

З. А. Репина **Z. A. Repina**
Екатеринбург, Россия Ekaterinburg, Russia

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ЯЗЫКА У ДЕТЕЙ С ОТКРЫТОЙ РИНОЛАЛИЕЙ

LOGOPEDIC WORK TOWARDS FORMATION OF PHONEMIC SYSTEM IN CHILDREN WITH HYPERNASALITY

Аннотация. В статье раскрывается научно обоснованная технология формирования фонематической системы языка у детей с врожденной расщелиной губы и неба (ринолалией). Врожденная расщелина губы и неба с самого рождения ребенка нарушает развитие и функционирование органов речи (языка, губ, челюсти, мягкого неба, голосообразующего аппарата), ведет к снижению речевых кинестезий и контроля за выполнением артикуляционных движений. Дети не умеют в движениях артикуляции воспроизводить фонологические противопоставления в языке. Так, при произношении гласных у них наблюдается тенденция к сближению артикуляционных укладов по признаку высоты, ряда и огубленности, при произнесении согласных — по способу и месту образования. Неумение в движениях артикуляции воспроизводить фонологические противопоставления в языке, а также неполное кинестетическое (артикуляционное) восприятие звуков речи ведет к неполному их различию на слух, поэтому накопление четких представлений о звуковом составе слова в этих условиях затруднено и, следовательно, возникают значительные препятствия в нормальном формировании фонематической системы языка. С учетом меха-

Abstract. The article describes a scientifically based technology of formation of phonemic system of the native language in children born with cleft lip and palate. From the first days of the baby's life this birth defect impairs the development and functioning of the speech organs of the child (tongue, lips, jaws, soft palate, and voice producing apparatus), leads to the reduction of speech kinesthesia and control of articulatory movements. Such children cannot reproduce linguistic phonological oppositions by corresponding articulatory movements. Thus, when pronouncing vowels they tend to mix up articulations in height, backness and labialization; consonant articulations are confused in manner and place of production. Inability to reproduce linguistic phonological oppositions by corresponding articulatory movements and incomplete kinesthetic (articulatory) comprehension of speech sounds causes indistinct differentiation by the hearing; that is why accumulation of clear phonetic images of words is made difficult in such conditions and there appear a number of obstacles in the process of formation of the phonemic system of the language. Special training taking into account the mechanisms of underdevelopment of the phonemic system of the language in children suffering from hypernasality presupposes five interrelated sections: formation of lin-

низмов недоразвития фонематической системы языка у детей с ринолалией коррекционное обучение предусматривает пять взаимосвязанных разделов: формирование в движениях артикуляции фонологических противопоставлений; развитие кинетико-кинестетической основы артикуляционных движений и контроля; коррекцию фонетической системы языка; формирование фонематического, интонационного, морфологического слуха, навыков и умений звукового анализа; развитие когнитивных процессов в сфере языка.

Ключевые слова: ринолалия; фонематическая система языка; фонематический слух; фонематическое восприятие; артикуляция; акустические признаки звука; интонационный слух; кинестетическая основа артикулем; кинетическая основа артикулем.

Сведения об авторе: Репина Зоя Алексеевна, кандидат педагогических наук, профессор.

Место работы: кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза Института специального образования Уральского государственного педагогического университета.

Контактная информация: 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, каб. 126.

Фонематическое оформление речи детей с расщеплением губы и нёба характеризуется искажением гласных и согласных звуков по всем дифференциальным признакам, что ведет к смешению их в восприятии, к значительным затруднениям фонематического анализа и синтеза, а в школе — к нарушениям чтения и письма. В связи с этим логопедическое воздействие предусматривает два взаимосвязанных направления работы: кор-

ректую произношения и голоса; развитие фонематического слуха и звукового анализа.

Keywords: hypernasality; phonemic system of language; phonemic perception; articulation; acoustic characteristics of the sound; intonation comprehension; kinesthetic basis of articules; kinetic basis of articules.

About the author: Repina Zoya Alekseevna, Candidate of Pedagogy, Professor.

Place of employment: Department of Logopedics and Diagnostics of Disontogenesis, Institute of Special Education, Ural State Pedagogical University.

ректую произношения и голоса; развитие фонематического слуха и звукового анализа.

В зависимости от уранопластики логопедическое обучение делится на два этапа: дооперационный и послеоперационный. Дооперационный этап логопедической работы направлен:

- на формирование умения принимать различные артикуляционные позиции в соответствии с изучаемым звуком;

- переключение артикуляционной базы в передние отделы ротового резонатора;
- стимуляцию движений кончика языка, передне-средней части спинки языка.
- развитие дифференцированных кинестетических ощущений;
- укрепление всего мышечного фона артикуляционного аппарата для предстоящей уранопластики;
- формирование правильного звукопроизношения и фонематической системы языка (фонематического слуха и звукового анализа);
- развитие дыхания.

