



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Тема выпускной квалификационной работы

**Коррекция слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного
возраста с алалией в условиях логопедической группы**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»
Форма обучения – заочная**

Проверка на объем заимствований:

38,57 % авторского текста

Работа _____ к защите

Рекомендована/не рекомендована

«18» 10 2023 г. 19 №2

Зав.кафедрой СПиПМ

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306-173-2-2

Уткина Елена Алексеевна

Научный руководитель: к.п.н.,

доцент кафедры СПиПМ

Шереметьева Елена Викторовна

Челябинск

2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АЛАЛИЕЙ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЫ.....	9
1.1 Сущность понятия слоговой структуры слова в современных теоретических исследованиях.....	9
1.2 Генез слоговой структуры слова у детей в дошкольном возрасте.....	13
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с алалией.....	16
1.4 Слоговая структура слова у детей с алалией.....	20
1.5 Потенциал театрально-игровой деятельности в коррекции слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией.....	23
Выводы по главе 1.....	28
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АЛАЛИЕЙ.....	31
2.1 Организация и содержание исследования слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией.....	31
2.2 Результаты обследования слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией.....	35
Выводы по главе 2	56
ГЛАВА 3. РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АЛАЛИЕЙ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЫ.....	57

3.1 Моделирование работы по коррекции слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией в условиях логопедической группы.....	57
3.2 Итоги реализации модели коррекции слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией.....	63
Выводы по главе 3.....	83
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	85
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	88
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	95

ВВЕДЕНИЕ

Правильная речь – одно из важнейших условий дальнейшего полноценного развития ребенка. С каждым годом растет число детей с нарушениями речи. Многие из них имеют недостатки слоговой структуры слова. Этот вид патологии речи, находящийся на границе фонетико-фонологической и семантической сторон речи, встречается у всех детей с алалией.

В процессе обучения намного сложнее преодолеть нарушения слоговой структуры, а неустойчивость искажений затрудняет процесс логопедического воздействия. Кроме того, они препятствуют успешному развитию речи детей, приводят к трудностям в овладении лексикой, грамматикой и связной речью. Несформированность слоговой структуры слова негативно сказывается на формировании читательской компетентности и понимании читаемых текстов. У детей часто страдает осмысленность чтения, что может привести к потере слогов в слове, хотя визуально ребенок может не нарушить слоговую структуру во время чтения. Таким образом, увеличивается вероятность возникновения дисграфии и дислексии.

Несмотря на то, что проблемы коррекции слоговой структуры речи у дошкольников с алалией широко представлены в авторских исследованиях, на сегодняшний день потребность в поиске новых эффективных подходов в коррекционной работе возрастает. На современном этапе развития логопедической науки специалисты (А. Н. Гвоздев, Л. Б. Есечко, В. А. Ковшиков, Р. Е. Левина, А. К. Маркова, Е. Ф. Собонович, Н. Н. Трауготт, С. Н. Шаховская, Е. В. Шереметьева и др.) рассматривают алалию как сложное системное нарушение речи, при котором нарушаются фонетические, грамматические и лексические

языковые нормы, а связная речь ребенка остается неразвитой. Усвоение слоговой структуры слова у детей с алалией тесно связано с лексикой и семантикой.

Целевые ориентиры, определенные Федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования (ФАОП ДО ТНР) в рамках изучаемой нами темы, могут быть реализованы через содержательно-смысловой подход посредством театрально-игровой деятельности. Поэтому мы считаем его наиболее эффективным для повышения уровня понимания лексики и исправления недостатков слоговой структуры слова соответственно.

Другими словами, обогащение и повышение степени осознания, осмысленности самостоятельного речевого высказывания (посредством театрально-игровой деятельности) приводит к переходу на более совершенный уровень понимания лексики, что в итоге способствует количественному и качественному снижению нарушения слоговой структуры слова.

Объект исследования: слоговая структура слова детей старшего дошкольного возраста с алалией.

Предмет исследования: моделирование коррекции нарушений слоговой структуры слова детей старшего дошкольного возраста с алалией с использованием средств театрально-игровой деятельности.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность модели коррекции слоговой структуры слова детей старшего дошкольного возраста с алалией в условиях логопедической группы.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ литературы и уточнить основные понятия по проблеме исследования.

2. Выявить особенности слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (II уровень), алалией.

3. Разработать и реализовать модель коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией посредством театрально-игровой деятельности и оценить ее эффективность.

Гипотеза исследования: эффективность коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией повысится при реализации модели, разработанной на основе содержательно-смыслового подхода

Методологическая база исследования:

1. Научная концепция Р. Е. Левиной о системном подходе к изучению речевых и психических особенностей детей с тяжёлыми нарушениями речи.

2. Психолингвистический подход в диагностике и коррекции алалии (В. К. Воробьева, Б. М. Гриншпун, Н. С. Жукова, В. А. Ковшиков, С. Н. Шаховская, Е. Ф. Собонович), при котором обучение детей с алалией осуществляется с учетом их особых образовательных потребностей, основной из которых является формирование речевой коммуникации.

3. Положения исследований об особенностях усвоения структурного состава слова детьми с различными формами дизонтогенеза, типологии искажений слоговых и ритмических составляющих слова, путях преодоления имеющихся дефектов. (Р. Е. Левина, А. К. Маркова, В. К. Орфинская, И. И. Трауготт, Г. В. Бабина, Н. Ю. Шарипова).

4. Содержательно – смысловой подход в коррекции речевых нарушений детей старшего дошкольного возраста (И. Н. Горелов, М. М. Кольцова, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова, Т. Н. Ушакова, Т. В. Черниговская, А. М. Шахнарович, Н. М. Юрьева).

В соответствии с целью и задачами работы в ходе данного исследования использовались теоретические методы (анализ психолого - педагогической и специальной литературы); эмпирические (изучение психолого-педагогической документации, эксперимент); количественная и качественная обработка полученных результатов.

Теоретическая значимость: конкретизировано понятие «слоговая структура слова», данные об особенностях ее формирования, уточнен содержательно-смысловой подход применительно к коррекции нарушений слоговой структуры слова.

Практическая значимость исследования:

1. Практически доказана связь между степенью осознания, осмысленности самостоятельного речевого высказывания и выраженностью нарушений слоговой структуры слова.

2. Разработана организационно-содержательная модель коррекции слоговой структуры слова в театрально-игровой деятельности с целью повышения эффективности работы по коррекции недостатков слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией.

База исследования: Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 15» Копейского городского округа Челябинской области. В эксперименте приняли участие 3 детей старшего дошкольного возраста с ОНР (II уровень), алалией.

Структура работы: работа состоит из введения, трех глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников и приложений. Первая глава уточняет ключевые понятия, раскрывает теоретические аспекты и актуальность содержательно-смыслового подхода в коррекции слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией.

Во второй главе рассмотрены методики изучения слоговой структуры слова, проведено ее экспериментальное исследование у детей старшего дошкольного возраста с алалией (в соответствии с выбранными методиками).

В третьей главе описано моделирование содержания логопедической работы по коррекции слоговой структуры слова детей старшего дошкольного возраста с алалией в рамках содержательно-смыслового подхода посредством театрально-игровой деятельности, проведен анализ полученных результатов.

После каждой главы даются выводы. В заключении сделан общий вывод о проделанной работе.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АЛАЛИЕЙ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЫ

1.1 Сущность понятия слоговой структуры слова в современных теоретических исследованиях

В настоящее время слоговая структура слова изучается психологией, лингвистикой, психолингвистикой, педагогикой, логопедией и определяется как «многоаспектная единица, выполняющая различные функции» [3, с. 6]. Рассмотрим определение слога с точки зрения данных наук. Мы находим, что в фонологии и фонетике слог – это «результат последовательных движений органов артикуляции, приводящий к акустическому эффекту» [3, с. 6].

В психолингвистике и лингвистике слог – «минимальная произносительная единица», т.к. в процессе говорения наша речь распадается на минимальные единицы – слоги, а слоги – в фонемы. Поэтому в лингвистическом словаре «слог – это фонетико-фонологическая единица, занимающая промежуточное положение между звуком и речевым актом». С артикуляторной точки зрения, «слог – это последовательность речевых движений, образуемых одним толчком дыхания или мускульным напряжением» [3, с. 7].

Несмотря на то, что в современной науке отсутствует единый подход к пониманию сущности слогообразования и слогоделения, исследователи сходятся в одном: «слог – речевая единица, состоящая из нескольких звуков, произнесенная в изолированной позиции». Значит, определенная комбинация этих единиц составляет слово [3, с.7].

Трактовка понятия «слоговая структура слова» у разных лингвистов и психологов имеет свои особенности. Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков выделяют понятие «фонетическое слово» как отрезок звуковой цепи,

объединенный одним словесным ударением. Другая группа авторов: А. Н. Гвоздев, Н. И. Жинкин, Н. Х. Швачкин, Д. Б. Эльконин рассматривают данное понятие с точки зрения числа слогов и их силы в зависимости от ударения. Третья группа авторов, таких как: Т. Г. Егоров, С. П. Резодубов, Л. И. Румянцева используют термин «слоговой состав слова» и включают в него такой признак, как характеристика отдельно взятых слогов (открытый – закрытый, прямой – обратный, со стечением согласных – без стечения согласных). С точки зрения А. К. Марковой, «слоговая структура – это характеристика слова с точки зрения ударности, строения самого слова, количества слогов в слове, их линейной последовательности» [35].

Таким образом, мы говорим о слоговой структуре как о характеристике слова с точки зрения количества, последовательности и видов составляющих его слогов [35].

Значительный вклад А. К. Марковой в изучение проблемы формирования слоговой структуры слова состоит в систематизации и выделении 14 классов слов различных по структуре. Сложность заключается в увеличении количества слогов (односложные, двусложные, трехсложные и четырехсложные слова) и степени сложности слога (открытый – закрытый, слог с комбинацией согласных и без нее).

В языковой системе, состоящей из фонетики, лексики и грамматики, слоговая структура занимает особое положение, находясь между фонетико-фонологическим и семантическим аспектами речи. Это объяснимо по нескольким причинам. Во-первых, исследователи относят слоговую структуру к произносительной стороне речи – фонетике (Т. Г. Егоров, Н. Х. Швачкин и др.). Во-вторых, данное понятие тесно связано с лексикой и семантикой, поскольку на практике слоговые искажения чаще проявляются в словах с неизвестным значением (Р. Е. Левина, А. К. Маркова, Т. А. Ткаченко).

М. М. Кольцова предложила четыре уровня понимания лексики. На первом уровне слово является аналогом комплекса конкретных ощущений

от предмета. На втором уровне слово обобщает ряд однородных предметов. На третьем уровне это слово объединяет множество разнородных объектов, относящихся к одной категории. На четвертом уровне различные категории объектов объединяются в одну, более широкую [24].

Слово находит свою семантику только в рамках определенного утверждения, высказывания. А. Н. Корнев считает, что все языковые средства функционально служат одной основной цели – речевому общению, то есть производству и пониманию устных высказываний. Функциональная эффективность речевого поведения и языковой компетентности оценивается по конечному результату – способности использовать речь в различных социальных и коммуникативных ситуациях, т. е. усвоению устного дискурса (по определению Н.Д. Арутюновой «дискурс – это речь, погруженная в жизнь») [25].

Так, существует зависимость усвоения слоговой структуры слова от состояния фонематического восприятия, артикуляционных особенностей, семантической недостаточности, мотивационной сферы ребенка, а также особенностей развития неречевых процессов: оптико-пространственной ориентации, четкой организации движений и действий, способности последовательно и последовательно обрабатывать информацию. Об этом свидетельствуют работы Г. В. Бабиной, Н. Ю. Сафонкиной. Эти неречевые процессы являются основными предпосылками для усвоения слоговой структуры слова. Дефицит пространственных представлений, направленных на восприятие и последовательное воспроизведение элементов слова, нарушает линейность и периодичность любой сенсорно-двигательной программы, деформирует речевую деятельность [4].

Двигательная реализация вербального сигнала возможна при наличии скоординированной серийной последовательности артикуляторных актов, которая представляет собой двигательную программу, позволяющую произвести соответствующие артикуляционные

движения для формирования звуков речи. Координация этих движений позволяет нам образовывать слова и предложения [34,198].

Таким образом, рассмотрев сущность понятия слоговой структуры слова в современных теоретических исследованиях, мы пришли к выводу, что это характеристика слова с точки зрения количества, последовательности и типов слогов, составляющих его. Ошибки слоговой структуры проявляются в нарушениях дезавтоматизации речевого процесса и формировании двигательных координаций речевого аппарата, в недоразвитии динамических стереотипов речевой деятельности, семантической недостаточности, а также в снижении уровня развития оптико-пространственной, ритмической и динамической организации движений.

1.2 Генез слоговой структуры слова у детей в дошкольном возрасте

Принцип развития является основополагающим при овладении детской речью (по Л. С. Выготскому), согласно которому существуют общие закономерности онтогенеза в условиях нормального и аномального развития. Изучение слоговой структуры слова у детей с алалией предполагает учет его основных закономерностей. В связи с этим необходимо рассмотреть генез слоговой структуры слова.

Онтогенетическое развитие речи ребенка состоит из этапов, успешное прохождение которых влечет за собой усвоение слоговой структуры слова. Подготовительным служит доречевой этап - период детского крика, где крик младенца – это «голосовая реакция организма ребенка на различные дискомфортные состояния его организма» [8].

В возрасте от 3 до 6 месяцев происходит качественный скачок в развитии голоса ребенка, голосовые элементы соединяются в линейную последовательность с модуляцией по тембру и высоте. Н. И. Жинкин, Е. И.

Исенина считают, что способность к интонационному подражанию является решающей в формировании слоговой структуры слова.

Непосредственное развитие слоговой структуры начинается с конца стадии гуления, когда формируется устойчивый слог. Медленное сокращение мышц гортани, языка и губ дополняется быстрым фазовым сокращением артикуляционных мышц, что позволяет осуществлять артикуляцию слогоподобных звуковых комплексов. В период лепета у ребенка появляются однородные слоги, что приводит к развитию лепетной цепи.

Возникающее разнообразие лепетных цепочек в речи детей связано с их развитием и усвоением языка. К году количество лепетных сегментов сокращается до двух-трех, они приобретают характер «целостных псевдослов». Это значит, что они начинают произносить звуки и слоги, которые могут звучать как слова, но не являются ими. Потому что у детей на этом этапе развития еще недостаточно словарного запаса и грамматических навыков для образования полноценных слов и предложений. Однако, они уже умеют произносить звуки и слоги, что приводит к созданию целостных звуковых цепочек, напоминающих слова.

Основные этапы формирования слоговой структуры представлены в «Схеме нормального развития слоговой структуры слова» (по материалам А.Н. Гвоздева «Вопросы изучения детской речи») [10]. К концу первого года жизни заканчивается предречевой период и начинается этап развития и совершенствования всех сторон речи.

А. Н. Гвоздев, Н. И. Жинкин, Д. Б. Эльконин раскрывают факторы, влияющие на усвоение слоговой структуры слова. Первый из них – ударность. Вначале ребенок произносит ударный слог, отличающийся особой продолжительностью и силой. Затем появляются предударные, а после слабые безударные слоги. Именно относительная сила слогов, по мнению А. Н. Гвоздева, является основной причиной, влияющей на сохранность одних и пропуск других слогов в слове. Вторым фактором

является модель слога: от простого (открытые слоги в двухсложных словах) до сложного (наличие нескольких согласных в словах).

Развитие умения последовательной организации слогов в слове протекает одновременно с формированием навыков произнесения звуков и слогов. С когнитивной точки зрения ребенок решает две задачи:

1) программирование и воспроизведение последовательности слогов в определенной временной последовательности;

2) плавный переход от одной артикулемы к другой с акцентированной артикуляцией одного из слогов (ударный), воспроизведение «кинетической мелодии» (по А. Р. Лурия).

В рамках моторной программы операции двигательной реализации конкурируют с операциями линейной организации ряда слогов в слове. Поэтому ребенок выбирает: сохранить фонетические признаки звуков или слоговую структуру слова. Некоторые отдают предпочтение ритмико-интонационной структуре слова, ассимилируют дифференциальные признаки фонем, пропускают согласные и воспроизводят просодическую оболочку, контур слова. Другие упрощают слоговую структуру слова, контролируя правильность артикуляции звуков. Часто в слоговой элизии сохраняется ударный слог. Следовательно, ударная структура слова постоянна.

Первые детские слова можно рассматривать как аналоги словосочетаний и фраз – «голофразы» (А. Н. Гвоздев, Н. И. Лепская, С. Н. Цейтлин). На этом этапе они не имеют грамматического значения. Кроме того, их семантическая связь очень широка. Некоторые из первых слов используются только при определенных обстоятельствах, то есть семантика слова ограничивается ситуационной зависимостью. К полутора годам в речи у детей появляются двусложные предложения, а ближе к двум – предложения из трех, четырех слов.

В первые годы жизни ребенка его способность передавать значение слова с помощью слов и фраз все еще ограничена. Примерно до полутора-

двух лет он выражает свои мысли и желания частично словами, жестами, интонацией и мимикой. Объединив слоги в слова, а слова во фразы и научившись грамматически правильно их согласовывать, ребенок еще недостаточно владеет навыками диалога как средством общения. Развитие этих навыков продолжается в школьном возрасте.

С двух до трех лет у детей вводится контекстная речь, происходит активное овладение лексико-грамматическим строем родного языка. Возраст от трех до шести лет является завершающим этапом формирования основных средств языка. В это время они осваивают звуки позднего онтогенеза, уточняется произношение и автоматизация уже усвоенных звуков. За счет созревания задних отделов мозга, дальнейшего развития кинетического (динамического) праксиса наблюдается значительный прогресс в формировании слоговой структуры.

Итак, рассмотрев генез слоговой структуры слова в дошкольном возрасте, мы выяснили, что у детей до трех лет могут наблюдаться пропуски, перестановки или добавления слогов. Если в данном возрасте это физиологически обусловлено и допустимо, то в более позднем возрастном периоде является признаком недоразвития, нарушения слоговой структуры слова.

