | С | С | С | В | С | В | В | |
| Семен Б. | | С | С | В | В | С | В | В | В | С | |
| Семен К. | | С | С | В | В | В | В | В | В | В | |
| Данил П. | | С | С | В | В | С | В | С | В | С | |
| Тамара С. | | Н | С | С | В | С | В | С | С | С | |
| Егор К. | | С | В | В | В | В | В | С | В | С | |
| Никита Д. | | С | С | В | В | В | С | С | В | С | |
| Саид Д. | | Н | С | С | С | С | С | С | С | С | |
| Давид Д. | | Н | С | С | С | С | С | С | С | С | |
| 2 Экспериментальная группа | | | | | | | | | | | |
| Арина Л. | | С | С | В | В | В | В | В | В | В | |
| Матвей Л. | | С | В | В | В | С | В | В | С | С | |
| Гриша Х. | | С | В | В | В | С | В | С | В | В | |
| Никита К. | | С | С | В | В | В | В | В | В | С | |
| Кирилл Ч. | | С | С | В | В | С | В | С | В | В | |
| Ангелина Л. | | Н | С | С | В | С | В | С | С | С | |
| Алина К. | | Н | С | В | В | С | В | С | В | В | |
| Максим Ш. | тнр | Н | С | С | С | С | С | Н | С | С | |
| Тимофей М. | | С | С | В | В | С | В | В | С | С | |
| Коля Ч. | | С | С | В | В | С | В | С | В | В | |