В послеоперационный период в нормализации фонетической системы языка важную роль играет состояние мускулатуры нёбно-глоточного кольца. Поэтому особое внимание следует обратить на упражнения, способствующие расслаблению и активизации небных и глоточных рефлексов. Эти упражнения включают приемы расслабления; массаж язычно-небных и глоточно-небных дужек, мышц мягкого неба и задней стенки глотки; гимнастику для стимуляции небных и глоточных мышц; гимнастику для выработки контроля за работой нёбно-глоточного смыкания.

Работа по коррекции согласных звуков предусматривает определенную последовательность.

I. Подготовительный этап

В задачи данного этапа входит формирование умений и навыков:

1) слышать и опознавать корригируемый звук в текстах;

2) формирование дыхания и артикуляционных позиций для правильного произнесения звуков.

В целях развития умения слышать и опознавать корригируемый звук подбираются тексты (стишки, пословицы, поговорки, чистоговорки). Логопед, читая текст, произносит звук в словах несколько длиннее обычного (интонационно выделяет его) с четким изображением орального образа. Дети слушают образцы правильного произнесения и выполняют инструкцию логопеда: «Услышишь слова (например, со звуком *ш*), брось фишку или хлопни в ладоши».

Тексты следует подбирать в соответствии со следующими правилами.

1. Вначале подбираются тексты, насыщенные корригируемым звуком, а затем менее насыщенные изучаемым звуком, после этого — конфликтные, в которых отсутствует корригируемый звук.

2. Подбираются тексты, в которых не было бы слов с оппозиционными звуками, близкими к корригируемому. Например, при коррекции звука *ш* нежелательно, чтобы в словах текста встречалось много слов, содержащих свистящие звуки (*с, з, ц*), шипящие (*ч и щ*).

3. Подбираются тексты, в словах которых изучаемый звук стоит в разных фонетических позициях (в начале, конце, середине слова).

Работа с текстами дает ребенку многое: формирует направленность на звуковую сторону речи, осознанность того, что звуки речи могут находиться в разных частях

слова, развивает речевые кинестезии. Слушая образцы нормированного произношения, дети «внутренне» проговаривают текст, а в дальнейшем начинают «приноравливать» органы артикуляции к нужному звучанию (как дети в норме).

На подготовительном этапе обучения важной задачей является формирование произвольных артикуляционных движений. Артикуляционная гимнастика направлена на формирование пяти базовых позиций губ и языка, необходимых для постановки согласных звуков. Особенно тщательно отрабатываются артикуляционные позиции для языка: «дорсальная», «вакуминальная», «заднеязычная», «альвеолярная». Для их реализации необходимо наличие широко распластанного языка (кроме звука *л*) и сильная воздушная струя. Направления языка вверх («вакуминальная позиция») обеспечивает образование звуков верхнего подъема (*ш, ж, ч, ц*), направления языка вниз («дорсальная позиция») обеспечивает формирование звуков нижнего подъема (*с, з, ц*). Перевод нижнего положения языка в «заднеязычную позицию» необходим для правильного произнесения звуков *к, г* и щелевого *х*. Альвеолярная позиция обеспечивает образование соноров *р* и *л*.

Специальная артикуляционная гимнастика подбирается в соответствии с правильной артикуляцией корригируемого звука.

Требования к проведению артикуляционной гимнастики.

1. Формировать умения правильно принимать отдельные артикуля-

ционные позиции для языка, губ, челюсти («лопата», «мостик», «чашечка», «улыбка», «хоботок» и т. д.), что способствует развитию кинестетических ощущений от движений языка, губ, челюсти.

2. Сочетать формирование артикуляционных позиций с развитием ротового выдоха, что улучшает в дальнейшем четкость произнесения звуков и снимает назальный тембр голоса.

3. Отрабатывать задания на координацию движений языка, губ, челюсти, так как при произношении звуков они включаются в совместные действия, взаимно приспособляясь друг к другу.

4. Воспроизводить и запоминать «кинестетическую мелодию» артикуляционных поз для создания кинестетического образа корригируемого звука (например, «забор», «лопата», «чашечка» и выдох для коррекции звука *ш*).

5. Систематически формировать зрительный, слуховой, кинестетический контроль за правильным воспроизведением артикуляционных позиций, силой и длительностью ротового выдоха.

Постановка согласных звуков осуществляется путем воссоздания основной артикуляционной позиции звука и выдоха с подключением слухового и зрительного контроля. Логопед произносит звук, интонационно усиливая его звучание, и обращает внимание ребенка на оральный образ произносимого звука.

Например, для постановки звука *ш* ребенок воспроизводит «лопа-

ту», «чашечку», губы несколько выдвигает вперед, округляет и выполняет инструкцию: «Прошипим как змея». Сила и длительность ротового выдоха контролируется через сопоставление выдоха у ребенка и логопеда (на ладошке). Затем отрабатывается четкое звучание поставленного звука.