1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с алалией

В настоящее время благодаря исследованиям Р. А. Беловой - Давид, М. В. Богданова-Березовского, Л. С. Волковой, В. К. Воробьевой, Г. Гутцман, В. А. Ковшикова, Р. Е. Левиной, В. К. Орфинской, И. И. Панченко-Миль, Е. Р. Собонович, Н. Н. Трауготт, М. Е. Хватцева существуют различные подходы к пониманию алалии (от греч. *a* – отрицание, *lalio* – говорю, речь), основанные на различии критериев, положенных в основу ее изучения

Алалия (по М. Е. Хватцеву) – «полное или частичное отсутствие речи при наличии достаточных для ее развития интеллектуальных возможностей, остроты слуха и речедвигательных органов» [58].

Алалия (по Т. Г. Визель) – «отсутствие или грубое нарушение развития речи у ребенка, возникающее в доречевой период, имеющее системный характер и обусловленное патологией центральной нервной системы (далее ЦНС) определенных зон коры головного мозга» [58].

Алалия (по Е. В. Шереметьевой) – «системное недоразвитие речи у детей по причине рассогласованности в последовательном формировании связей между речеслуховым и речедвигательным анализаторами и, как следствие, недоразвития речевых динамических стереотипов» [58].

Алалия может быть обусловлена биологическими (органическими) причинами и/или причинами социального характера, которые впоследствии приводят к недостаточности межполушарных взаимодействий.

В клинико-педагогической классификации алалия относится к нарушениям структурно-семантического (внутреннего) оформления высказывания, к системным, полиморфным речевым нарушениям. Первично нарушенным звеном является языковое расстройство, т.е. особая автономная знаковая система с определенной структурой и функцией. Дети с алалией с самого начала усваивают язык по патологическому типу.

Алалия характеризуется нарушением всех подсистем языка: семантической, лексической, синтаксической, морфологической, фонетической, фонематической.

Дети с алалией испытывают трудности в понимании и дифференциации различных объектов и явлений окружающего мира. В моторной сфере возникают нарушения при выполнении целенаправленных действий и сложноорганизованных движений. Кроме того, такие дети имеют сложности в формировании связей между сенсорной информацией о явлениях окружающего мира и их речевым обозначением. Они с

большим трудом называют объекты, описывают свои действия, выражают свои мысли и идеи словами. Все это усложняет общение и требует применения специальных методов и приемов в обучении детей с алалией.

Существуют различные классификации алалии: психологическая (Р. Е. Левиной), где автор выделяет группы детей с недостаточным слуховым (фонематическим) восприятием, нарушением зрительного (предметного) восприятия и нарушением психической активности; лингвистическая (В. К. Орфинской) – 10 видов алалии с первичными или вторичными нарушениями языковых систем: 4 двигательные формы, 4 формы сенсорной недостаточности и 2 формы, связанные с двигательно-зрительными расстройствами, лежащими в основе речевого недоразвития.

Существует также клинический подход, основанный на критериях учета локализации поражения головного мозга. В соответствии с этим подходом определяют моторную, сенсорную, сенсорную и оптическую алалию.

В. А. Ковшиков выделяет три формы алалии: моторную, сенсорную и сенсомоторную. Большой интерес в нашем исследовании представляет моторная алалия, так как при ней, прежде всего, страдает экспрессивная речь, речевой праксис и ярко проявляется нарушение слоговой структуры слов.

Моторная алалия – языковое расстройство, характеризующееся дезорганизацией внутреннего программирования в сочетании с несформированностью отбора слов, словосочетаний, построения фраз и текста. В результате динамические стереотипы речи ребенка не формируются. Также нарушаются психофизиологические механизмы, обеспечивающие усвоение, воспроизведение и восприятие языковых знаков, затруднена интегративная активность мозга, способность переводить сенсорно-двигательную программу в поведенческие схемы.

У детей с моторной алалией отмечается соматическая ослабленность, недостаточная сформированность навыков самособслуживания: они плохо

одеваются, не умеют застегивать пуговицы, завязывать шнурки и т.д. Страдает общая, мелкая и артикуляционная моторика: дети неуклюже двигаются, часто спотыкаются и падают, не могут прыгать на одной ноге, ритмично двигаться под музыку, выполнять определенные артикуляционные движения. Ослабленное психофизическое состояние детей с моторной алалией усугубляется повышенной утомляемостью, снижением работоспособности.

Фонематические нарушения проявляются в использовании ограниченного количества фонем или характеризуются «разлаженной» фонематической системой, потому что способность правильно произносить звуки не всегда приводит к точному произношению, а проявляется в их пропусках, замене, перестановках и повторениях. Характерные нарушения слоговой структуры слова часто выражаются в сокращении, искажении, перестановке и повторении слогов. Из-за трудностей в поиске языковых единиц и правил их функционирования возникают остановки, замедление темпа речи, протягивание звуков.

Характерный признак моторной алалии – резкое снижение возможностей самостоятельной связной речи. Порождение развернутых высказываний и грамматическое оформление фраз является одним из ведущих расстройств, дети не могут объединить предложения в единое связное осмысленное высказывание. У детей преобладают простые повествовательные предложения с пропуском или неправильным использованием синтаксических конструкций, союзов, с ошибками согласования в роде и числе.

В целом страдают номинативная, предикативная функции речи, нарушается коммуникативная, регулятивная и познавательная функция речи. «Речь при алалии не является полноценным средством общения, организации поведения и личностного развития ребенка» [23].

При моторной алалии могут быть разные уровни речевого развития, выделенные и описанные Р. Е. Левиной. Ребенок с первым уровнем

речевого развития не может выражать действия, события или желания, не связанные с наглядной повседневной ситуацией, и находится вне речевого общения. Для ребенка второго уровня развития речи характерно наличие скудной аграмматичной фразы. Речь детей с третьим уровнем речевого развития включает более развернутые высказывания с лексико-грамматическими и фонетическими ошибками.

Сенсорная алалия характеризуется тем, что при сохранном физиологическом слухе, ребенок не понимает обращенную речь, а при этом собственная речь отсутствует. Сенсомоторная алалия сочетает в себе признаки моторной и сенсорной.

Таким образом, мы выяснили, что алалия - сложное системное речевое расстройство. Дети с алалией характеризуются поздним появлением речи, ограниченностью словарного запаса, грубыми грамматическими нарушениями, недостатками произношения, слоговой структурой слова, недоразвитием фонематических процессов, снижением возможностей самостоятельных речевых высказываний. Данная речевая патология сопровождается недостаточной координацией движений общей, мелкой и артикуляционной моторики, трудностями в формировании социально-бытовых навыков, нарушением высших психических функций (памяти, внимания, восприятия), а также эмоционально-волевой сферы ребенка. Это выявляет потенциальные особенности коррекции данного расстройства и свидетельствует о необходимости организации индивидуального коррекционного подхода.

1.4 Особенности слоговой структуры у детей с алалией

У детей с алалией часто наблюдается нарушение слоговой структуры слова. Значительный вклад в изучение данной проблемы внесли: А. Н. Гвоздев, Л. Б. Есечко, Р. Е. Левина, А. К. Маркова, И. А. Сикорский, Е. Ф.

Соботович, Н. Н. Трауготт, О. Н. Усанова, Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, С. Н. Шаховская, Н. Х. Швачкин.

А. К. Маркова выделила типы нарушений слоговой структуры слова, характерные для детей с алалией: нарушения количества слогов (элизии, итерации), последовательности слогов (перестановки), искажение структуры отдельных слогов (сокращение стечений согласных), антиципации (уподобление), персеверации (застревание), контаминации (объединение частей двух слов). Она выяснила, что механизм специфических нарушений слоговой структуры слова связан с произносительными и сенсорными трудностями. Усложнение слоговой структуры слова приводит к нарушению его звукового состава. Автор назвала пропуски, замены сохранных звуков при включении в слово «не усвоением его контура».[35] По мнению А. К. Марковой, правильное воспроизведение слоговой структуры слова достигается путем длительных поисков, многократных повторений структуры в искаженной и сокращенной форме. Ребенок произносит один и тот же звук по-разному. Звук речи, используемый вместо нужного звука, может быть более сложным по артикуляции, чем заменяемый, чего не наблюдается при нормальном онтогенезе ребенка. [35]

Слоговая структура слова, освоенного в изолированном произношении, часто снова искажается, когда оно добавляется во фразу. В самостоятельной речи наблюдается еще больше искажений по сравнению с отраженным произношением. Связная речь ребенка представляет собой сложную форму речевого общения, поэтому он овладевает ею постепенно, переходя от диалога к повествованию и рассуждению. В. А. Ковшиков обращает внимание на то, что, поскольку язык является средством общения и обобщения, в коррекционной работе необходимо постоянно создавать ситуации, в которых ребенку было бы необходимо использовать язык. «Не бессмысленное повторение ребенком слов и предложений, а

осознанная самостоятельная речь должна быть основой всей коррекционной работы» [23, с.121].

Изучая характер ошибок в слоговом составе слова у детей с алалией, Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева и Г. В. Чиркина указали на первичное недоразвитие слухового восприятия, фонематического слуха и слухового внимания в случае преобладания перестановок, добавления слогов, их искажений и замен. Сокращение числа слогов, уподобление их друг другу, сокращение стечений согласных говорят об артикуляционных (динамических) нарушениях.

По мнению Т. А. Ткаченко, усвоение слоговой структуры слова у детей с алалией также связано с семантической недостаточностью. Незнакомые по смыслу слова часто искажаются и изменяются [46, с. 3]. В своих теоретических разработках М. М. Кольцова выделила четыре уровня понимания лексики: первый уровень – слово является эквивалентом комплекса конкретных предметных ощущений. Второй уровень – выделение слова в группу однородных предметов. Значение слова расширяется для ребенка, но становится менее конкретным. На третьем уровне слово объединяет множество разнородных объектов, относящихся к одной категории. На четвертом уровне различные категории объектов обобщаются в одну, более широкую. На этом этапе слово достигает более высокого уровня обобщения, что является результатом предыдущих уровней. В процессе развития мышления и психики ребенка достигается понимание слова, при котором сигнальное значение слова шире, а связь между конкретным предметом и словом прослеживается с трудом. [24]

Г. В. Бабина, Н. Ю. Сафонкина указывают на своеобразие развития неречевых процессов у детей с алалией: нарушения ритмической структуры и невозможность воспроизведения ритмико-интонационного рисунка слова, специфику пространственных отношений. У детей с алалией ритм речи нерегулярный, изменчивый с неправильным ударением в словах. Недостаточность пространственных представлений нарушает

линейность и этапность любой сенсорно-двигательной программы, деформирует речевую деятельность и переходит на восприятие, воспроизведение последовательности элементов слова.

Таким образом, нами выявлен ряд особенностей слоговой структуры слова у детей с алалией, проявляющихся в недоразвитии слухового восприятия, несовершенстве фонематических процессов, несформированности ритмической структуры и оптико-пространственной ориентации, динамических регулятивных нарушениях. Характерными типами нарушений слогового состава слова являются: нарушение количества, последовательности слогов, искажение структуры отдельного слога. Дезорганизация слоговой структуры проявляется и в связной речи. Дети испытывают большие трудности в построении слов и предложений, не могут объединить предложения в единое осмысленное высказывание, что приводит к неспособности полноценно общаться, говорить и выражать свои мысли.

1.5 Потенциал театрально-игровой деятельности в коррекции слоговой структуры слова у детей с алалией

Одной из приоритетных задач Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи является коррекция недостатков их психофизического развития, создание благоприятных условий развития в соответствии с их возрастом, психофизическими и личностными особенностями.

Анализируя Федеральную адаптированную образовательную программу в рамках исследования, мы выяснили, что тема формирования и коррекции слоговой структуры слова (в сочетании с развитием связной речи и неречевыми процессами - ритмической и динамической организацией движений) у детей с тяжелыми нарушениями речи

представлена в областях: «Речевое развитие», «Социально-коммуникативное», «Физическое» и «Художественно-эстетическое развитие» («Музыка»), а также в целевых и содержательных разделах программы.

В разделе «целевые ориентиры» (п. 10.4.3.3) на этапе завершения освоения Федеральной адаптированной образовательной программы четко обозначено, что «ребенок должен знать слоговое строение слова, осуществлять слоговой анализ и синтез слова; составлять различные виды описательных рассказов (описание, повествование, рассуждение) с соблюдением цельности и связности высказывания; творческие рассказы, пересказывать литературные произведения, составлять рассказ по иллюстративному материалу (картинкам, картинам, фотографиям), содержание которых отражает эмоциональный, игровой, трудовой, познавательный опыт обучающихся; составлять рассказы по сюжетным картинкам и по серии сюжетных картинок, используя графические схемы, наглядные опоры; составлять с помощью педагогического работника небольшие сообщения, рассказы из личного опыта» [49, с.45].

Далее обратимся к содержательному разделу программы. В области «Социально-коммуникативное развитие» основное внимание уделяется формированию связной речи (п. 32.1.3) и ее основных функций (коммуникативной, регулятивной, познавательной). «Обучающиеся привлекаются к различным видам деятельности, которые естественным образом обеспечивают коммуникативное взаимодействие с педагогическим работником и другими детьми» [49, с. 243].

В образовательных областях: «Художественно-эстетическое развитие» (раздел «Музыка») (п. 32.4.5) и «Физическое развитие» (п. 32.5) определены направления и содержание работы специалистов (музыкального руководителя и инструктора по физическому воспитанию) по развитию ритмической и динамической организации движений,

приобретению двигательного опыта и совершенствованию двигательной активности.

В образовательной области «Речевое развитие» (п. 32.3) основными задачами образовательной деятельности с детьми является «создание условий для: овладения речью как средством общения и культуры, обогащения активного словаря, развития связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, развития речевого творчества». [49, с. 243]. Для развития фразовой речи проводятся занятия по обучению рассказыванию. «Педагоги создают условия для развития коммуникативной активности детей с ТНР в играх, занятиях и быту». Большое значение для развития общеречевых умений и навыков (дыхательных, голосовых, артикуляционных) имеет взаимодействие учителя-логопеда, музыкального руководителя и воспитателей [49, с. 244].

Содержательный раздел (область «Речевое развитие») определяет диагностическое обследование и коррекционную работу по формированию слоговой структуры у детей с тяжелыми нарушениями речи. Так, диагностика слоговой структуры слова проходит в рамках исследования фонематических процессов (п.43.10.4). Для выяснения степени овладения детьми слоговой структурой отбираются предметные и сюжетные картинки по тематическим циклам. Диагностическое обследование включает отраженное и самостоятельно произношение слов ребенком. Особое внимание обращается на неоднократное воспроизведение слов и предложений в разном речевом контексте. Результаты обследования фиксируют характер нарушений слоговой организации слов. В процессе комплексного обследования у детей с тяжелыми нарушениями речи изучается состояние пространственных и моторных навыков, что актуально в рамках нашего исследования.

Обследование состояния связной речи ребенка с ТНР (п.43.10.3) включает в себя несколько направлений. Одно из них – изучение навыков ведения диалога - реализуется в процессе вступительной беседы. Для

определения степени сформированности монологической речи предлагаются задания, направленные на составление ребенком различных видов рассказов: повествовательного, описательного, творческого. Важным критерием оценки связной речи является возможность составления рассказа на родном языке, умение выстроить сюжетную линию, передать все важные части композиции, первостепенные и второстепенные детали рассказа, богатство и разнообразие используемых при рассказывании языковых средств, возможность составления и реализации монологических высказываний с опорой (на наводящие вопросы, картинный материал) и без таковой.

В нашем исследовании участвуют дети с общим недоразвитием речи (II уровень речевого развития) алалией, обучение которых предполагает несколько направлений (п. 43.11.2), в том числе: «подготовку к восприятию диалогической и монологической речи; активизацию речевой деятельности и развитие лексико-грамматических средств языка, обучение называнию 1-3-сложных слов (кот, муха, молоко), первоначальным навыкам словоизменения и словообразования (число существительных, наклонение и число глаголов, притяжательные местоимения, существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами типа «домик, шубка», категории падежа существительных). Развитие самостоятельной фразовой речи - усвоение моделей простых предложений, простых предлогов – на, под, в, из. Объединение простых предложений в короткие рассказы. Закрепление навыков составления предложений по демонстрации действия с опорой на вопросы. Заучивание коротких двустиший и потешек. Допускается любое доступное ребенку фонетическое оформление самостоятельных высказываний, с фиксацией его внимания на правильности звучания грамматически значимых элементов (окончаний, суффиксов)» [49, с. 245].

Таким образом, программа коррекционно-развивающей работы (п. 43.4) включает системное и разностороннее развитие речи и коррекцию

речевых расстройств (с учетом уровня речевого развития, механизма, структуры речевого дефекта). Общими ориентирами (п.43.7) в достижении результатов программы коррекционной работы являются: совершенствование различных компонентов (в том числе семантического), овладение комплексом языковых средств разных уровней, усвоение правил их использования в речи; сформированность предпосылок метаязыковой деятельности, обеспечивающих выбор определенных языковых единиц и построение их по определенным правилам [48, с.556].

В условиях организации нашего исследования встает вопрос о правильной организации образовательного процесса, способствующей успешной коррекции слоговой структуры слова и овладению детьми основами коммуникативной компетентности. Мы считаем, что все целевые ориентиры, определенные Федеральной адаптированной образовательной программой (ФГОС ДО ТНР), могут быть реализованы через содержательно-смысловой подход посредством театрально-игровой деятельности.

Исследователи, изучавшие театрально-игровую деятельность, отмечают ее значимость как для формирования познавательной активности, эмоциональной сферы и творчества, так и для развития осмысленной связной речи (П. П. Блонский, Р. И. Жуковская, П. Ф. Каптерев, Н. С. Карпинская, Е. А. Медведева, Л. С. Фурмина). Театрализованная деятельность имеет широкий потенциал развития личности ребенка, в ходе которого, взаимодействуя друг с другом, дети знакомятся с внешним миром через образы, краски, звуки, учатся думать, анализировать, обобщать и делать выводы. Участие ребенка в театрально-игровой деятельности приносит ему радость, развивает эмоции и чувства, вызывает интерес, очаровывает и создает эмоциональный комфорт. Так, дети познают и понимают чувства, настроение героев, их внешность, причины определенного настроения, что облегчает процесс развития речи.