Особое внимание при этом обращается на запоминание основного момента артикуляции поставленного звука и выработку силы и длительности ротового выдоха. Ротовой выдох формируется: через зрительное восприятие (например, сопоставление отклонения полоски бумаги при выдохе у логопеда и ребенка; сколько улетело бабочек, стрекозок при выдохе на них у логопеда и ребенка), тактильное восприятие (например, сопоставление силы и длительности выдоха на ладошке у ребенка и логопеда).

Данный прием постановки согласных звуков способствует запоминанию детьми основных моментов артикуляции корректируемых звуков, а тем самым и формированию кинестетических ощущений от движения губ, языка, учит управлять органами речи, способствует развитию дыхания и голоса.

Эффективным является также прием постановки согласных звуков путем воссоздания «кинетической мелодии артикуляционных движений» корректируемого звука с подключением выдоха. Например, для постановки звука *ж* ребенок последовательно выполняет артикуляционные позиции («забор», «лопата», «вкусное варенье», «ча-

шечка») с последующим выдохом. Ребенку дается инструкция: «Прожужжим как жук». Подключается слуховой и зрительный контроль. Логопед произносит звук, интонационно усиливая его звучание, и обращает внимание ребенка на последовательность выполнения артикуляционных позиций и оральный образ произносимого звука. Такой прием постановки звука способствует не только развитию кинестетических ощущений, но и формированию кинетического образа звука. Обязательными условиями обучения правильной артикуляции являются:

1) показ и рассказ о том, в каком положении находятся органы речи при произнесении изучаемого звука;

2) опора на различные анализаторы (зрительный, слуховой, кожный);

3) использование зеркала, благодаря которому ребенок может видеть положение органов речи у себя и логопеда и так контролировать свое произношение.

Закрепление правильного артикуляционного уклада звука вначале проводится на материале слогов и слов. На этом же материале продолжается работа по активизации мышц мягкого неба, задней стенки глотки и развитию ротового выдоха.

Так, для активизации мышц мягкого неба и задней стенки глотки подбираются разные типы слогов и отрабатываются в следующей последовательности:

- Закрытые слоги (*áш, óш, ýш*) — гласный звук слогов произносится коротко, отрывисто, на твердой атаке.

- Закрытые слоги. Гласные и согласные произносятся коротко с паузами (*á — ш, ó — ш*) для того, чтобы удержать мягкое небо в поднятном положении.

- Закрытые слоги. Гласные произносятся на придыхании (*h — аш, h — ош*).

- Закрытые слоги. Гласные произносятся на мягкой атаке.

- Закрепление звука в интервокальной позиции (*áша, óшо*). Начальный гласный сначала произносится на твердой атаке (*áша, óшо*), затем на придыхании (*h — аша, h — ошо*), после этого — на мягкой атаке (*аша, ошо*).

- Открытые слоги (*ша, шо, шу*) отрабатывается на мягком голосоначале.

II. Этап формирования первоначальных умений и навыков

В задачи данного этапа входит формирование умений и навыков:

- 1) кинестетически воспринимать разницу в артикуляции оппозиционных фонем;

- 2) слышать и различать оппозиционные фонемы.

Для того, чтобы ребенок не заменял и не смешивал в устной речи звуки (а затем не смешивал звукобуквы в письме), он должен слышать и кинестетически воспринимать разницу в артикуляции смешиваемых звуков.

Например, при произнесении звука *с* кончик языка находится внизу, губы растянуты в улыбке, воздушная струя узкая, холодная, как «снежинка»; при произнесении

звука *ш* кончик языка находится сверху, губы выдвинуты вперед и округлены, воздушная струя широкая, теплая, как «солнышко».

Поэтому в целях формирования фонематической системы языка у детей с ринолалией большое внимание уделяется развитию кинестетического и кинетического контроля на основе наглядной опоры.

Для усвоения детьми артикуляционных позиций широко применяется метод артикуляционно-орального моделирования с помощью карточек-символов (изображающих положения языка, губ, зубов, нижней челюсти, характер выдыхаемой струи воздуха, участие голоса), выносятся вовне артикуляционный уклад корректируемого звука.

Затем ребенок анализирует артикуляционный уклад звука по наглядной опоре; моделирует артикуляционно-акустический образ звука по наглядной опоре; запоминает артикуляционно-акустический образ звука; моделирует артикуляционно-акустический образ звука по представлению (по памяти).

Использование материальных опор (карточек-символов: «забор», «лопата», «вкусное варенье», «чашечка» и т. д.) придает артикуляционным действиям осознанность, создает план действия, материализует кинетическую «мелодию» корректируемого звука, создает кинетический образ звука.

В процессе моделирования ребенок активно начинает «прилаживать» органы артикуляции к общему звучанию. Конструирование артикуляционных поз корректируемо-

го звука на основе зрительного восприятия позволяет усилить кинестетические ощущения, способствует переводению аналога звука в нормативное произношение. Карточки-символы позволяют детям самостоятельно манипулировать ими, выстраивать различные варианты артикуляционных поз, соотносить положение собственных артикуляционных органов со схемой-моделью, находить верные варианты и отвергать неправильные.

Для закрепления кинетико-кинестетического контроля применяются упражнения:

- нахождение карточки с изображением конкретной артикуляционной позы;
- анализ артикуляционного уклада звука путем отбора соответствующих карточек-символов;
- моделирование артикуляционного уклада звука с помощью карточек-символов и одновременным сопряженным выполнением артикуляционного действия;
- задания на сравнение, исправление, нахождение правильных артикуляционных укладов;
- моделирование артикуляционного уклада по вербальной инструкции;
- нахождение рисунка-символа артикуляционного уклада звука среди других рисунков-символов;
- нахождение с помощью плана изменений, сокращений или усложнений лишними элементами программы артикуляционных действий;
- сличение качества выполняемых движений с рисунками, моделью, нахождение несоответствий, стимуляция к исправлению.

Формирование правильных артикуляционных позиций — это только одно из условий, необходимых для правильного произнесения звука. Ребенок должен научиться осуществлять самоконтроль и оценивать качество звуков в собственной речи, отличать нормированное произношение от ненормированного. Обучение произношению требует максимума предъявления нормативной звучащей речи, чтобы ребенок мог наблюдать, анализировать, сравнивать свою речь с образцом, что способствует, в свою очередь, установлению прочной связи между артикуляционными и акустическими свойствами звука. Сформировав артикуляцию, следует дать ребенку возможность послушать звучание отрабатываемого звука при произнесении его в изолированном виде, слогах, словах, предложениях, текстах.

Важная роль в коррекции звукопроизношения у детей с ринолалией отводится развитию фонематического слуха, формированию фонемы. Поскольку фонема — это смысловозначительная единица языка, то смысловое значение ее ярко проявляется через слово, предложение, текст, так как они имеют смысл. Поэтому формирование фонематического слуха следует начинать не на материале ряда звуков и слогов, а на значимом материале, имеющем смысл.

В силу сказанного формирование фонематического слуха предлагается проводить вначале на материале слов. Используются следующие задания.

- Подбираются слова, близкие по звуковому составу, и соответствующие им картинки (например, *корзина — картина, молоко — молоток* и др.), ребенку дается инструкция: «Покажи, где картина, а где корзина».

- Подбираются картинки, в названии которых встречаются оппозиционные фонемы, близкие по артикуляционным признакам (например, *малина — Полина, медаль — педаль, дуб — зуб*), ребенку дается инструкция: «Покажи, где дуб, а где зуб». Внимание детей обращается на разницу в звуковом составе и смысле слова.

- Подбираются слова с оппозиционными фонемами, близкими по акустическим признакам (звонкие — глухие, твердые — мягкие) и соответствующие картинки. Ребенку дается инструкция: «Покажи, где бочка, а где почка». Внимание детей обращается на разницу в произношении звонких и глухих звуков в словах и на разницу их смыслового значения.

- Логопед называет слова: *сани, сук, ком, книга, колос*. Ребенку дается инструкция: «Прослушай, запомни и повтори те слова, в которых имеется изучаемый звук».

Подбираются слова-паронимы — разные по смыслу, но близкие по звучанию, и даются задания: «Чем отличаются слова?» (например, *малина — машина*); «Сравни слова» (например, *мнут, гнут, жнут*); «Стань фокусником» (например, преврати хищную птицу в домашнее животное: *осел — орел*).

Более успешному развитию звукоразличения служат также за-

дания по включению звука в фонетический анализ. Чтобы направить внимание ребенка на звуковую сторону речи, научить его слышать, выделять звуки, необходимо вначале организовать его ориентировку в звуковом составе слова на тех звуках, которые он правильно произносит, а затем на тех, которые отрабатываются в процессе корригирования. В целях формирования контроля фонемный анализ сначала проводится на материализованной основе:

- дается картинка, чтобы ребенок не забыл, какое слово он анализирует (например, *сом*);

- под картинкой выкладывается схема звукового состава анализируемого слова;

- даются фишки для обозначения звуков;

- организуется действие по выделению звуков посредством интонационного выделения каждого звука в слове. Логопед произносит слово, интонационно последовательно выделяя фонему за фонемой (*сссом, сооом, соммм*). Дети фиксируют каждую фонему, помещая одну из полученных фишек в очередную клеточку схемы;

- получается пространственная модель слова, которая теперь представляет собой дискретный ряд фишек, каждая из них обозначает звук, стоящий на определенном месте.

Психологическая сущность данного метода заключается в том, что создаваемая таким способом пространственная модель слова передает, во-первых, отделенные друг от друга фонемы, независимо от их конкретного звучания; во-вторых,

ряд этих фонем, их количество и последовательность. Графическая схема и фишки являются средством фиксации каждой выделенной фонемы и контроля за правильностью полученного результата. Так, если ребенок заполнил не все клетки схемы, значит, он выделил не все фонемы.

По мере закрепления навыка анализировать звуковой состав слова с помощью схемы следует переходить к выделению звуков путем громкого, несколько утрированного их произнесения, а затем — в уме, без произнесения вслух. Так формируется умение обследовать звуковой состав слова: слышать отдельные звуки в его составе, выделять их и определять последовательность и количество. А от последовательности и количества звуков в слове зависит смысл (кот — ток, Коля — Оля).