Театр объединяет игры и упражнения, направленные на развитие дыхания и речевого аппарата, овладение правильной артикуляцией, четкой дикцией, разнообразной интонацией, логикой и орфоэпией. Театрализованной игре принадлежит огромная роль в развитии связной речи. Для успешного речевого общения дети должны уметь последовательно излагать свои мысли. А детям с алалией, стойкими нарушениями слоговой структуры слова, это нелегко. Поэтому театрализованные игры являются оптимальным средством расширения словарного запаса, повышения уровня понимания лексики, формирования осмысленного высказывания, и, как следствие, коррекции слоговой структуры слова.

Таким образом, через осмысление содержания текста театрализованной игры, «проживание» образов героев, их внешности, настроений и поступков мы можем достичь повышения степени осознания и осмысленности высказывания детей с алалией, обеспечивая переход на более совершенный уровень понимания лексики, что, приведет к снижению нарушений слоговой структуры слова.

Выводы по 1 главе

Итак, рассмотрев теоретические аспекты изучения слоговой структуры у старших дошкольников с алалией, мы уточнили основные понятия и установили, что алалия – сложное системное речевое расстройство. Дети с алалией характеризуются поздним появлением речи, ограниченностью словарного запаса, грубыми грамматическими нарушениями, недостатками произношения, недоразвитием фонематических процессов, снижением возможностей самостоятельных речевых высказываний. Данная речевая патология сопровождается недостаточной координацией общей, мелкой и артикуляционной

моторики, трудностями в формировании социально-бытовых навыков, нарушением высших психических функций (памяти, внимания, восприятия), а также эмоционально-волевой сферы ребенка.

Для детей с алалией характерны нарушения слоговой структуры слова -его характеристики с точки зрения количества, последовательности и типов слогов. Ошибки слоговой структуры проявляются в дезавтоматизации речевого процесса и нарушениях формирования двигательной координации речевого аппарата, неразвитости динамических стереотипов речевой деятельности, семантической недостаточности, а также в снижении уровня развития оптико-пространственной, ритмической и динамической организации движений.

Тема формирования и коррекции слоговой структуры слова у детей с речевыми нарушениями представлена в целевом и содержательном разделах Федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования. Знание механизмов и генеза слоговой структуры служит основой для дальнейшей диагностики и коррекции нарушений речи. Если у детей до трех лет пропуски, сокращения, искажения и добавления слогов физиологически обусловлены и допустимы, то в старшем возрасте они являются признаком стойкого недоразвития слоговой структуры слова.

Мы полагаем, что состояние слоговой структуры зависит от полноты самостоятельного речевого высказывания и его осмысленности. Слоговая структура слова, усвоенного в изолированном произношении, часто снова искажается при включении этого слова в самостоятельную речь, что свидетельствует об актуальности содержательно-смыслового подхода. Целевые ориентиры, определенные Федеральной адаптированной образовательной программой дошкольного образования (ФАОП ДО ТНР) в рамках изучаемой нами темы, могут быть реализованы через данный подход посредством театрально-игровой деятельности. Поэтому мы считаем его наиболее эффективным для повышения уровня понимания

лексики и исправления недостатков слоговой структуры слова соответственно.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АЛАЛИЕЙ

2.1 Организация и содержание исследования слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией

В отечественной специальной литературе представлены традиционные методы исследования слоговой структуры слова, предложенные Р. Е. Левиной, А. К. Марковой, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной. Г. В. Бабина и Н. Ю. Сафонкина предлагают методику обследования состояния процессов восприятия и произнесения слов в различных слоговых структурах, уделяя большое внимание изучению неречевых процессов, важных для формирования слоговой структуры слова: оптико-пространственной ориентации, ритмической и динамической организации движений, серийно-последовательной обработке информации.

Экспериментальная работа по изучению слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией проводилась на базе МДОУ «Детский сад № 15» Копейского городского округа Челябинской области. В нем приняли участие трое детей дошкольного возраста: Тимур А. 5 лет 9 месяцев, Рома К. 5 лет 3 месяца и Илья Г. 5 лет 6 месяцев. Все дети прошли ПМПК и зачислены в логопедическую группу с заключением: ОНР (II уровень развития речи), алалия.

Илья Г., ОНР (II уровень), алалия – из-за проблем с речью охотнее общается со сверстниками, чем взрослыми. В сюжетных играх играет роль исполнителя. Илья Г. застенчивый, неуверенный. Быстро устает. Ребенок моторно неловок, плохо ловит мяч, не может стоять на одной ноге. Нарушена оптико-пространственная ориентация. Недостаточно развита артикуляционная моторика: ограничены движения языка вверх-вниз,

вправо-влево, затруднено удержание артикуляционной позы, имеет трудности при переключении от одного артикуляционного движения к другому (долго думает, а потом ищет артикуляцию).

Тимур А., ОНР (II уровень), алалия – предпочитает подвижные малосодержательные игры. Нарушена ориентация в пространстве. Мелкая моторика развита недостаточно. Предлагаемые упражнения выполняет в медленном темпе, необходим постоянный контроль. Недостаточно развита артикуляционная моторика. Язык толстый, малоподвижный. В произношении есть полиморфные нарушения многих групп согласных звуков. Речь аграмматична. Словарь бытовой, ограниченный.

Рома К., ОНР (II уровень), алалия – имеет нарушения общей и мелкой моторики, что является причиной затруднений в формировании навыков рисования, аппликации и лепки. Быстро утомляется. Занятия воспринимает как необходимость. Отмечается слабость мышц артикуляционного аппарата. Ребенок не удерживает артикуляционную позу, движения языка неточные, переход от одного движения к другому затруднен. Недостаточно развит фонематический слух.

Основным методом нашего исследования стал психолого-педагогический эксперимент, наиболее подходящий для изучения слоговой структуры речи дошкольников с алалией.

В ходе исследования были использованы следующие методы:

- организационные: сравнительный, комплексный;
- эмпирические: наблюдение, эксперимент, беседа;
- интерпретационные: анализ полученных данных.

С опорой на выбранную теоретико-методологическую основу мы выбрали диагностические инструменты: методику А. К. Марковой и часть заданий по методике Г. В. Бабиной и Н. Ю. Сафонкиной по обследованию слоговой структуры слова (речевые процессы).

Для изучения неречевых процессов как предпосылок формирования слоговой структуры слова мы использовали часть заданий из методики Г.

В. Бабиной и Н. Ю. Сафонкиной.

Основным методом изучения слоговой структуры слова в связной речи (рассказе и пересказе) был анализ диктофонных аудиозаписей образцов рассказов и пересказов испытуемых детей, ограниченный протоколом наблюдения.

Глубокий анализ понятия слоговой структуры слова позволил сформулировать диагностические параметры, представленные в двух блоках. В первый блок вошли следующие (речевые) параметры: восприятие и воспроизведение слов 1-14 классов с разным количеством слогов (по возрастающей сложности), а также воспроизведение слов 1-14 классов в их линейной последовательности (с целью определения вида и характера нарушений).

Второй блок содержит задания по изучению неречевых процессов (предпосылок формирования слоговой структуры слова) и включает в себя: динамические параметры движения органов артикуляции, рук и ног при выполнении последовательных действий, мелкую моторику рук, ритмические способности (при выполнении изолированных ударов, серии ударов, акцентированных ударов), оптико-пространственную ориентацию.

Экспериментальное исследование слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией проводилось на индивидуальных логопедических занятиях в форме игровой беседы.

Рассмотрим содержание первого блока заданий. Для изучения восприятия и воспроизведения слов с разным количеством, типом и линейной последовательностью слогов (1-14 классы) мы использовали методику А. К. Марковой и некоторые задания методики Г. В. Бабиной и Н. Ю. Сафонкиной, методы и приемы которых приведены в приложении 1. Задания предлагаются с целью определения уровня сложности слоговой структуры слова, доступной для самостоятельного проговаривания, а также определения характера и особенностей искажения слов. Обследование слоговой структуры начинается со слов первого класса с

постепенным усложнением. При отборе словесного материала каждое слово рассматривается с точки зрения частоты употребления и сложности его слогового состава.

1. Двусложные слова, состоящие из двух открытых слогов.
2. Трехсложные слова из открытых слогов.
3. Односложные слова.
4. Двусложные слова с одним закрытым слогом на конце.
5. Двусложные слова со стечением согласных в середине слова.
6. Двусложные слова из закрытых слогов.
7. Трехсложные слова с закрытым слогом на конце.
8. Трехсложные слова со стечением согласных.
9. Трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом.
10. Трехсложные слова с двумя стечениями согласных.
11. Односложные слова со стечением согласных в начале слова.
12. Односложные слова со стечением согласных в конце слова
13. Двусложные слова с двумя стечениями согласных.
13. Четырехсложные слова из открытых слогов.

Условно мы разделили типы нарушений слоговой структуры на три группы: нарушения количества слогов (элизии, итерации); нарушение последовательности слогов в слове (перестановки слогов в слове, перестановки звуков соседних слогов); искажения структуры отдельного слога (сокращение стечения согласных, вставка согласных в слог, антиципации, персеверации, контаминации).

Методика исследования слоговой структуры слова в связной речи (рассказе, пересказе) в логопедической науке не представлена, поэтому основным диагностическим методом стал анализ диктофонных аудиозаписей образцов пересказов и рассказов испытуемых детей, ограниченный протоколом наблюдения. Этот анализ проводился с целью определения типа и характера нарушения слоговой структуры (в рассказе и пересказе) для дальнейшей дифференциации на ошибки динамического и

семантического генеза. Подробное описание заданий представлено в приложении 1.

Далее рассмотрим содержание второго блока заданий по обследованию предпосылок формирования слоговой структуры слова: выявление динамических параметров движений органов артикуляции, мелкой моторики рук, движений рук и ног при выполнении серийных действий, определение уровня развития ритмических способностей, оптико-пространственной ориентации. Для этого мы использовали методику Г. В. Бабиной, Н. Ю. Сафонкиной, которая подробно изложена в приложении 2.

2.2 Результаты обследования слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией

Первый блок исследования, согласно приведенной выше схеме, включал изучение слоговой структуры слова в материале слов и небольших текстов для пересказа и рассказа (в связной речи). Результаты восприятия и воспроизведения слов различной слоговой структуры (по классам) у детей с алалией приведены ниже (таблица 1-14).

Таблица 1 – Результаты первичного обследования уровня сформированности слоговой структуры слов 1 класса

Фамилия, имя ребенка	Вариант произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«вата» «губы»	Слоговую структуру слова воспроизводит без ошибок	3
Рома К.	«буфы» «губы»	Слоговую структуру слова воспроизводит без ошибок, в отдельных словах есть нарушения звукопроизношения	3
Тимур А.	«бусы» «губы»	Слоговую структуру слова воспроизводит без ошибок. Нарушение звукопроизношения отдельных слов	3

Таблица 2 – Результаты первичного обследования уровня сформированности слоговой структуры слов 2 класса

Фамилия, имя ребенка	Вариант произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«сакака» «девео»	Встречаются перестановки слогов, уподобление слогов	2
Рома К.	«фабака» «гумага»	Допускает перестановки слогов, есть нарушения звукопроизношения	2
Тимур А.	«лягады» «бамага»	Нарушения касается звукопроизношения, замены гласных	3

Таблица 3 – Результаты первичного обследования уровня сформированности слоговой структуры слов 3 класса

Фамилия, имя ребенка	Вариант произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«мять» «сюк»	Слоговую структуру слов воспроизводит, имеются нарушения звукопроизношения	2
Рома К.	«вук» «нос»	Слоговую структуру слов воспроизводит, имеются нарушения звукопроизношения	2
Тимур А.	«мятьсь» «зук»	Слоговую структуру слов воспроизводит, имеются нарушения звукопроизношения	2

Таблица 4 – Результаты первичного обследования уровня сформированности слоговой структуры слов 4 класса

Фамилия, имя ребенка	Вариант произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«имон» «еник»	Слоговую структуру слов воспроизводит, пропуски согласных в начале слова за счет нарушения звукопроизношения	3
Рома К.	«павук» «имон»	Слоговую структуру слов воспроизводит, пропуски согласных в начале слова за счет нарушения звукопроизношения	3
Тимур А.	«павук» «лимонт»	Слоговую структуру воспроизводит с добавлением согласной в слог	1

Таблица 5 – Результаты первичного обследования уровня сформированности слоговой структуры слов 5 класса

Фамилия, имя ребенка	Вариант произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«кука» «юка»	Слоговую структуру воспроизводит с ошибками, в словах при стечении согласных делает паузу, подбирая артикуляцию	1
Рома К.	«куква» «юпка»	Слоговую структуру воспроизводит сопряжено с педагогом	2
Тимур А.	«куква» «юбака»	На месте стечения согласных иногда вставляет гласный	1

Таблица 6 – Результаты первичного обследования уровня сформированности слоговой структуры слов 6 класса

Фамилия, имя ребенка	Вариант произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«паин» «мидеть»	Сокращения стечений согласных	1
Рома К.	«палин» «мидеть»	Сокращение стечений согласных	1
Тимур А.	«тяник» «павлин»	Слоговую структуру воспроизводит по слогам, после повторения слов педагогом, есть нарушения звукопроизношения	2

Таблица 7 – Результаты первичного обследования уровня сформированности слоговой структуры слов 7 класса

Фамилия, имя ребенка	Вариант произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«нанас» «бемот»	Элизии – сокращение числа слогов	1
Рома К.	«нананас» «бебемот»	Уподобление слогов	1
Тимур А.	«ананаф» «бегемот»	Слоговую структуру воспроизводит после повторения слов педагогом, есть нарушения звукопроизношения	2

Таблица 8 – Результаты первичного обследования уровня сформированности слоговой структуры слов 8 класса

Фамилия, имя ребенка	Вариант произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«кафета» «комата»	Сокращение стечений согласных	1
Рома К.	«ка-йе-та» «комата»	Сокращение стечений согласных	1
Тимур А.	«какфета» «коната»	Слоговую структуру воспроизводит, с заменой согласного в середине слова. Имеются сокращения стечений согласных	1

Таблица 9 – Результаты первичного обследования уровня сформированности слоговой структуры слов 9 класса

Фамилия, имя ребенка	Вариант произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«симинок»	Перестановка звуков в слове, сокращение слогов	1
Рома К.	«памятик»	Сокращение стечений согласных, в замедленном темпе	1
Тимур А.	«атобас»	Сокращение, стечений согласных	1

Таблица 10 – Результаты первичного обследования уровня сформированности слоговой структуры слов 10 класса

Фамилия, имя ребенка	Вариант произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«игуськи»	Вызывает затруднение повторение слов, при самостоятельном воспроизведении сокращение числа слогов	1
Рома К.	«кувубика»	На месте стечения согласной вставляет слогаобразующую гласную	1
Тимур А.	«игуфки»	Вызывает затруднение повторение слов, при самостоятельном воспроизведении сокращение числа слогов, сокращение согласной при стечении	1

Таблица 11 – Результаты первичного обследования уровня сформированности слоговой структуры слов 11 класса

Фамилия, имя ребенка	Варианты произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«хеп» – хлеб	Сокращает согласную из середины слога в словах со стечением	1
Рома К.	«фон» – слон	Сокращает согласную из середины слога в словах со стечением	1
Тимур А.	«фаак» – флаг	В некоторых словах допускает сокращение согласной на месте стечения, либо добавляет слогообразующую гласную	1

Таблица 12 – Результаты первичного обследования уровня сформированности слоговой структуры слов 12 класса

Фамилия, имя ребенка	Варианты произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«гезьдо»	Воспроизводит не все слова, очень напряженно. Затруднена артикуляционная переключаемость. Допускает сокращения согласных в слогах со стечением	1
Рома К.	«нифдо»	Воспроизводит не все слова, очень напряженно. Затруднена артикуляционная переключаемость. Допускает сокращения согласных в слогах со стечением	1
Тимур А.	«зезда»	Воспроизводит не все слова, очень напряженно. Допускает сокращения согласных в слогах со стечением Затруднена артикуляционная переключаемость	1

Таблица 13 – Результаты первичного обследования уровня сформированности слоговой структуры слов 13 класса

Фамилия, имя ребенка	Варианты произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
Илья Г.	«ипаха»	Многочисленные ошибки при воспроизведении, сокращения числа слогов до уровня возможного произнесения. Затруднена артикуляционная переключаемость	1

Продолжение таблицы 13

1	2	3	4
Рома К.	«пугифа»	Воспроизводит слова очень напряженно. Элизии. Затруднена артикуляционная переключаемость	1
Тимур А.	«пипаха»	Многочисленные ошибки в воспроизведении, сокращения числа слогов до уровня возможного произнесения	1

Таблица 14 – Результаты первичного обследования уровня сформированности слоговой структуры слов 14 класса

Фамилия, имя ребенка	Варианты произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«титуба» – температура	Многочисленные ошибки при воспроизведении, сокращения числа слогов до уровня возможного произнесения	0
Рома К.	«кафанат» – космонавт	Многочисленные ошибки при воспроизведении, сокращения числа слогов до уровня возможного произнесения	0
Тимур А.	«тевивиза» – телевизор	Ошибки в воспроизведении, сокращения числа слогов	1

Итоговые результаты обследования уровня сформированности слоговой структуры слов по классам представлены на рисунке 1.

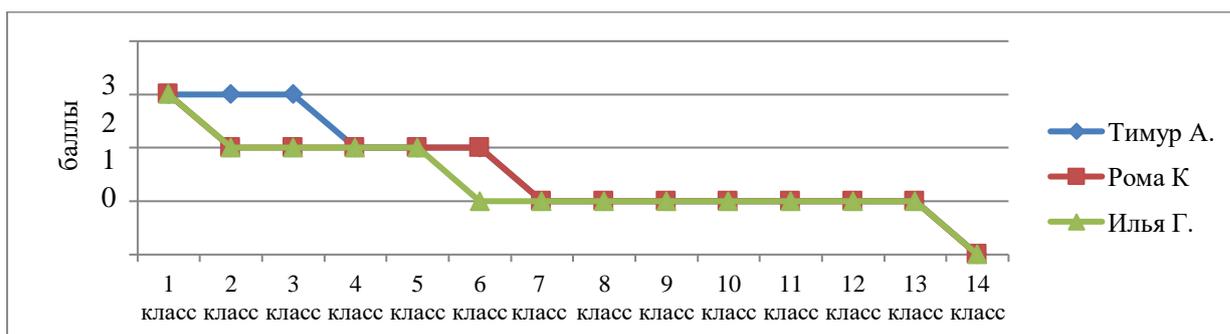


Рисунок 1 – Уровень развития слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией по классам

Критерии оценивания:

3 балла – задание выполняет правильно, без ошибок.

2 балла – задание выполняет с небольшими ошибками, которые исправляет самостоятельно, в процессе работы.

1 балл – задание выполняет с многочисленными грубыми нарушениями слоговой структуры слова, для выполнения задания требуется активная помощь взрослого.

0 баллов – задание не выполняет, повторные инструкции неэффективны

Результаты обследования способности воспроизведения слогов в их линейной последовательности (при воспроизведении слов 1-14 классов) с учетом вида и характера нарушений приведены ниже.

Таблица 15 – Результаты обследования способности воспроизведения слогов в линейной последовательности с учетом вида и характера нарушений в словах 1-3 классов

Имя, фамилия ребенка	Классы слов									Всего баллов
	1 класс			2 класс			3 класс			
	Количество слогов	Последовательность слогов	Искажение структуры слога	Количество слогов	Последовательность слогов	Искажение структуры слога	Количество слогов	Последовательность слогов	Искажение структуры слога	
Илья Г.	0	0	0	0	+	+	0	0	0	2
Рома К.	0	0	0	0	+	0	0	0	0	1
Тимур А.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Таблица 16 – Результаты обследования способности воспроизведения слогов в линейной последовательности с учетом вида и характера нарушений в словах 4-6 классов

Имя, фамилия ребенка	Классы слов									Всего баллов
	4 класс			5 класс			6 класс			
	Количество слогов	Последовательность слогов	Искажение структуры слога	Количество слогов	Последовательность слогов	Искажение структуры слога	Количество слогов	Последовательность слогов	Искажение структуры слога	
Илья Г.	0	0	0	0	0	+	0	0	+	2
Рома К.	0	0	0	0	0	+	0	0	+	2
Тимур А.	0	0	+	0	0	+	0	0	+	3

Таблица 17 – Результаты обследования способности воспроизведения слогов в линейной последовательности с учетом вида и характера нарушений в словах 7-9 классов

Имя, фамилия ребенка	Классы слов									Всего баллов
	7 класс			8 класс			9 класс			
	Количество слогов	Последовательность слогов	Искажение структуры слога	Количество слогов	Последовательность слогов	Искажение структуры слога	Количество слогов	Последовательность слогов	Искажение структуры слога	
Илья Г.	+	0	0	0	0	+	+	+	0	4
Рома К.	0	0	+	0	0	+	0	0	+	3
Тимур А.	0	0	0	0	0	+	0	0	+	2

Таблица 18 – Результаты обследования способности воспроизведения слогов в линейной последовательности с учетом вида и характера нарушений в словах 10-12 классов

Имя, фамилия ребенка	Классы слов									Всего баллов
	10 класс			11 класс			12 класс			
	Количество слогов	Последовательность слогов	Искажение структуры слога	Количество слогов	Последовательность слогов	Искажение структуры слога	Количество слогов	Последовательность слогов	Искажение структуры слога	
Илья Г.	+	0	+	0	0	+	0	0	+	4
Рома К.	+	0	0	0	0	+	0	0	+	3
Тимур А.	0	0	+	+	0	0	0	0	+	3

Таблица 19 – Результаты обследования способности воспроизведения слогов в линейной последовательности с учетом вида и характера нарушений в словах 13-14 классов

Имя, фамилия ребенка	Классы слов						Всего баллов
	13 класс			14 класс			
	Количество слогов	Последовательность слогов	Искажение структуры слога	Количество слогов	Последовательность слогов	Искажение структуры слога	
Илья Г.	+	0	+	+	+	+	5
Рома К.	+	0	+	+	+	+	5
Тимур А.	+	0	+	+	0	+	4

Критерии оценивания:

0 баллов – слоговую структуру слов воспроизводит без ошибок

За каждое выявленное нарушение ставится 1 балл. Количество баллов суммируется.

Итоговые результаты обследования уровня сформированности слоговой структуры слов (1-14 классов) с учетом выявленных нарушений представлены на рисунке 2.

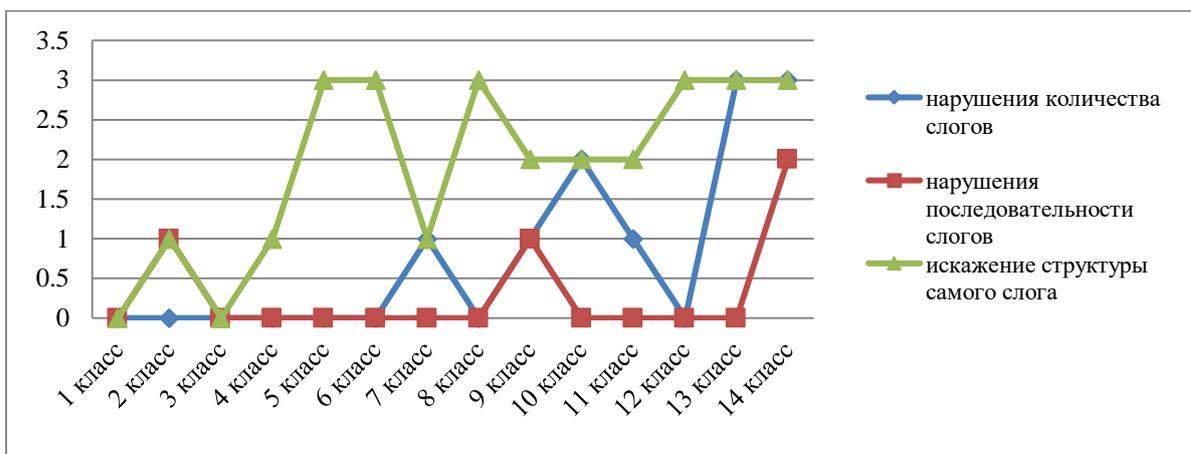


Рисунок 2 – Уровень сформированности слоговой структуры слова с учетом выявленных нарушений

Анализ результатов показал, что всем испытуемым наиболее доступно произнесение слов 1-3 классов слоговой структуры. У некоторых детей встречаются перестановки слогов. Стойкое сокращение количества слогов в словах говорит о недостаточно сформированном артикуляционном праксисе. Сложными для воспроизведения явились слова со стечением согласных звуков в середине слова, чаще всего согласный звук пропускался. В словах 4 класса были пропуски и замены слогов внутри слова. Отраженное повторение слов 5-7 классов слоговой структуры требовало от детей повышенного контроля над речью. Присутствовали элементы скандирования, послогового произнесения. Типичным было упрощение слогов за счет пропуска согласной в стечении. При самостоятельном воспроизведении слов по картинкам отмечались

паузы, поиск артикуляции. У некоторых детей при повторении слов со стечением согласных слоговая структура слова удлинялась путем вставки слогообразующего гласного на месте стечения согласных (итерации) (Тимур А. "юбака" – юбка). У детей с наименее сформированной слоговой структурой слов чаще встречались элизии - сокращение слогов, выпадение безударных (Рома К. "ифон" – телефон, Илья Г. "нанас" – ананас).

Ошибочное воспроизведение слов слоговой структуры 8-14 классов было как при изолированном произнесении, так и в отраженном повторении. Отмечались трудности в выборе нужной артикуляции, невозможности переключения с одного артикуляционного уклада на другой (Илья Г. «ипаха» – черепаха, «кайета» – котлета). Слова сложной слоговой структуры вызвали у детей значительные трудности. Следует отметить, что у всех испытуемых наблюдается нарушение звукопроизношения, которое, по мнению А. К. Марковой, не влияет на правильное формирование слоговой структуры слова [36], а значит, и не учитывается нами.

Анализируя характер нарушения слоговой структуры слова, мы обнаружили, что у всех детей преобладают искажения структуры отдельных слогов. Также были выявлены нарушения количества (7-14 классы) и последовательности слогов (2 класс). Когда предложенное слово было знакомо ребенку, возникали трудности при переходе от одного согласного к другому, стечения согласных сокращались. В незнакомых по смыслу слова характер нарушения менялся.

Таким образом, характер нарушений позволил дифференцировать выявленные ошибки. Если ребенок осмысливает слово, то он сталкивается с коартикуляционными, динамическими трудностями, связанными с нарушением способности воспроизводить ритм слова. Если слово не осмыслено, то возникают пропуски, сокращения слогов, нарушается их последовательность.

Результаты обследования состояния слоговой структуры слова в самостоятельной связной речи: рассказе и пересказе показали следующее.

Таблица 20 – Результаты обследования слоговой структуры слова при пересказе текста В. Степанова «Зайчонок»

Имя, фамилия ребенка	Варианты пересказа	Характеристика нарушений	Всего баллов
Илья Г.	«Засита ваона...памая. Он зяв...дамо(й). Засит макоку куся(й)...и безя... есь.	Незнакомые слова (ястреб, крыльцо, лесник и пр.) заменяют знакомыми, известными (по видовому признаку), либо сокращают количество слогов. Часто искажают структуру слога, допускают сокращения согласных в слогах со стечением. Пересказ составлен по наводящим вопросам, отмечаются сокращения текста или искажения смысла, повторы, аграмматизмы	1
Рома К.	«Ясеп помай засика. А дедуска зяй, есив... Засик вызяви...моковку зяв, убезав. Собака не ваява».		1
Тимур А.	«Ястеп хотей сесть зайсика. Есник забай ... йечий. Потом зайсик убезай в йес за моковкой. Сабака не ваява на засика...»		1

Таблица 21 – Результаты обследования слоговой структуры слова при пересказе текста В. Степанова «Зайчонок» с учетом вида и характера нарушений (в словах 1-6 классов)

Имя, фамилия ребенка	Классы слов						Всего баллов
	1-3 класс			4-6 класс			
	Количество слогов	Последовательность слогов	Искажение структуры слога	Количество слогов	Последовательность слогов	Искажение структуры слога	
Илья Г.	0	0	0	+	0	+	2
Рома К.	0	0	0	0	0	+	1
Тимур А.	0	0	0	0	0	+	1

Таблица 22 – Результаты обследования слоговой структуры слова при пересказе текста В. Степанова «Зайчонок» с учетом вида и характера нарушений (в словах 7-14 классов)

Имя, фамилия ребенка	Классы слов						Всего баллов
	7-9 класс			10-14 класс			
	Количество слогов	Последовательность слогов	Искажение структуры слога	Количество слогов	Последовательность слогов	Искажение структуры слога	
Илья Г.	+	0	+	+	+	+	5
Рома К.	+	0	+	+	0	+	4
Тимур А.	0	0	+	+	0	+	3

Итоговые результаты обследования слоговой структуры слова при пересказе В. Степанова «Зайчонок» с учетом выявленных нарушений представлены на рисунке 3.

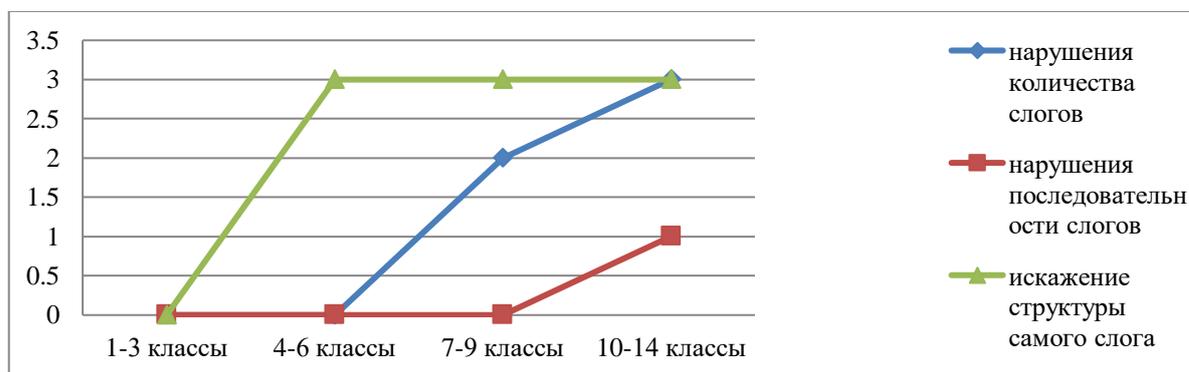


Рисунок 3 – Уровни сформированности слоговой структуры слова при пересказе с учетом выявленных нарушений

Результаты обследования состояния слоговой структуры слова в самостоятельной связной речи: рассказе и пересказе показали следующее.

Таблица 23 – Результаты обследования слоговой структуры слова при составлении рассказа «Кот»

Имя, фамилия ребенка	Варианты произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«Гот... маато ...пёт!»	Рассказ составлен по наводящим вопросам, кратко. имеются пропуски слов в предложении, затруднения при воплощении замысла в связное речевое высказывание. В рассказах выборочно преобладают слова 1-9 классов. Присутствуют искажения структуры слога, допускают сокращения согласных в слогах со стечением. Затруднена артикуляционная переключаемость	1
Рома К.	«Мамако быа... Коська ...пить става мамако и сё!»		1
Тимур А.	«На тое (столе) мавако быво. Кот хотев мавако...кинув банаську. Бум! И азбив мавако. Потом став мавако пить. Вкусаа!»		1

Таблица 24 – Результаты обследования слоговой структуры слова при составлении рассказа «Кот» с учетом вида и характера нарушений

Имя, фамилия ребенка	Классы слов									Всего баллов
	1-3 класс			4-6 класс			7-9 класс			
	Количество слогов	Послестрочность слогов	Искажение структуры слога	Количество слогов	Послестрочность слогов	Искажение структуры слога	Количество слогов	Послестрочность слогов	Искажение структуры слога	
Илья Г.	0	0	0	0	0	+	+	0	+	3
Рома К.	0	0	0	0	0	+	0	0	+	2
Тимур А.	0	0	0	0	0	+	0	0	+	2

Итоговые результаты обследования слоговой структуры слова в рассказе «Кот» с учетом выявленных нарушений представлены на рисунке 4.

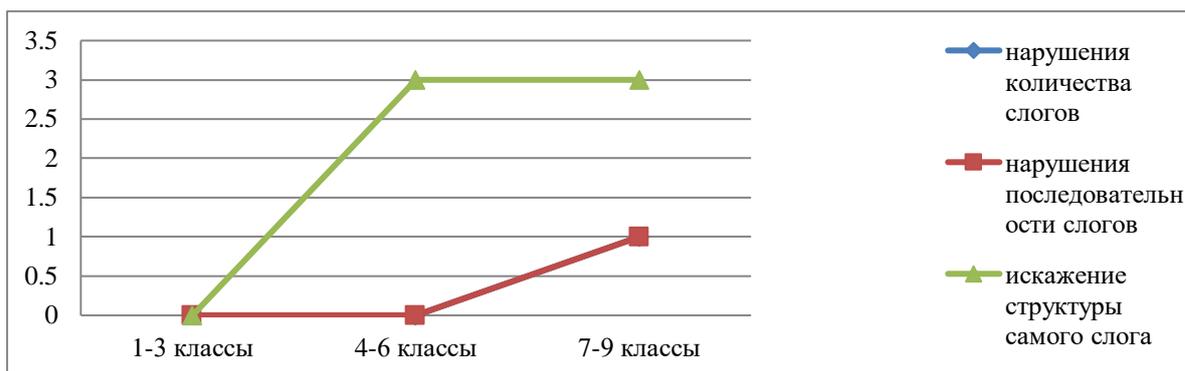


Рисунок 4 – Уровень сформированности слоговой структуры слова в рассказе с учетом выявленных нарушений

Критерии оценивания:

3 балла – задание выполняет самостоятельно, рассказ имеет все смысловые звенья, нарушений слоговой структуры слова нет.

2 балла – задание выполняет ошибками, выявлены незначительные нарушения слоговой структуры слова.

1 балл – для выполнения задания требуется активная помощь взрослого, имеются грубые нарушения слоговой структуры слова.

0 баллов – задание не выполняет, повторные инструкции неэффективны.

Таким образом, анализ обследования слоговой структуры слова в связной речи показал, что в рассказах по сюжетной картине и пересказах преобладают односложные или короткие простые предложения с частыми паузами, остановками, редуцированные по структуре, иногда с пропусками предлогов. У детей возникли проблемы с подбором лексического материала. Слова сложной структуры были упрощены или заменены простыми и понятными по смыслу.

Характер нарушения слоговой структуры в рассказе свидетельствует о преобладании ошибок коартикуляционного, динамического характера. Это связано с тем, что в рассказе осмысленность выше, дети сами

подбирают смысловые блоки и используют слова, уже имеющиеся в лексиконе.

В пересказе выявлены не только искажения структуры отдельного слога (сокращения стечений согласных), но и нарушения иного характера (сокращения слогов, нарушение их последовательности). Это связано с тем, что пересказ требует от ребенка большего осмысления, в нем уже заложены семантические блоки, лексика, терминология понятий. Такие нарушения говорят об ошибках семантического генеза.

Второй блок исследования включает в себя обследование динамических параметров движения органов артикуляции, мелкой моторики рук, общей моторики рук и ног, а также ритмических способностей и оптико-пространственной ориентации.