После того, как дети овладеют процессом звукового обследования слова, вводятся упражнения с фишками разного цвета (красные для обозначения гласных звуков, синие — твердых согласных, зеленые — мягких согласных) для составления и анализа слогов типа ГС (гласный и согласный), СГ и СГС.

Важно научить ребенка выделять звук в разных фонетических позициях. Ребенок с ринолалией слышит и может выделить звук в начале слова, но затрудняется выделить его в середине и конце слова. Выделенный звук соотносится с соответствующей артикуляцией, подробно анализируются артикуляционные и акустические признаки звука по плану (положение губ, зву-

ков, языка, выдоха, звонкий — глухой, твердый — мягкий).

Таким образом, закрепление произношения в сочетании с обучением фонетическому анализу развивает мыслительные способности детей, направляет их внимание на звуковую сторону речи, учит наблюдать, сравнивать, сопоставлять языковые явления, формирует обобщенные фонематические представления, которые, в свою очередь, становятся стимулом для совершенствования артикуляции. Этому способствует и формирование у детей качественной оценки своей речи и речи окружающих. Вслушиваясь в звучание речи, сравнивая свое произношение и произношение товарищей, дети учатся улавливать ошибки артикуляции и, соответственно, их корректировать. В результате улучшается самоконтроль за соблюдением артикуляционных позиций. Когда ребенок овладеет правильным произношением звука, необходимо включать его в словосочетания, предложения, чистоговорки, пословицы и т. д. Работая над правильным произношением звука (например, *ш*), логопеду следует помнить, что дефектным является и его заменитель (например, *с*). Это ярко проявляется в школьном возрасте, когда дети пишут: «*коска*», «*сар*», «*мыска*». Поэтому звук-заменитель (*с*) тоже является дефектным, так как ребенок не дифференцирует его и звук *ш*. Поэтому важно провести одно-два занятия, посвященные звуку-заменителю (*с*). Основная цель этих занятий — научить слышать звук-

заменитель и выделять его в разных фонетических позициях.

Ребенок с ринолалией испытывает затруднения при переключении с семантики слова на его звуковой состав. Поэтому следует показать детям смысловозначительную роль фонем. С этой целью:

- дается картинка, например, изображающая *усы*;

- проводится звуко-слоговой анализ слова *усы* (количество и последовательность слогов в слове, определяется слог со звуком *с* и выделяется из состава слога);

- затем дается задание заменить звук *с* на *ш* и сказать, какое слово получилось (*уши*);

- логопед подводит детей к выводу: «От изменения звука в слове меняется и смысл слова»;

- после этого логопед задает общий вопрос: «Чем отличаются слова *усы* и *уши*?» Ребенок с ринолалией акцентирует внимание только на смысловой стороне слова, показывая на картинках *усы* и *уши*;

- логопед с помощью вопросов («Чем еще отличаются слова? Чем? Чем?») наталкивает ребенка на вывод: «Слова *усы* и *уши* отличаются смыслом и звуками *с* и *ш*».

Для закрепления умения определять смысловозначительную роль фонемы в словах используется система игровых упражнений на материале слов-паронимов — разных по смыслу, но близких по звучанию слов (*жаба — баба, вечер — ветер* и т. д.).

Важно научить ребенка наблюдать, сравнивать и различать эти слова по звуковому составу,

понимать их значение. Используются следующие задания.

- Посмотри на картинку и покажи, где *шапка*, а где *лапка* (*шары — фары, шило — мыло, шишка — Тишка* и т. д.).

- Послушай и сравни слова по звучанию и значению (*утки — ушки, шея — фея, шило — мыло, шуба — губа* и т. д.).

- Чем пары слов похожи и чем отличаются (*шея — фея, шило — мыло* и т. д.)?

- Хорошо использовать «смысловые абсурды» и их анализ:

*Спит в своей норушке мишка,
В берлоге сосет лапу мышка.*

Слова-паронимы вызывают у детей живой интерес и поэтому служат благодатным материалом для активизации смысловозначительных процессов, обогащения словарного запаса, понимания речи, развития навыков фонетического анализа, познавательной деятельности в сфере языка, концентрации внимания и развития памяти. Слова-паронимы подбираются в соответствии с теми звуками, которые корректируются на занятиях (В. Буйко, Г. Сыропятова).