Таблица 25 – Результаты обследования динамических параметров движений органов артикуляции, мелких движений рук, движений рук и ног при выполнении серийных действий у детей старшего дошкольного возраста с алалией

Имя, фамилия ребенка	Артикуляционная моторика		Мелкая моторика рук		Общая моторика рук и ног			Всего баллов
	№1	№2	№1	№2	№1	№2	№3	
Илья Г.	2	1	1	1	2	1	1	9
Рома К.	1	1	2	1	2	2	1	10
Тимур А.	2	1	1	2	2	2	2	12

Критерии оценивания:

3 балла – четкое, правильное, свободное и самостоятельное выполнение всех заданий.

2 балла – задание выполняет с редкими ошибками, которые самостоятельно исправляет в процессе работы.

1 балл – выполняет задания с грубыми нарушениями и ошибками, наблюдается повышенная двигательная активность, либо моторная напряженность.

0 баллов – задание не выполняет, повторные инструкции не эффективны.

Итоговые результаты обследования динамических параметров движений органов артикуляции, мелких движений рук, движений рук и ног у детей старшего дошкольного возраста с алалией представлены на рисунке 5.

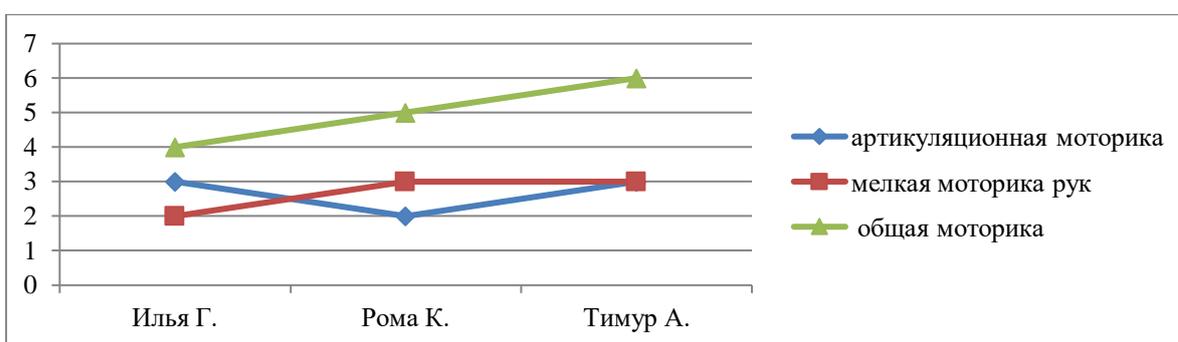


Рисунок 5 – Уровни сформированности динамических параметров органов артикуляции, рук и ног при выполнении серийных действий

Анализ результатов показал, что у всех детей возникают трудности и двигательная неловкость при выполнении динамических упражнений, упражнений на двигательную память, манипулятивных и оптико-пространственных движений. Их моторика характеризуется недостаточной координацией, скованностью и замедленностью движений. Самый низкий уровень был выявлен у Ильи Г. (12 баллов). У него отмечается общая расторможенность, нарушение ритма движений. У всех детей недостаточно развита общая и мелкая моторика. Очень быстрая утомляемость, есть нарушения в артикуляционной сфере (диспраксические расстройства), слабость мышц языка, длительный выбор необходимой артикуляции, затруднение перехода от одного артикуляционного уклада к другому.

Таблица 26 – Результаты обследования ритмических способностей у детей старшего дошкольного возраста с алалией

Имя, фамилия ребенка	Изолированные удары			Серии простых ударов			Акцентированные удары			Всего баллов
	А	Б	В	А	Б	В	А	Б	В	
Илья Г.	2	2	1	1	2	1	1	1	1	12
Рома К.	2	1	2	2	1	1	1	1	1	12
Тимур А.	2	2	2	2	1	2	2	1	1	15

Критерии оценивания:

3 балла – четкое, правильное, свободное и самостоятельное выполнение всех заданий.

2 балла – задание выполняет с редкими ошибками, которые исправляет самостоятельно по ходу работы.

1 балл – выполняет задания с грубыми нарушениями и ошибками, наблюдается повышенная двигательная активность, либо моторная напряженность.

0 баллов – задание не выполняет, повторные инструкции неэффективны.

Итоговые результаты обследования ритмических способностей у детей старшего дошкольного возраста с алалией представлены на рисунке 6.

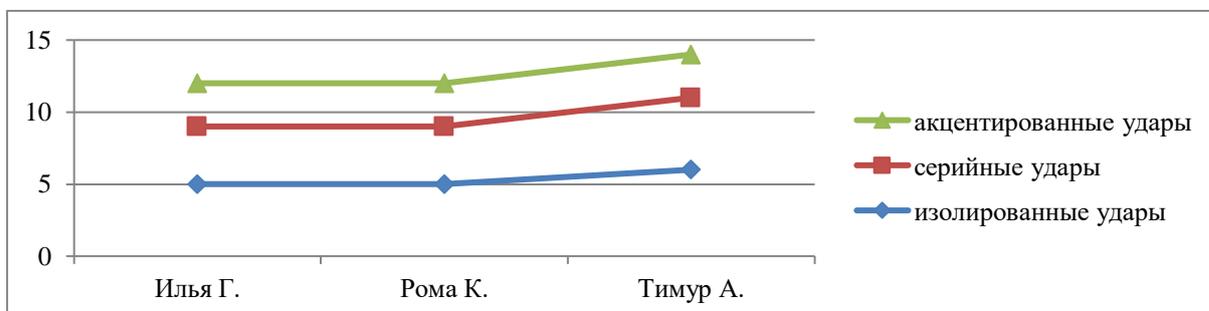


Рисунок 6 – Уровни сформированности ритмических способностей

В результате обследования мы узнали, что дети не воспроизводят предложенный им ритм в полной мере и допускают ошибки при повторении ритмических рисунков, искажают или упрощают структуру рисунков. Самыми трудными оказались задания комплексов №2 и № 3 (серийные и акцентированные удары). Нарушения, выявленные при обследовании ритмических способностей детей, взаимосвязаны с нарушениями в общей, мелкой и артикуляционной сфере.

Таблица 27 – Результаты обследования особенностей оптико-пространственной ориентации у детей старшего дошкольного возраста с алалией

Имя, фамилия ребенка	Пространственная ориентация и пространственная организация движений				Пространственные представления и ориентация в трехмерном пространстве (Манипулирование предметами)			Пространственные представления и ориентация в двухмерном пространстве		Всего баллов
	Копирование несимметричных движений рук и ног		Копирование движений руки и ноги					Построение линейного ряда	Изображение графических знаков на листе бумаги	
	А	Б	А	Б	А	А				
Илья Г.	2	1	1	1	2	2	1	2	1	13
Рома К.	2	2	1	1	2	2	2	2	1	15
Тимур А.	2	2	2	1	2	2	2	2	1	16

Критерии оценивания:

3 балла – четкое, правильное, свободное и самостоятельное выполнение всех заданий.

2 балла – задание выполняет с редкими ошибками, которые исправляет самостоятельно по ходу работы.

1 балл – выполняет задания с грубыми нарушениями и ошибками, наблюдается повышенная двигательная активность, либо моторная напряженность.

0 баллов – задание не выполняет, повторные инструкции неэффективны.

Итоговые результаты обследования оптико-пространственной ориентации у детей старшего дошкольного возраста с алалией представлены на рисунке 7.

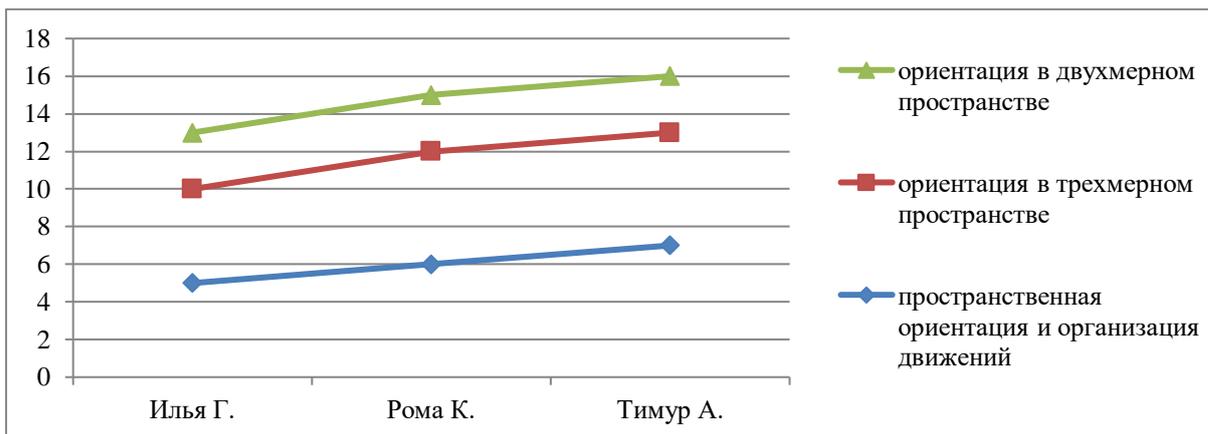


Рисунок 7 – Уровни сформированности оптико-пространственной ориентации

Сводные результаты обследования неречевых процессов как предпосылок формирования слоговой структуры слова представлены на рисунке 8.

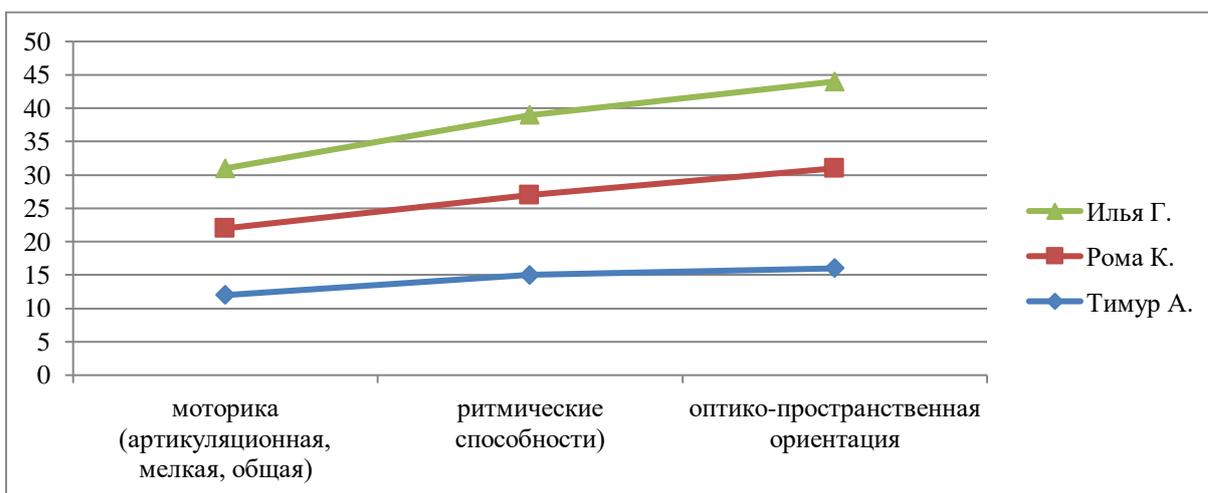


Рисунок 8 – Результаты обследования неречевых процессов (динамических параметров движений органов артикуляции, мелкой моторики рук, общей моторики рук и ног, ритмических способностей и оптико-пространственной ориентации)

Таким образом, по результатам обследования двух блоков можно подвести итоги. Процесс формирования слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией существенно отличается от возрастной нормы, имеются выраженные отклонения в слоговом составе слова, которые сохраняются в самостоятельной связной речи. Выявленные нарушения слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией соотносимы не только с классностью, но и осмысленностью слова. Ребенок может нарушить слоговую структуру даже простого слова, знакомого по смыслу. В обоих случаях нарушения будут разными. Если ребенок, осмысливает слово, то у него возникают регулятивные нарушения (динамического генеза), то есть нарушения регуляции при моторной алалии влияют на динамическую реализацию слоговой структуры. Другой характер нарушений (пропуск, сокращение, нарушение последовательности слогов) свидетельствуют о сложностях слоговой структуры слова семантического генеза, которые могут появляться независимо от классности слов.

Выявленные особенности неречевых процессов и недостатки динамических параметров движений органов артикуляции, мелкой и общей моторики, ритмических способностей детей, оптико-пространственной ориентации еще раз указывают на степень и характер нарушения слоговой структуры слова у испытуемых детей. Чем больше и глубже нарушение ритмико-динамической составляющей, тем больше и полиморфнее недостатки слоговой структуры слова.

Полученные результаты исследования позволили выявить особенности, определить направления и дифференцировать содержание коррекционной работы по устранению недостатков слоговой структуры слова у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (II уровень), алалией.

Выводы по 2 главе

Таким образом, мы провели обследование слоговой структуры слова с использованием методики А.К. Марковой и части заданий из методики Г. В. Бабиной, Н. Ю. Сафонкиной для обследования неречевых процессов как предпосылок формирования слоговой структуры слова. Для изучения слоговой структуры слова в связной речи (рассказ и пересказ) мы использовали метод анализа диктофонных аудиозаписей образцов пересказов и рассказов детей, ограниченных протоколом наблюдения.

На основе глубокого анализа понятия слоговой структуры слова мы сформулировали диагностические параметры, провели качественный анализ и определили характер нарушения слоговой структуры, дифференцировали выявленные ошибки на две группы: динамического и семантического генеза.

Результаты показали следующее: если ребенок осмысливает слово, то у него возникают ошибки динамического генеза – сложности переключения с одного согласного на другой, сокращения стечения согласных (динамические, коартикуляционные трудности – это нарушение регуляции, влияющее на динамическую реализацию слоговой структуры слова). Если у ребенка слово не осмыслено, то появляются пропуски, сокращения, нарушения последовательности слогов. Это указывает на ошибки семантического генеза.

Результаты обследования позволили выявить особенности, определить направления и дифференцировать содержание коррекционной работы по устранению недостатков слоговой структуры речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (II уровень), алалией.

ГЛАВА III. РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С АЛАЛИЕЙ В УСЛОВИЯХ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЫ

3.1 Моделирование работы по коррекции слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией в условиях логопедической группы

Анализ результатов, полученных в ходе обследования, позволил нам дифференцировать нарушения слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией на две этиологические группы: семантическую и динамическую. Если ребенок осмысливает слово, то у него возникают динамические сложности – нарушения регуляции, влияющие на динамическую реализацию слоговой структуры слова. Когда слово не понятно ребенку по смыслу, возникают нарушения семантического характера. У одного ребенка могут быть как регулятивные (динамического характера), так и смысловые нарушения (семантического характера). Таким образом, мы определили содержание коррекционной работы и представили ее в виде организационно-содержательной модели, которая представлена на рисунке 9.



Рисунок 9 – Модель коррекции слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией в театрально-игровой деятельности

Работа по коррекции слоговой структуры осуществлялась:

- на основе содержательно-смыслового подхода, где определяющее значение придается «семантике речи», т. е. ее смысловому значению (обусловленности компонентов речевой деятельности значению и смыслу ее продуктов и результатов);

- с учетом образовательных потребностей детей с алалией, главной из которых является формирование связной контекстной речи. Театрально-игровая деятельность – эффективное средство развития осмысленной связной речи и (как следствие) коррекции слоговой структуры слова;

- во взаимодействии специалистов дошкольного учреждения: учителя-логопеда, музыкального руководителя и воспитателя.

Коррекционная работа проводилась поэтапно:

1. Развитие регуляторных форм собственного поведения и развитие динамических стереотипов, так как нарушения регуляции при моторной алалии влияют на динамическую реализацию слоговой структуры слова.
2. Отработка контекста осмысленности слов через элементы театрализованной деятельности: создание и проигрывание образа героя в сценках, театрализованных играх, упражнениях.
3. Закрепление динамических стереотипов в словах различной слоговой структуры с итоговым выходом на проект.

Рассмотрим модель более подробно. В ней представлена слоговая структура слова, состоящая из речевых и речевых процессов, коррекция которых осуществляется через театрально-игровую деятельность.

Мы выделили три организационно-содержательных блока: художественно-эстетический, коррекционный и педагогический. Проанализировав все лексические темы, мы объединили их в семантические модули («Я – человек: моя семья, моя страна», «Времена года», «Животный мир»), чтобы включить театрально-игровую деятельность, последовательно проработать весь лексический материал и

выйти на результат – театрализованный проект театральную постановку или мини-спектакль. (в конце каждого семантического блока).

Для каждого модуля подобраны тексты с различной по сложности слоговой структурой (Приложение3). Ниже представлена работа каждого специалиста в рамках отдельного организационно-содержательного блока. Музыкальный руководитель посредством музыкально-ритмических игр и упражнений развивает у детей регулятивные формы поведения, умение менять или заканчивать движения по музыкальному сигналу, передавать образы героев в соответствии с музыкальным произведением, действовать по правилам с помощью театрализованных игр, упражнений, сценок вызывает эмоции, создает и проигрывает образы героев в театрализованных играх, упражнениях. Необходимо вызвать у ребенка эмоции, сформировать образ персонажа, который он должен прожить и пережить. Только потом работать со словом, наращивая слоговую структуру.

Воспитатель закрепляет эмоциональные образы героев в режимных моментах и в свободной игровой деятельности («Как зайчик прыгает, ушками шевелит; волк, волчище по лесу рыщет, зайчат ищет; как дышит собачка, высунув язычок»), знакомит детей с художественным произведением по теме смыслового модуля. В ходе беседы дошкольники обсуждают сюжет, героев, их характеры, отдельные эпизоды, проигрывают текст.

Учитель-логопед является координатором деятельности всех специалистов, определяет смысловые блоки, подбирает лексический текстовый материал разной по сложности слоговой структуры, отрабатывает и закрепляет необходимые лексемы, слова за образом героя, прорабатывает их динамические стереотипы, выводит на осмысленную связную речь и итоговый проект. Далее представлен план работы специалистов в рамках отдельного смыслового блока.

План работы специалистов в рамках семантического модуля

«Животный мир»

Музыкальный руководитель. Развитие у детей регулятивных форм поведения: умение выполнять движения по сигналу, действовать по правилам, двигаться в коллективе, находить свое место, слушать текст и быстро реагировать на сигнал: «Лохматый пес», «Мыши и кот», «Прятки с колокольчиком», «Зайцы и лиса», «Угадай, кто и где кричит». Развивать эмоциональную отзывчивость при знакомстве с образами домашних животных; формировать умение передавать образы животных в соответствии с текстом и характером музыкального произведения «Котик» И. Кишко, Т. Ломовой «Лошадка Зорька», «Мы на луг ходили» А. Филиппенко,

Воспитатель. Закрепление эмоционального образа домашних животных в играх, сценках, режимных моментах:

- просмотр иллюстраций, видеороликов о домашних животных;
- чтение художественной литературы: рассказы К. Д. Ушинского «Бишка», «Летом в лесу», «Васька», Г. Скребицкого «Кот-Иваныч», Е. Чарушина «Друзья»;
- проигрывание сценки «Веселые животные»;
- подвижные игры «Мышеловки», «Медведь и пчелы», «Охотники и зайцы»;
- лепка и аппликация «Кот Васька», «Собачка Жучка», «Мышка».

Учитель-логопед. Отработка и закрепление слоговой структуры слов со стечением согласных и обратных слогах «котенка, молоком, Бобик».

Уточнение и расширение словаря (предметного: кошка, кот, котенок, собака, пес, щенок, хвостик, норка; глагольного: поила, любила, тащить, волочатся; признаков: старые и малые, остренькие, серенькие).

Работа над пересказом текста (выделение смысловых частей и пересказ по частям), отработка слоговой структуры в текстах «Котенок», «Бобик», обыгрывание р.н. потешки «Кошкин дом».

Выход на итоговый проект «Кошкин дом» (театрализованное развлечение) (Приложение 4).

План работы специалистов в рамках семантического модуля

«Времена года. Зима. Зимующие птицы»

Музыкальный руководитель. Развитие у детей регулятивных форм поведения: умения размещаться в пространстве и двигаться в коллективе, не задевая друг друга, действовать по сигналу, действовать по правилам «Синички и кот», «Три синички», «Снежинки полетели». Развитие эмоциональной отзывчивости при знакомстве с образом героя; формирование умения передавать образ синицы в соответствии с текстом и характером музыкального произведения М. Красева «Синичка».

Воспитатель. Закрепление эмоционального образа синички в играх, сценках, режимных моментах:

- наблюдение за птицами во время прогулки;
- чтение художественной литературы: рассказы И. Токмаковой «Сизари», Ю. Синицына «Все короче зимний день»;
- проигрывание сценки «Синица»;
- просмотр иллюстраций с изображением птиц;
- слушание песни «Птички», муз. Г. Фрида, прослушивание записи «Голоса леса».
- подвижные игры «Синички» (Т. Снегиревой), «Птички и автомобиль», «Воробьи и кошка» (Т. Ломова);
- лепка и аппликация «Синичка».

План работы специалистов в рамках семантического модуля

«Я – человек. Моя семья»

Музыкальный руководитель. Развитие у детей регулятивных форм поведения: умения размещаться в пространстве и двигаться в коллективе, не задевая друг друга, действовать по сигналу, действовать по правилам, слушать текст и быстро реагировать на сигнал: «Подарки», «Найди пару»,

«Клубочек», «Найди свое место» Т. Ломова, «Великаны и гномы» Марш Ф. Надиенко. Развитие эмоциональной отзывчивости при знакомстве с образом матери при прослушивании и исполнении музыкальных произведений: «Мама» из «Детского альбома» П. И. Чайковского, «Мама» Ю. Энтина, «Пусть всегда будет солнце!» А. Островского, «Песенка про папу» В. Шаинского.

Воспитатель. Закрепление образа матери в играх, сценках, режимных моментах:

- чтение стихов, рассказов про отца и мать А. Емельянова, В. Голявкина, В. Драгунского, Г. Лагздыня и др;

- просмотр картин русских художников О. Кипренского, А. Венецианова, Б. Кустодиева, описывающих образы отца и матери;

- подвижные игры «Солнышко-колоколнышко», «Цветок», «Мы веселые ребята», «Чей кружок соберется быстрее», «Платочек».

- рисование на тему «Моя семья», портреты «Моя мама», «Мой папа».

Учитель-логопед. Отработка и закрепление слов различной слоговой структуры слов. Уточнение и расширение словаря (предметного: завод, ученицы, ясли, семья, волчок; глагольного: работает, лечит, крадется, метнулся, скользнул). Работа над пересказом текста (выделение смысловых частей и пересказ по частям), отработка слоговой структуры на уровне текста «Наша семья», стихотворения Е.Благиной «Посидим в тишине». Выход на итоговый проект «Как зверята маму искали» (Приложение 4).

Таким образом, мы раскрыли содержание коррекционной работы по коррекции недостатков слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией на основе содержательно-смыслового подхода через театральную-игровую деятельность, представив ее на основе взаимодействия учителя-логопеда, музыкального руководителя и воспитателя.

3.2 Итоги реализации модели коррекции слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией

Для проверки эффективности логопедической работы нами был проведен контрольный эксперимент с использованием тех же методов, что и на констатирующем этапе. Согласно выделенной схеме изучения слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией в первый блок результатов контрольного эксперимента вошли: состояние слоговой структуры в словах (по классам, в линейной последовательности с учетом вида и характера нарушений) и в связной речи (текстах для пересказа и рассказа). В ходе проведения контрольного эксперимента, по данным позициям были получены следующие результаты.

Таблица 28 – Результаты контрольного обследования уровня сформированности слоговой структуры слова 1 класса

Имя, фамилия ребенка	Вариант произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«вата» «губы»	Слоговую структуру слова воспроизводит без ошибок	3
Рома К.	«буфы» «губы»	Слоговую структуру слова воспроизводит без ошибок, в отдельных словах есть нарушения звукопроизношения	3
Тимур А.	«губы» «буси»	Слоговую структуру слова воспроизводит без ошибок. Нарушение звукопроизношения отдельных слов	3

Таблица 29 – Результаты контрольного обследования уровня сформированности слоговой структуры слова 2 класса

Имя, фамилия ребенка	Вариант произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
1	2	3	4
Илья Г.	«сябака» «деево» «агады»	Слоговую структуру слова воспроизводит без ошибок, есть нарушения звукопроизношения	3

Продолжение таблицы 29

1	2	3	4
Рома К.	«фабака» «бумага» «ягады»	Слоговую структуру слова воспроизводит без ошибок, есть нарушения звукопроизношения	3
Тимур А.	«лягады» «бумага» «сабака»	Слоговую структуру слова воспроизводит без ошибок	3

Таблица 30 – Результаты контрольного обследования уровня сформированности слоговой структуры слова 3 класса

Имя, фамилия ребенка	Вариант произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«мять» «йесь» «зюк»	Слоговую структуру слов воспроизводит, имеются нарушения звукопроизношения	3
Рома К.	«йес» «вук» «нос»	Слоговую структуру слов воспроизводит, имеются нарушения звукопроизношения	3
Тимур А.	«мятсь» «лес» «нос»	Слоговую структуру слов воспроизводит, имеются нарушения звукопроизношения	3

Таблица 31 – Результаты контрольного обследования уровня сформированности слоговой структуры слова 4 класса

Имя, фамилия ребенка	Вариант произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«имон» «еник»	Слоговую структуру слов воспроизводит, пропуски согласных в начале слова за счет нарушения звукопроизношения.	3
Рома К.	«паук» «имон»	Слоговую структуру слов воспроизводит, пропуски согласных в начале слова за счет нарушения звукопроизношения.	3
Тимур А.	«паук» «лимон»	Слоговую структуру слов воспроизводит	3

Таблица 32 – Результаты контрольного обследования уровня сформированности слоговой структуры слова 5 класса

Имя, фамилия ребенка	Варианты произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«кукуа» «упка»	Слоговую структуру воспроизводит сопряженно с педагогом	
Илья Г.	«кукуа» «упка»	Слоговую структуру воспроизводит сопряжено с педагогом	2
Рома К.	«кукуа» «юпка»	Слоговую структуру воспроизводит, имеются нарушения звукопроизношения	3
Тимур А.	«куква» «юпка»	Слоговую структуру воспроизводит, имеются нарушения звукопроизношения	3

Таблица 33 – Результаты контрольного обследования уровня сформированности слоговой структуры слова 6 класса

Имя, фамилия ребенка	Вариант произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«павин»	Слоговую структуру воспроизводит сопряженно с педагогом	2
Рома К.	«мидветь» «павин»	Слоговую структуру воспроизводит в замедленном темпе, по слогам	2
Тимур А.	«тяйник» «павлин»	Слоговую структуру воспроизводит, имеются нарушения звукопроизношения	3

Таблица 34 – Результаты контрольного обследования уровня сформированности слоговой структуры слова 7 класса

Имя, фамилия ребенка	Вариант произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«ананас»	Слоговую структуру воспроизводит сопряжено с педагогом в замедленном темпе, по слогам	2
Рома К.	«ананас»	Слоговую структуру воспроизводит в замедленном темпе	2
Тимур А.	«самаёт»	Слоговую структуру воспроизводит	3

Таблица 35 – Результаты контрольного обследования уровня сформированности слоговой структуры слова 8 класса

Имя, фамилия ребенка	Вариант произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«кафета»	Слоговую структуру воспроизводит по слогам сопряжено с педагогом, сокращение стечений согласных	2
Рома К.	«кан-фе-та»	Слоговую структуру воспроизводит по слогам	2
Тимур А.	«канфета»	Слоговую структуру воспроизводит в замедленном темпе	3

Таблица 36 – Результаты контрольного обследования уровня сформированности слоговой структуры слова 9 класса

Имя, фамилия ребенка	Вариант произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«атобус»	Слоговую структуру воспроизводит сопряженно с педагогом, сокращение стечений согласных	1
Рома К.	«аф-то-бас»	Слоговую структуру воспроизводит по слогам в замедленном темпе	2
Тимур А.	«аф-то-бас»	Слоговую структуру воспроизводит по слогам с хлопками	2

Таблица 37 – Результаты контрольного обследования уровня сформированности слоговой структуры слова 10 класса

Имя, фамилия ребенка	Вариант произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«иг-усь-ки» игрушки	Слоговую структуру воспроизводит по слогам в замедленном темпе	2
Рома К.	«игуфки»	Слоговую структуру воспроизводит в замедленном темпе	2
Тимур А.	«куб-ни-ка»	Слоговую структуру воспроизводит по слогам в замедленном темпе	2

Таблица 38 – Результаты контрольного обследования уровня сформированности слоговой структуры слова 11 класса

Имя, фамилия ребенка	Вариант произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«хеп»	Слоговую структуру воспроизводит, имеются нарушения звукопроизношения, сокращения стечения согласных	2
Рома К.	«фуон»	Слоговую структуру воспроизводит, имеются нарушения звукопроизношения	2
Тимур А.	«фуак»	Слоговую структуру воспроизводит, имеются нарушения звукопроизношения	2

Таблица 39 – Результаты контрольного обследования уровня сформированности слоговой структуры слова 12 класса

Имя, фамилия ребенка	Вариант произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«гездо»	Слоговую структуру воспроизводит сопряженно с педагогом, сокращение стечений согласных	1
Рома К.	«ги-фдо»	Слоговую структуру воспроизводит по слогам в замедленном темпе с хлопками, сокращение стечения согласных	1
Тимур А.	«езда»	Слоговую структуру воспроизводит, есть сокращение стечения согласных	1

Таблица 40 – Результаты контрольного обследования уровня сформированности слоговой структуры слова 13 класса

Имя, фамилия ребенка	Вариант произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«се-па-ха»	Слоговую структуру воспроизводит сопряженно с педагогом по слогам, в замедленном темпе, с сокращением числа слогов	1
Рома К.	«пу-ги-ви-фа»	Слоговую структуру воспроизводит по слогам, в замедленном темпе	2
Тимур А.	«те-е-па-ха»	Слоговую структуру воспроизводит по слогам, в замедленном темпе	2

Таблица 41 – Результаты контрольного обследования уровня сформированности слоговой структуры слова 14 класса

Имя, фамилия ребенка	Варианты произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«те-пе-ту-ва»	При воспроизведении слоговой структуры имеются сокращения числа слогов с сокращением стечений согласных	1
Рома К.	«ка-фа-на-т»	Слоговую структуру воспроизводит по слогам, в замедленном темпе с сокращением стечений согласных	1
Тимур А.	«ти-и-ви-зав»	Слоговую структуру воспроизводит по слогам, в замедленном темпе	1

Сравнительные результаты обследования уровня сформированности слоговой структуры слов по классам представлены на рисунке 10.

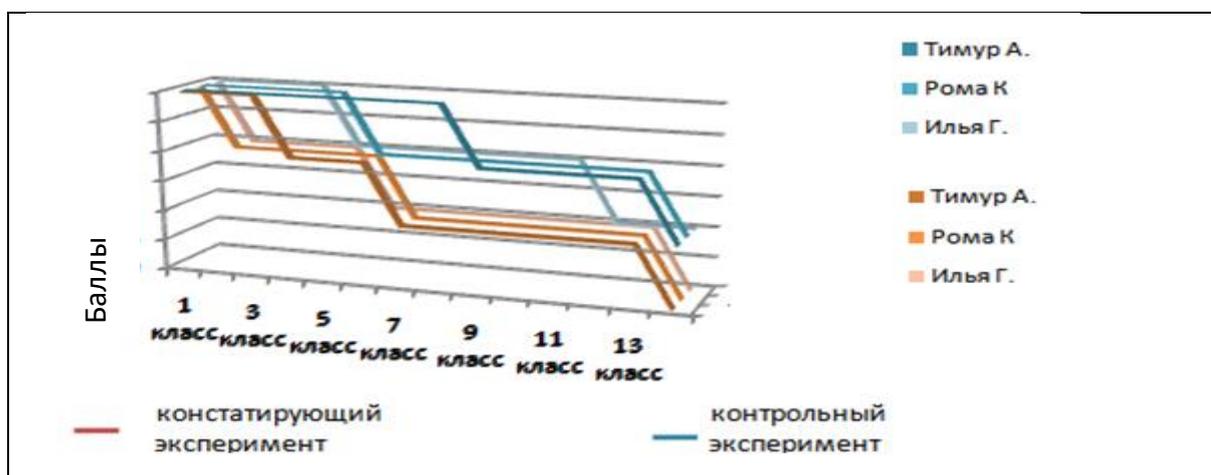


Рисунок 10 – Динамика уровня сформированности слоговой структуры слова по классам на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Критерии оценивания:

3 балла – задание выполняет правильно, без ошибок.

2 балла – задание выполняет с небольшими ошибками, которые в процессе работы исправляются самостоятельно.

1 балл – задание выполняет с многочисленными грубыми нарушениями слоговой структуры слова, требуется активная помощь взрослого.

0 баллов – задание не выполняет, повторные инструкции неэффективны.

Сравнительные результаты обследования способности воспроизведения слогов в их линейной последовательности (при воспроизведении слов 1-14 классов) с учетом вида и характера нарушений представлены в сводных таблицах 42-48.

Таблица 42 – Сравнительные результаты обследования способности воспроизведения слогов в их линейной последовательности (в словах 1-3 классов) с учетом вида и характера нарушений

Этап эксперимента	Имя, фамилия ребенка																	
	Илья Г.						Рома К.						Тимур А.					
	Констатирующий			Контрольный			Констатирующий			Контрольный			Констатирующий			Контрольный		
Классы/Параметры	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Количество слогов	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Последовательность слогов	0	+	0	0	0	0	0	+	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Искажение структуры слога	0	+	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Таблица 43 – Сравнительные результаты обследования способности воспроизведения слогов в их линейной последовательности (в словах 4-6 классов) с учетом вида и характера нарушений

Этап эксперимента	Имя, фамилия ребенка																	
	Илья Г.						Рома К.						Тимур А.					
	Констатирующий			Контрольный			Констатирующий			Контрольный			Констатирующий			Контрольный		
<i>1</i>	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Классы/Параметры	4	5	6	4	5	6	4	5	6	4	5	6	4	5	6	4	5	6
Количество	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Продолжение таблицы 43

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
Последовательность слогов	0	+	0	0	0	0	0	+	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Искажение структуры слога	0	+	+	0	0	0	0	+	+	0	0	0	+	+	+	0	0	0

Таблица 44 – Сравнительные результаты обследования способности воспроизведения слогов в их линейной последовательности (в словах 7-9 классов) с учетом вида и характера нарушений

Этап эксперимента	Имя, фамилия ребенка																	
	Илья Г.						Рома К.						Тимур А.					
	Констатирующий			Контрольный			Констатирующий			Контрольный			Констатирующий			Контрольный		
Классы/Параметры	7	8	9	7	8	9	7	8	9	7	8	9	7	8	9	7	8	9
Количество слогов	+	0	+	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Последовательность слогов	0	0	+	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Искажение структуры слога	0	+	0	0	+	+	+	+	+	0	0	0	0	+	+	0	0	0

Таблица 45 – Сравнительные результаты обследования способности воспроизведения слогов в их линейной последовательности (в словах 10-12 классов) с учетом вида и характера нарушений

Этап эксперимента	Имя, фамилия ребенка																	
	Илья Г.						Рома К.						Тимур А.					
	Констатирующий			Контрольный			Констатирующий			Контрольный			Констатирующий			Контрольный		
Классы/Параметры	1 0	1 1	1 2	1 0	1 1	1 2	1 0	1 1	1 2	1 0	1 1	1 2	1 0	1 1	1 2	1 0	1 1	1 2
Количество слогов	+	0	+	0	0	0	+	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Последовательность слогов	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Искажение структуры слога	+	+	+	+	+	+	0	0	+	0	0	+	+	+	+	+	+	+

Таблица 46 – Сравнительные результаты обследования способности воспроизведения слогов в их линейной последовательности (в словах 13-14 классов) с учетом вида и характера нарушений

Этап эксперимента	Имя, фамилия ребенка											
	Илья Г.				Рома К.				Тимур А.			
	Констатирующий		Контрольный		Констатирующий		Контрольный		Констатирующий		Контрольный	
Класс/Параметры	13	14	13	14	13	14	13	14	13	14	13	14
Количество слогов	+	+	+	+	+	+	0	0	+	+	0	0
Последовательность слогов	0	+	0	0	0	+	0	0	0	0	0	0
Искажение структуры слога	+	+	+	+	+	+	0	+	+	+	0	0

Сравнительные результаты обследования уровня сформированности слоговой структуры слов с учетом выявленных нарушений представлены на рисунке 11.