После того, как ребенок научится произносить каждый из смешиваемых звуков, узнавать их в речи, соотносить звук с артикуляцией, можно приступать к его дифференциации. Дифференциация звуков проводится по такому плану:

- выделение смешиваемых звуков из состава слов (например, *шары — сани*);

- дифференциация выделенных звуков, их противопоставление

друг другу. Внимание детей обращается на различие в артикуляции, звучании, на смысловозначительную роль в слове. Так, опираясь на зрительное восприятие артикуляции, на кинестетические ощущения, ребенок уточняет, как произносятся звуки *с* и *ш*, что в них общего и отличительного: при произнесении звука *с* губы растянуты в улыбке, а при произнесении звука *ш* губы вытянуты вперед и округлены; кончик языка при произнесении звука *с* прижимается к резцам нижних зубов, спинка выгнута, сближается с альвеолами и образует с ними щель, а при произнесении звука *ш* кончик языка поднимается к верхним резцам, но не смыкается с ними, образует щель; при произнесении звука *с* струя выдыхаемого воздуха тонкая, холодная, как снежинка, при произнесении *ш* — широкая, теплая, как солнышко. Логопед предлагает детям ощутить и сравнить характер воздушной струи при произнесении этих звуков. Мягкое небо поднято и закрывает проход воздуха в нос, оба звука произносятся без участия голоса. Затем из карточек-символов моделируются артикуляционные уклады звуков *с* и *ш* и снова сопоставляются.

Затем даются задания на закрепление артикуляционных различий:

- определить звуки *с* и *ш* по беззвучной артикуляции (по положению губ);
- узнать звуки по предложенному рисунку губ и произнести их;
- воспроизвести звуки по сигналам: кисть руки поднимается

«чашечкой», вверх — *ш*; кисть руки «горкой», опускается вниз — *с*;

- определить звуки по характеру выдыхаемой струи воздуха.

Акустический образ звуков ассоциируется с неречевыми звучаниями: произнесение звука *с* напоминает свист, произнесение звука *ш* — шипение;

- после этого определяется смысловозначительная роль сравниваемых звуков. Для сравнения предлагаются пары слов, отличающихся дифференцируемыми звуками: *крыса* — *крыша*, *миска* — *Мишка* и т. д. Логопед обращает внимание детей на изменение значения слова, связанное с включением то одного, то другого смешиваемого звука;

- дифференциация звуков в словах. Дифференциация звуков в словах проводится на фоне уточнения звуковой структуры слова. Планируется система заданий:

- сопоставить слова-паронимы по значению и звучанию (*сутки* — *шутки*, *башня* — *басня*, *усы* — *уши*);
- выделить из ряда диктуемых слов те, которые содержат дифференцируемые звуки, и проговорить выбранные слова (*сом*, *ком*, *соки*, *шкаф*, *лапа*, *рама*);
- изменить глаголы по образцу: *плясать* — *пляшу*, отмечая чередование звуков *с* — *ш* (*писать*... — *косить*..., *красить* — ...);
- разделить картинки на две группы, назвать изображенные

предметы, определить место дифференцируемого звука в слове;

– отобрать изображения предметов, названия которых содержат оба дифференцируемых звука, назвать предметы, определить место дифференцируемых звуков (*сушка*);

– подобрать слова с дифференцируемыми звуками, находящимися в заданном слоге;

• дифференциация звуков в предложениях и связных текстах. Используются следующие задания:

1) сопоставить слова-паронимы по значению и звучанию, проговорить их, составить предложения;

2) составить предложения по предметным картинкам, произнести их, выделить слова с дифференцируемыми звуками;

3) устный выборочный диктант. Логопед диктует предложения, дети определяют слова с дифференцируемыми звуками.

Большое внимание уделяется анализу предложений. Для обучения анализу подбираются предложения глубинно-синтаксической структуры. Проводится:

• структурный анализ предложения (количество и последовательность слов в предложении);

• смысловой анализ предложения (по вопросам: *кто? Что делает? Что? Чем?* — и т. д.);

• интонационный анализ предложения (выделение каждого слова в предложении интонационно, особенно важно для выделения предлогов, союзов);

• предикативный анализ (позволяет видеть ребенку организующую,двигающую функцию глаголов в предложении).

Значительное внимание уделяется работе по выявлению темы и ремы предложения. При этом внимание детей фиксируется на том, что само содержание предложения заключено в реме. Следует учить задавать вопросы, в данном случае не грамматические, а типа «О ком говорится?», «Что нового говорится о предмете?», «О чем говорится?».

Работа по коррекции голоса и артикуляции, проведенная в сочетании с развитием фонематических представлений, значительно повышает мыслительную активность детей, познавательную направленность на овладение звуковым составом слова, готовит детей к школьному обучению (грамотному письму и чтению).

Анализ существующей практики обучения детей с данной аномалией развития показывает, что логопедическая работа нередко носит односторонний характер. Логопеды работают в основном над коррекцией артикуляции и голоса, но недостаточно внимания уделяется формированию интонации. А между тем депривация моторного компонента у детей с данной аномалией развития ведет не только к дефектам артикуляции и голоса, но и недоразвитию понимания речи (З. А. Репина). Процесс понимания речи всегда требует внутреннего проговаривания того, о чем говорит партнер (А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев).

В целях предупреждения недоразвития импрессивной стороны речи логопед должен систематически планировать работу по формированию интонации. Речевая интонация помогает раскрыть смысловое содержание звучащей речи, ее коммуникативное значение. А. А. Леонтьев пишет: «...говорящий должен уметь свободно пользоваться не только языковыми средствами, но и существенными с психологической стороны коммуникативными средствами выражения мысли и, прежде всего, интонацией».