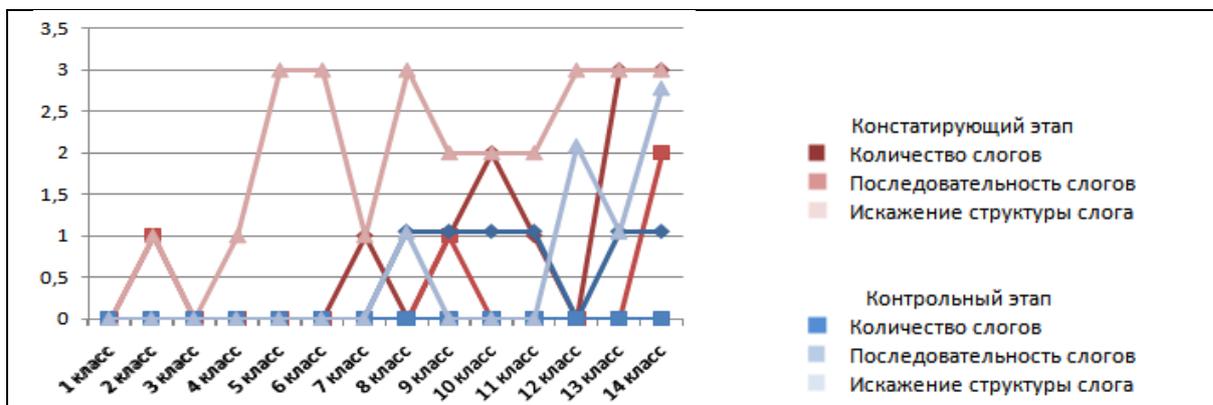


Рисунок 11 – Динамика уровня сформированности слоговой структуры слова с учетом выявленных нарушений на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Анализ результатов показал, что все испытуемые (3 из 3) самостоятельно воспроизводят слоговую структуру трехсложных слов с открытым слогом и двухсложных слов с закрытым слогом в конце. Ранее выявленные нарушения последовательности и искажения структуры слога в двусложных словах со стечением и двусложных словах с закрытым слогом отсутствуют.

Произнесение трехсложных слов с закрытым слогом и стечением согласных, а также односложных, двусложных, трехсложных слов с различными вариантами стечений, четырехсложных слов с открытыми слогами вызвало затруднения у 1 из 3 испытуемых (Илья Г.), у которого присутствовали элементы послогового произнесения сопряженно с педагогом.

Сократилось общее количество ошибок динамического генеза, связанных с нарушениями регуляции при моторной алалии (искажений структуры отдельного слога, сокращений стечений согласных и персевераций): в двусложных и трехсложных словах с двумя стечениями, в односложных словах со стечением согласных, трехсложных словах со

стечением и закрытым слогом, многосложных словах. Кроме того, уменьшилась частота и количество ошибок семантического характера (нарушение количества слогов, их последовательности): при произнесении трехсложных слов с закрытым слогом и стечением согласных, а также в односложных, двухсложных, трехсложных словах с различными вариантами стечений согласных, в многосложных словах.

Обследования слоговой структуры слова при пересказе и рассказе (самостоятельной связной речи) в контрольном эксперименте показали следующие результаты.

Таблица 47 – Результаты контрольного обследования слоговой структуры слова при пересказе текста В. Степанова «Зайчонок»

Имя, фамилия ребенка	Варианты пересказа	Характеристика нарушений	Всего баллов
Илья Г.	«Ястеп памау засика. Дедуска зяу его и камии моукокай. Засик кусау и безау домо(й)»	Пересказы составлены самостоятельно (после двухкратного прочтения текста педагогом) без искажений смысла, но в сокращении. В итоге дети использовали в пересказе ранее неизвестные слова (ястреб, лесник). Заметно уменьшилось количество сокращений слогов (элизий). Слоговую структуру слов со стечением согласных испытуемые воспроизводили в замедленном темпе	2
Рома К.	«Ясьтьеп хотей паймать зайсика. Есник забийя ево и йесий ему скувку, коймий мовковкой. А когда зима стайя, он убезай в йес»		2
Тимур А.	«На зайсенка напав ясьтеп. Лесьник взяв зайсенка домой. Лесив ево. Зайсик мовковку покусав и убезав в лес»		2

Таблица 48 – Результаты контрольного обследования слоговой структуры слова при пересказе текста В. Степанова «Зайчонок» с учетом вида и характера нарушений (в словах 1-6 классов)

Этап эксперимента	Имя, фамилия ребенка											
	Илья Г.				Рома К.				Тимур А.			
	Констатирующий		Контрольный		Констатирующий		Контрольный		Констатирующий		Контрольный	
Класс/Параметры	1-3	4-6	1-3	4-6	1-3	4-6	1-3	4-6	1-3	4-6	1-3	4-6
Количество слогов	0	+	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Последовательность слогов	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Искажение структуры слога	0	+	0	+	0	+	0	0	0	+	0	0

Таблица 49 – Результаты контрольного обследования слоговой структуры слова при пересказе текста В. Степанова «Зайчонок» с учетом вида и характера нарушений (в словах 7-14 классов)

Этап эксперимента	Имя, фамилия ребенка											
	Илья Г.				Рома К.				Тимур А.			
	Констатирующий		Контрольный		Констатирующий		Контрольный		Констатирующий		Контрольный	
Класс/Параметры	7-9	10-14	7-9	10-14	7-9	10-14	7-9	10-14	7-9	10-14	7-9	10-14
Количество слогов	+	+	0	+	+	+	0	+	0	+	0	0
Последовательность слогов	0	+	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Искажение структуры слога	+	+	+	+	+	+	0	+	+	+	0	0

Сравнительные результаты обследования слоговой структуры слова при пересказе текста В. Степанова «Зайчонок» с учетом выявленных нарушений представлены на рисунке 12.

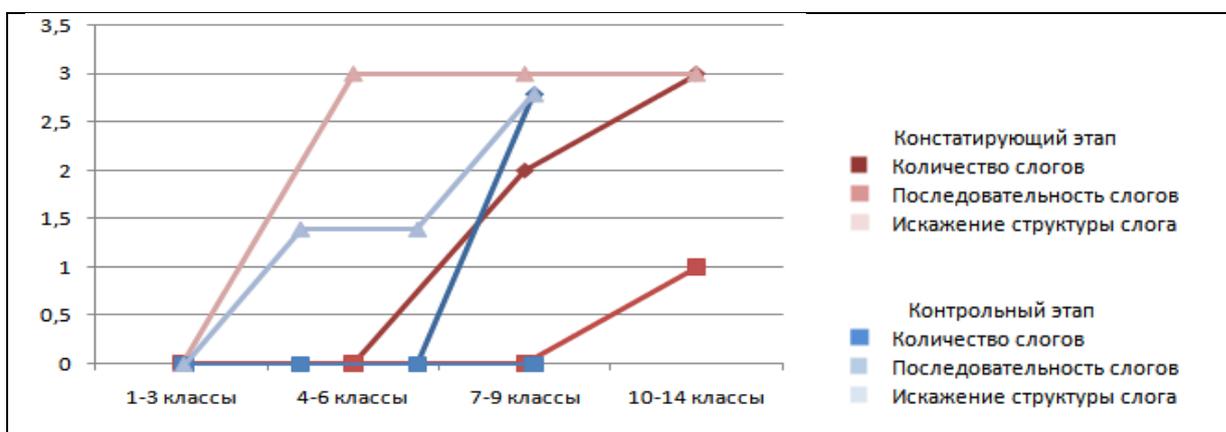


Рисунок 12 – Динамика уровня сформированности слоговой структуры слова при пересказе на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Таблица 50 – Результаты контрольного обследования слоговой структуры слова при составлении рассказа «Кот»

Имя, фамилия ребенка	Варианты произнесений	Характеристика нарушений	Средний балл
Илья Г.	«Там быю маако. Кот «пык» - маако упао и азиось»	Рассказ составлен по наводящим вопросам без искажений смысла. Сократилось количество нарушений последовательности, пропуска слогов. Слоговую структуру слов со стечением согласных испытуемые воспроизводили в замедленном темпе	2
Рома К.	«На стайе стаява бан-ка. Кот зяй йапой, такнуй. Банка упайя и маако поийось. Кот поий и убезай»		2
Тимур А.	«Коска хатева мавака попить. Взява, пвыкнува на стов. Банаська упава и мавако поивась на пов. Потом коска пива мавако»		2

Таблица 51 – Результаты контрольного обследования слоговой структуры слова при составлении рассказа «Кот» с учетом вида и характера нарушений (в словах 1-9 классов)

Этап эксперимента	Имя, фамилия ребенка																	
	Илья Г.						Рома К.						Тимур А.					
	Констатирующий			Контрольный			Констатирующий			Контрольный			Констатирующий			Контрольный		
Класс/Параметры	1-3	4-6	7-9	1-3	4-6	7-9	1-3	4-6	7-9	1-3	4-6	7-9	1-3	4-6	7-9	1-3	4-6	7-9
Количество слогов	0	0	+	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Последовательность слогов	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Искажение структуры слога	0	+	+	0	+	+	0	+	+	0	0	0	0	0	+	0	0	0

Сравнительные результаты обследования слоговой структуры слова в рассказе «Кот» с учетом выявленных нарушений представлены на рисунке 13.

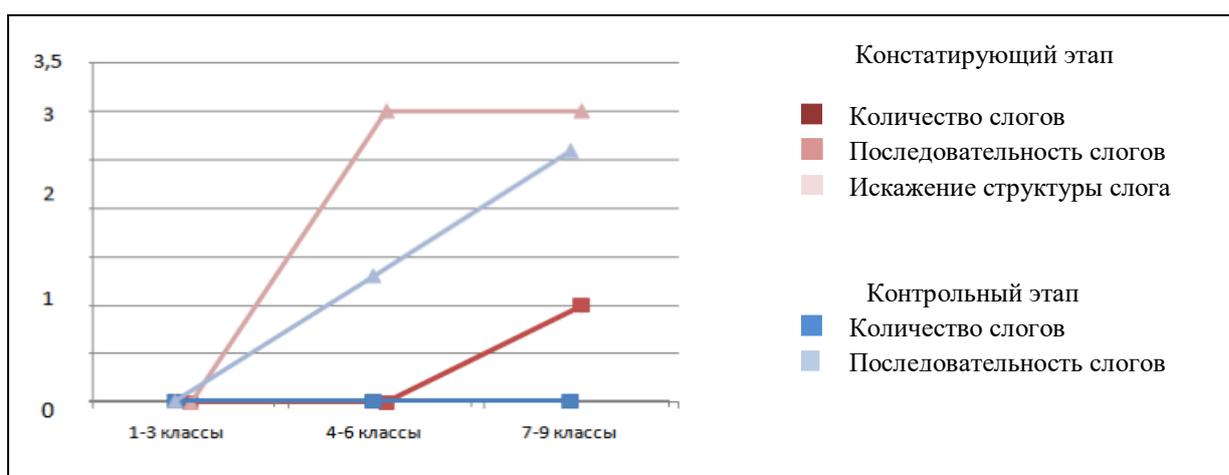


Рисунок 13 – Динамика уровня сформированности слоговой структуры слова в рассказе на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Критерии оценивания:

3 балла – задание выполняет самостоятельно, рассказ имеет все смысловые звенья, отсутствуют нарушения слоговой структуры слова.

2 балла – задание выполняет с ошибками, которые исправляет самостоятельно по ходу работы, выявлены единичные нарушения слоговой структуры слова.

1 балл – для выполнения задания требуется активная помощь взрослого, имеются грубые нарушения слоговой структуры слова.

0 баллов – задание не выполняет, повторные инструкции неэффективны.

Таким образом, анализ результатов контрольного эксперимента слоговой структуры слова в связной речи показал, что дети стали более осмысленно и самостоятельно пересказывать текст. В рассказах и повторениях появились слова сложной слоговой структуры, дети стали использовать простые предлоги, строить простые распространенные предложения.

Сократилась частота и количество ошибок семантического характера при воспроизведении двусложных, трехсложных слов с закрытым слогом, четырехсложных словах. У 1 из 3 испытуемых (Илья Г.) сохранились элементы послогового произнесения данных слов. Сократилось общее количество ошибок динамического генеза (искажений структуры отдельного слога, сокращений стечений согласных и персевераций) при воспроизведении трехсложных слов с различными вариантами стечений, связанных с нарушениями регуляции при моторной алалии.

Во второй блок результатов контрольного эксперимента мы включили обследование неречевых процессов: динамических параметров движения органов артикуляции, мелкой моторики рук, общей моторики рук и ног, ритмических способностей и оптико-пространственной ориентации. По данным позициям были получены следующие результаты.

Таблица 52 – Результаты контрольного обследования динамических параметров движений органов артикуляции, мелких движений рук, движений рук и ног при выполнении серийных действий у детей старшего дошкольного возраста с алалией

Имя, фамилия ребенка		Илья Г.		Рома К.		Тимур А.	
Этап эксперимента/ Параметры исследования		Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
Артикуляторная моторика	№1	2	2	1	2	2	3
	№2	1	2	1	2	1	2
Мелкая моторика	№1	1	2	2	3	1	2
	№2	1	2	1	2	2	2
Общая моторика рук и ног	№1	2	2	2	2	2	3
	№2	1	2	2	2	2	2
	№3	1	2	1	2	2	2

Сравнительные результаты обследования динамических параметров движений органов артикуляции, мелких движений рук, движений рук и ног при выполнении серийных действий представлены на рисунке 14.

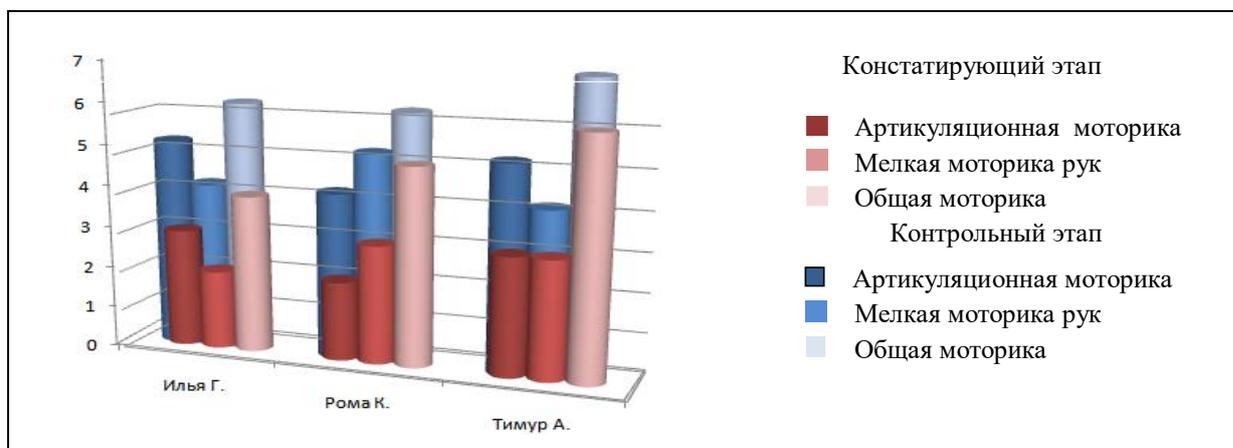


Рисунок 14 – Динамика уровней сформированности динамических параметров органов артикуляции, рук и ног при выполнении серийных действий на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Таблица 53 – Результаты контрольного обследования ритмических способностей у детей старшего дошкольного возраста с алалией

Имя, фамилия ребенка		Илья Г.		Рома К.		Тимур А.	
Этап эксперимента/ Параметры исследования		Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный	Констатирующий	Контрольный
Изолированные удары	№1	2	3	2	3	2	3
	№2	2	2	1	2	2	3
	№3	1	2	2	2	2	2
Серии простых ударов	№1	1	2	2	3	2	3
	№2	2	2	1	2	1	2
	№3	1	2	1	2	2	2
Акцентированные удары	№1	1	2	1	2	2	3
	№2	1	2	1	2	1	2
	№3	1	2	1	2	1	2

Критерии оценивания:

3 балла – четкое, правильное, свободное и самостоятельное выполнение всех заданий;

2 балла – задание выполняет с редкими ошибками, которые исправляет самостоятельно по ходу работы;

1 балл – выполняет задания с грубыми нарушениями и ошибками, наблюдается повышенная двигательная активность, либо моторная напряженность;

0 баллов – задание не выполняет, повторные инструкции неэффективны

Сравнительные результаты обследования ритмических способностей у детей старшего дошкольного возраста с алалией представлены на рисунке 15.