Разработанная нами программа по формированию интонации основывается на следующих принципах.

- Принцип развития интонационного слуха. Планируются коммуникативные упражнения, формирующие умения фиксировать внимание на звучании речи; анализировать и оценивать ее; развивать способность по интонации точно и полно улавливать, воспринимать мысли и чувства говорящих.

- Принцип развития языкового чутья. Планируются коммуникативные упражнения на осознание эмоционального состояния человека по его позе, жесту, мимике; соотнесение интонационного оформления высказывания с различными сюжетными иллюстрациями; сравнение и оценку интонационного оформления звучащих образцов и высказываний товарищей; замену интонационного высказывания с учетом изменения интонации.

- Принцип наглядности в работе над интонацией. Используется метод наблюдения за особенностями

звучащей речи товарищей, собственной речи, записанной на видео, магнитофоне, сравнение образца с рабочим вариантом.

Данная программа предусматривает развитие следующих умений и навыков:

- изменять интенсивность голоса в зависимости от смысла и ситуации общения;

- пользоваться логическим ударением, выделять наиболее важные по смыслу слова;

- слышать и оценивать мелодику голоса;

- пользоваться семантическими паузами, определять их место в речи;

- изменять тембр, окраску голоса в зависимости от ситуации общения.

Данная программа работы по формированию интонации способствует совершенствованию слухового восприятия, способности фиксировать внимание на звуковой стороне речи, оценивать ее с точки зрения правильности, выразительности, способности по интонации точно и полно воспринимать мысли и чувства говорящего.

Литература

1. Вансовская, Л. И. Устранение нарушений речи при врожденных расщелинах неба / Л. И. Вансовская. — Гиппократ, 2000.

2. Левина, Р. Е. Нарушения речи и письма у детей : избр. тр. / Р. Е. Левина ; ред.-сост. Г. В. Чиркина, П. Б. Шошин. — М. : Арткти, 2005.

3. Репина, З. А. Опосредованная артикуляционная гимнастика для детей дошкольного возраста : учеб. пособие / З. А. Репина, А. В. Доросинская ; Урал. гос. пед. ун-т ; городской

фониатрический центр. — Екатеринбург, 2013.

4. Репина, З. А. Развитие психологических функций как основы становления речи у детей с врожденной расщелиной губы и неба на первом году жизни / З. А. Репина // Функционально-эстетическая реабилитация больных с врожденными расщелинами лица : материалы Всерос. конф. — Нальчик : Каб.-Балк. ун-т, 2002.

5. Репина, З. А. Формирование интонационной стороны речи у детей с врожденной расщелиной губы и неба / З. А. Репина, А. М. Седова // Функционально-эстетическая реабилитация больных с врожденными расщелинами лица : материалы Всерос. конф. — Нальчик : Каб.-Балк. ун-т, 2002.

6. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи / З. А. Репина ; Прикамский социальный ин-т — филиал Московского социального университета. — 2002.

7. Репина, З. А. Нарушения письма у школьников с ринолалией : учеб. пособие / З. А. Репина ; Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т специального образования. — 4-е изд., испр. и доп. — Екатеринбург, 2013.

8. Репина, З. А. Дисграфия у учащихся с ринолалией / З. А. Репина // Специальное образование : науч.-метод. журн. — 2009. — № 3.

9. Репина, З. А. Теоретическое обоснование проблемы влияния несформированности интонационной стороны речи на усвоение навыка чтения у младших школьников с общим недоразвитием речи / З. А. Репина, Е. А. Ларина, А. М. Седова // Специальное образование. — 2010. — № 4.

10. Репина, З. А. Актуальные проблемы фонологии в коррекционной педагогике / З. А. Репина, Е. А. Ларина // Специальное образование : науч.-метод. журн. — Екатеринбург, 2011. — № 2.

11. Репина, З. А. Характеристика результатов исследования опосредованной памяти детей старшего возраста с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии / З. А. Репина, О. А. Мельникова // Специальное образование : науч.-метод. журн. — Екатеринбург, 2012. — № 2.

12. Репина, З. А. Изучение корреляционных связей в структуре опосредованной памяти у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня / З. А. Репина, О. А. Мельникова // Специальное образование : науч.-метод. журн. — Екатеринбург, 2012. — № 3.

13. Репина, З. А. Подготовительный этап логопедической работы по формированию фонетической системы языка у школьников с дизартрией / З. А. Репина, И. А. Филатова // Специальное образование : науч.-метод. журн. — 2012. — № 3.

14. Репина, З. А. Преодоление специфических замен букв у школьников с дизартрией / З. А. Репина, И. А. Филатова // Специальное образование : науч.-метод. журн. — 2013. — № 2.

15. Научное наследие: Галина Васильевна Чиркина // Дефектология. — 2013 — № 6.

16. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод. пособие : с прил. альбома «Наглядный материал для обследования детей» / Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова [и др.] ; под ред. Е. А. Стребелевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 2004.

References

1. Vansovskaya, L. I. Ustraneniye narusheniy rechi pri vrozhdennykh rasshchelinakh neba / L. I. Vansovskaya. — Gippokrat, 2000.

2. Levina, R. E. Narusheniya rechi i pis'ma u detey : izbr. tr. / R. E. Levina ;

- red.-sost. G. V. Chirkina, P. B. Shoshin. — M. : Artkti, 2005.
3. Repina, Z. A. Oposredovannaya artikulatsionnaya gimnastika dlya detey preddoshkol'nogo vozrasta : ucheb. posobie / Z. A. Repina, A. V. Dorosinskaya ; Ural. gos. ped. un-t ; gorodskoy foniatricheskij tsentr. — Ekaterinburg, 2013.
4. Repina, Z. A. Razvitie psikhologicheskikh funktsiy kak osnovy stanovleniya rechi u detey s vrozhdennoy rasschelinoy guby i neba na pervom godu zhizni / Z. A. Repina // Funktsional'no-esteticheskaya reabilitatsiya bol'nykh s vrozhdennymi rasschelinami litsa : materialy Vseros. konf. — Nal'chik : Kab.-Balk. un-t, 2002.
5. Repina, Z. A. Formirovanie intonatsionnoy storony rechi u detey s vrozhdennoy rasschelinoy guby i neba / Z. A. Repina, A. M. Sedova // Funktsional'no-esteticheskaya reabilitatsiya bol'nykh s vrozhdennymi rasschelinami litsa : materialy Vseros. konf. — Nal'chik : Kab.-Balk. un-t, 2002.
6. Repina, Z. A. Neyropsikhologicheskoe izuchenie detey s tyazhelymi narusheniyami rechi / Z. A. Repina ; Prikamskiy sotsial'nyy in-t — filial Moskovskogo sotsial'nogo universiteta. — 2002.
7. Repina, Z. A. Narusheniya pis'ma u shkol'nikov s rinolaliy : ucheb. posobie / Z. A. Repina ; Ural. gos. ped. un-t, In-t spetsial'nogo obrazovaniya. — 4-e izd., ispr. i dop. — Ekaterinburg, 2013.
8. Repina, Z. A. Disgrafiya u uchashchikhsya s rinolaliy / Z. A. Repina // Spetsial'noe obrazovanie : nauch.-metod. zhurn. — 2009. — № 3.
9. Repina, Z. A. Teoreticheskoe obosnovanie problemy vliyaniya nesformirovannosti intonatsionnoy storony rechi na usvoenie navyka chteniya u mladshikh shkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi / Z. A. Repina, E. A. Larina, A. M. Sedova // Spetsial'noe obrazovanie. — 2010. — № 4.
10. Repina, Z. A. Aktual'nye problemy fonologii v korrektsionnoy pedagogike / Z. A. Repina, E. A. Larina // Spetsial'noe obrazovanie : nauch.-metod. zhurn. — Ekaterinburg, 2011. — № 2.
11. Repina, Z. A. Kharakteristika rezultatov issledovaniya oposredovannoy pamyati detey starshego vozrasta s legkoy stepen'yu psevdobul'barnoy dizartrii / Z. A. Repina, O. A. Mel'nikova // Spetsial'noe obrazovanie : nauch.-metod. zhurn. — Ekaterinburg, 2012. — № 2.
12. Repina, Z. A. Izuchenie korrelyatsionnykh svyazey v strukture oposredovannoy pamyati u detey starshego doshkol'nogo vozrasta s obshchim nedorazvitiem rechi III urovnya / Z. A. Repina, O. A. Mel'nikova // Spetsial'noe obrazovanie : nauch.-metod. zhurn. — Ekaterinburg, 2012. — № 3.
13. Repina, Z. A. Podgotovitel'nyy etap logopedicheskoy raboty po formirovaniyu foneticheskoy sistemy yazyka u shkol'nikov s dizartriy / Z. A. Repina, I. A. Filatova // Spetsial'noe obrazovanie : nauch.-metod. zhurn. — 2012. — № 3.
14. Repina, Z. A. Preodolenie spetsificheskikh zamen bukv u shkol'nikov s dizartriy / Z. A. Repina, I. A. Filatova // Spetsial'noe obrazovanie : nauch.-metod. zhurn. — 2013. — № 2.
15. Nauchnoe nasledie: Galina Vasil'evna Chirkina // Defektologiya. — 2013. — № 6.
16. Strebeleva, E. A. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika razvitiya detey rannego i doshkol'nogo vozrasta : metod. posobie : s pril. al'boma «Naglyadnyy material dlya obsledovaniya detey» / E. A. Strebeleva, G. A. Mishina, Yu. A. Razenkova [i dr.] ; pod red. E. A. Strebelevoy. — 2-e izd., pererab.i dop. — M. : Prosveshchenie, 2004.