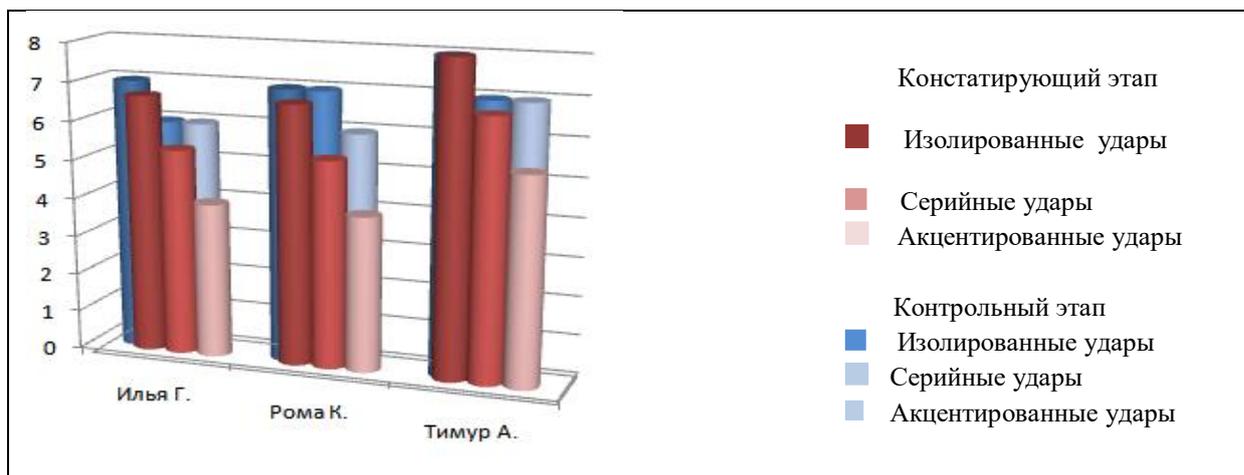


Рисунок 15 – Динамика уровней сформированности ритмических способностей на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Таблица 54 – Результаты контрольного обследования особенностей оптико-пространственной ориентации у детей старшего дошкольного возраста с алалией

Имя, фамилия ребенка			Илья Г.		Рома К.		Тимур А.	
Этап/ Параметры исследования			Конста тирую щий	Контро льный	Конста тирую щий	Контро льный	Конста тирую щий	Контро льный
Простра нственн ая ориента ция и организа ция движен ий	Копирование движений двух рук	№1	2	2	2	3	2	3
		№2	1	2	2	2	2	3
	Копирование движений руки и ноги	№1	1	2	1	2	2	3
		№2	1	2	1	2	1	2
Ориента ция в трехмер ном простра нстве	Манипулиров ание предметами в пространстве	№1	2	3	2	3	2	3
		№2	2	2	2	3	2	3
		№3	1	2	2	2	2	3
Ориента ция в двухме рном простра нстве	Построение линейного ряда	№1	2	3	2	3	2	3
	Изображение графических знаков	№1	1	2	1	2	1	2

Сравнительные результаты обследования особенностей оптико-пространственной ориентации представлены на рисунке 16.

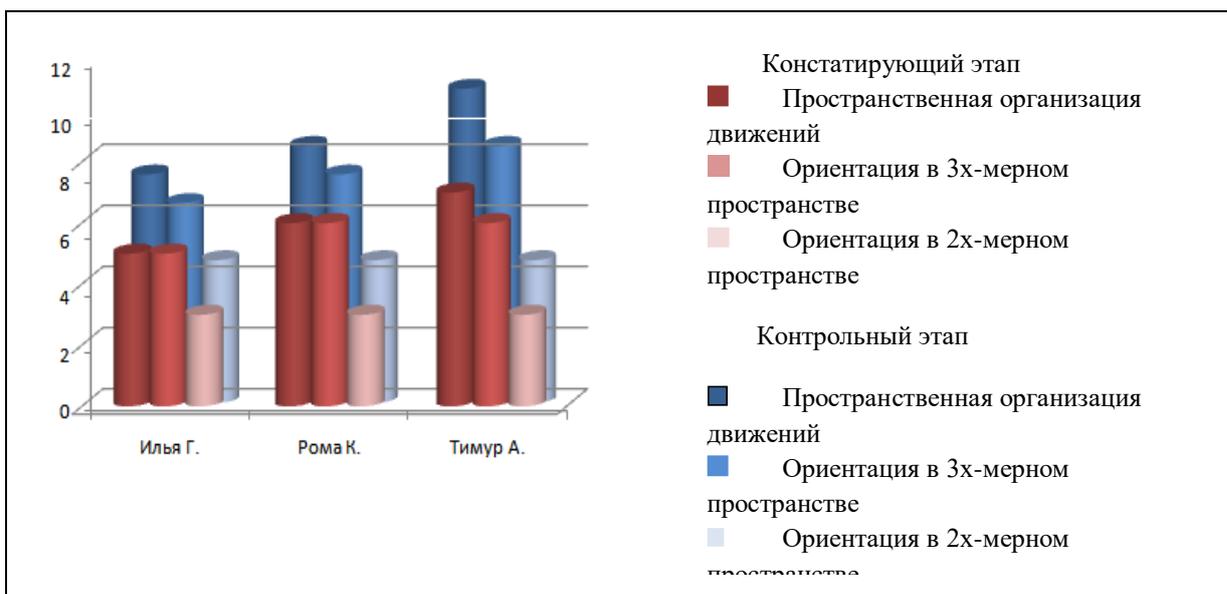


Рисунок 16 – Динамика уровней сформированности оптико-пространственной ориентации на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Сравнительные результаты обследования неречевых процессов как предпосылок формирования слоговой структуры слова представлены на рисунке 17.

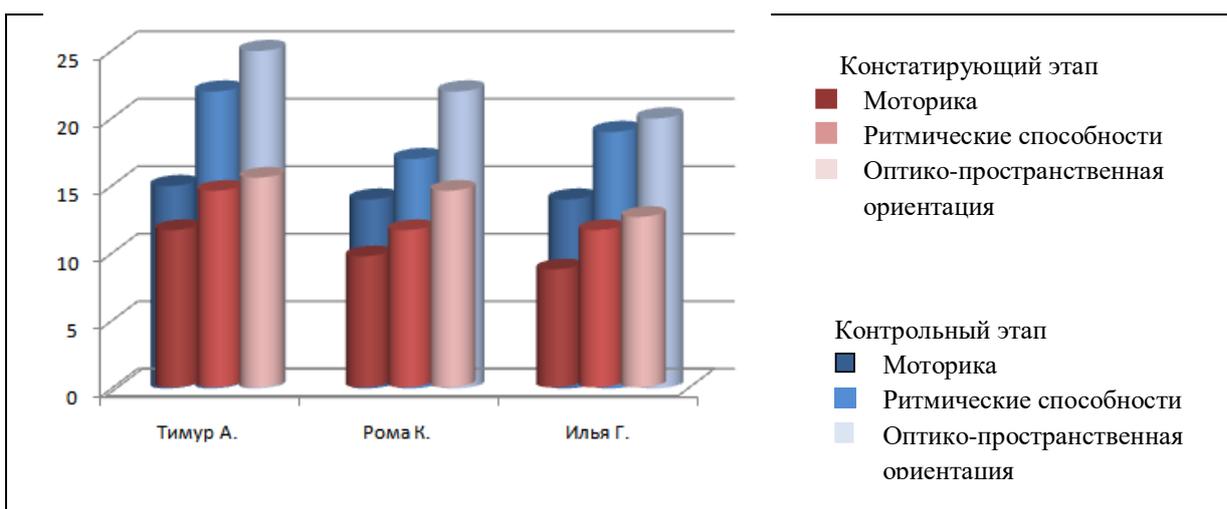


Рисунок 17 – Сравнительные результаты обследования неречевых процессов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Анализ результатов контрольного обследования неречевых процессов показал улучшение показателей динамических параметров движений, ритмических способностей и оптико-пространственной ориентации у всех испытуемых детей. У них сократилось число ошибок в заданиях на воспроизведение серийных и акцентированных ударов. Так, у Ильи Г. стало меньше ошибок при воспроизведении всех ритмических рисунков. Рома К. и Тимур А. выполнили пробы после однократного прослушивания, не нарушая темп. Движения органов артикуляции, мелкой и общей моторики стали менее скованными, более скоординированными и ритмичными, что привело к сокращению регулятивных нарушений, влияющих на динамическую реализацию слоговой структуры слова.

Итак, сравнивая результаты констатирующего и контрольного эксперимента по обследованию слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией, мы пришли к следующим выводам. Положительная динамика в коррекции слоговой структуры присутствует у всех детей, участвующих в эксперименте. Уменьшилось общее количество ошибок динамического генеза (искажение структуры отдельных слогов, сокращение стечений согласных и персевераций), связанных с нарушением регуляции при моторной алалии.

Кроме того, уменьшилась частота и количество ошибок семантического характера (нарушений количества слогов, их последовательности). Есть положительная динамика в воспроизведении слов более сложного слогового состава. Наблюдается улучшение динамических параметров движений органов артикуляции, мелкой и крупной моторики, ритмических способностей и оптико-пространственной ориентации.

Итак, благодаря специально организованной работе по коррекции слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией на основе содержательно-смыслового подхода посредством театрально-игровой деятельности произошло обогащение и повышение степени осознания, осмысленности в контексте самостоятельного речевого

высказывания, что привело к переходу на более совершенный уровень понимания лексики (по М.М. Кольцовой). Это понимание способствовало количественному и качественному снижению нарушений слоговой структуры слова. В целом коррекционная работа оказалась эффективной.

Выводы по 3 главе

Таким образом, в результате анализа и дифференциации нарушений слоговой структуры слова по этиологии (семантические и динамические) нами была организована и проведена работа по коррекции слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией.

Коррекционная работа осуществлялась на основе содержательно-смыслового подхода с преобладанием осознания семантики слова в контексте определенного высказывания через театральную-игровую деятельность.

Данная работа была представлена в виде модели с тремя организационно-содержательными блоками (художественно-эстетический, коррекционный и педагогический). Проведя анализ лексических тем, мы объединили их в семантические модули («Я – человек. Моя семья. Моя страна», «Времена года», «Животный мир»), в которые включили театральную-игровую деятельность, проработали весь лексический материал и вышли на результат – театрализованные проекты.

Коррекционная работа проходила поэтапно, начиная с регуляции поведения и развития динамических стереотипов, с последующей отработкой осмысленности слов через контекст театрализованной игры (создание и проигрывание образа героя), и завершая закреплением динамических стереотипов в словах различной слоговой структуры слова с последующей игровой театрализацией текста.

Контрольный эксперимент показал следующие результаты. У всех испытуемых детей наблюдается положительная динамика в процессе коррекции слоговой структуры слова: произошло обогащение и повышение степени осознания, осмысленности самостоятельного речевого высказывания, что привело к переходу на более совершенный уровень понимания лексики (по М. М. Кольцовой). Это понимание способствовало количественному и качественному снижению нарушений слоговой структуры слова. Отмечается стабильное улучшение всех компонентов неречевых процессов. В целом коррекционная работа оказалась эффективной.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе настоящей работы мы провели исследование по коррекции слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста, алалией в условиях логопедической группы. Исследование проводилось на базе МДОУ «Детский сад № 15» Копейского городского округа Челябинской области. В нем приняли участие трое детей старшего дошкольного возраста с ОНР (II уровень развития речи), алалией.

Целью нашего исследования являлось теоретическое изучение и практическое доказательство эффективности содержательно-смыслового подхода в коррекции слоговой структуры слова у дошкольников с алалией. Для реализации поставленной цели определен ряд задач.

В ходе решения первой задачи был проведен теоретический анализ литературы по проблеме исследования, уточнены ключевые понятия. Алалия – это сложное системное расстройство речи, при котором страдают фонетические, грамматические и лексические языковые нормы, а самостоятельная связная речь ребенка остается недоразвитой. У всех детей с алалией нарушается слоговая структура слова, то есть его характеристика с точки зрения ударности, строения самого слога, количество слогов в слове, их последовательности. Слоговая структура занимает особое место в системе языка, находясь на границе фонетико-фонологической и семантической стороны речи. Поэтому своевременное усвоение слоговой структуры слова зависит не только от состояния фонематических процессов, динамических и регулятивных особенностей, но и от семантики слова, степени его осмысленности. Слоговая структура, усвоенная детьми в изолированном произношении, часто снова искажается при включении слова в самостоятельную речь, что говорит о необходимости целенаправленной работы в данном направлении.

Для решения второй задачи исследования, состоявшей в выявлении особенностей слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (II уровень), алалией был проведен констатирующий

эксперимент. На основе глубокого анализа понятия слоговой структуры слова мы сформулировали диагностические параметры, провели качественный анализ и определили характер нарушений слоговой структуры, дифференцировав выявленные ошибки на две группы: динамического регулятивного и семантического генеза. Результаты оказались следующими: если ребенок осмысливал слово, то у него возникали динамические регулятивные нарушения, влияющие на динамическую реализацию слоговой структуры слова. В ином случае появлялись смысловые (семантические) нарушения. У одного и того же ребенка могли встречаться регулятивные и смысловые нарушения.

Третья задача исследования состояла в организации и проведении коррекционной работы на основе содержательно-смыслового подхода посредством театрально-игровой деятельности. Её мы представили в виде модели с тремя организационно-содержательными блоками и семантическими модулями, в которые включили театрально-игровую деятельность. Вся работа проходила поэтапно, начиная с выработки динамических стереотипов и регуляции поведения (на музыкальных занятиях), с последующей отработкой осмысленности слов через контекст театрализованной игры (в свободной игровой деятельности) и завершая закреплением динамических стереотипов в словах различной слоговой структуры с последующей итоговой театрализацией текста. Результатом такой комплексной работы стали театрализованные проекты.

На заключительном этапе исследования мы проверили эффективность разработанной нами организационно-содержательной модели коррекции слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с алалией. По результатам контрольного эксперимента выявлена положительная динамика: произошло обогащение, повышение степени осознания и осмысленности слова в контексте самостоятельного речевого высказывания, что привело к переходу на более совершенный уровень понимания лексики. Данное понимание

способствовало качественному и количественному снижению нарушений слоговой структуры слова. Коррекционная работа оказалась эффективной.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аванесов Р. И. Фонетика современного русского литературного языка : монография / Р. И. Аванесов. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1956. – 240 с.
2. Агранович З. Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей : учеб.-метод. пособие / З. Е. Агранович. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2001. – 48 с. – ISBN 5-89814-072-7.
3. Бабина Г. В. Слоговая структура слова. Обследование и формирование у детей с недоразвитием речи : учеб.-метод. пособие / Г. В. Бабина, Н. Ю. Шарипова. – Москва : Парадигма, 2010. – 96 с. – ISBN 978-5-4214-0006-6.
4. Бабина Г. В. Структурно-слоговая организация речи дошкольников. Онтогенез и дизонтогенез : монография / Г. В. Бабина, Н. Ю. Шарипова. – Москва : МПГУ : Прометей, 2013. – 190 с. – ISBN 978-5-7042-2463-1.
5. Большакова С. Е. Преодоление нарушений слоговой структуры слова у детей : учеб.-метод. пособие / С. Е. Большакова. – Москва : ТЦ Сфера, 2007. – 56с. – ISBN 5-89144-657-X.
6. Бондарко Л. В. Основы общей фонетики : учеб. пособие / Л. В. Бондарко, Л. А. Вербицкая, М. В. Гордина. – Санкт-Петербург : Изд-во С-Петербургского ун-та, 1991. – 152 с. – ISBN 5-288-00533-8.
7. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики : учеб.-метод. пособие / Г. А. Волкова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2008. – 144 с. – ISBN 5-89814-207-X.
8. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи : учебное пособие / В. К. Воробьева ; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ун-т. – Москва : Изд-во Московского психолого-социального ун-та ; Воронеж : МОДЕК, 2016. – 233 с. – ISBN 978-5-9770-0713-9.

9. Выготский Л. С. Мышление и речь: / Л. С. Выготский. – 5-е изд., испр. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с. – ISBN 5-87604-097-5.
10. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. / А. Н. Гвоздев. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс ; Москва : Творческий центр Сфера, 2007. – 470 с. – ISBN 978-5-89814-379-4.
11. Глухов В. П. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии : курс лекций по учебной дисциплине / В. П. Глухов. – Москва : Секачев В. Ю., 2011. – 255 с. – ISBN 978-5-88923-316-9.
12. Горчакова А. М. Формирование слоговой структуры слова у детей с общим недоразвитием речи / А. М. Горчакова, Т. М. Конакова // Самарский научный вестник. – 2013. – № 3 (4). – С. 27–29.
13. Горчакова А. М. Формирование языкового механизма у детей с экспрессивной (моторной) алалией через коммуникативные ситуации / А. М. Горчакова, Е. А. Чаладзе // Специальное образование. – 2017. – № 3. – С. 59–66.
14. Грибова О. Е. Технология организации логопедического обследования : метод. пособие / О. Е. Грибова. – Москва : Айрис - пресс, 2005. – 96 с. – ISBN 5-8112-1121-X.
15. Гутник Е. П. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с алалией / Е. П. Гутник // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы X Междунар. науч. конф. (март 2017 г., г. Самара). – Самара : АСГАРД, 2017. – С. 113–118. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/212/11944/> (дата обращения: 29.01.2022).
16. Долганюк Е. В. Моторная алалия : коррекционно-развивающая работа с детьми дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие / Е. В. Долганюк, Е. А. Конышева, И. И. Васильева, М. Е. Касаткина, Н. В. Филиппова, Е. С. Платонова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2017. – 144 с. – ISBN 978-5-89814-953-6.
17. Дунаева Н. Ю. Нарушение слоговой структуры слова у детей с ОНР : конспекты логопедических занятий с детьми с общим недоразвитием речи

(ОНР) : учебное пособие / Н. Ю. Дунаева, С. В. Зяблова. – Москва : Владос, 2017. – 20 с. – ISBN 978-5-9500494-9-1.

18. Есечко Л. Б. Овладение слоговым составом слова учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Обучение и воспитание детей с недостатками в физическом и умственном развитии. – Москва : [б. и.], 2000. – 142 с.

19. Жинкин Н. И. Механизмы речи. / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 370 с.

20. Жукова Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у детей : учеб. пособие / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : Литур, 2011. – 317 с. – ISBN 978-5-9780-0422-9.

21. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Владос, 2020. – 279 с. – (Коррекционная педагогика). – ISBN 978-5-691-00179-6.

22. Касаткин Л. Л. Краткий справочник по современному русскому языку / Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков, П. А. Лекант; под ред. П. А. Леканта. – Москва : Высшая школа, 1991. – 381 с. – ISBN 5-06-001579-3.

23. Ковшиков В. А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления / В. А. Ковшиков. – 4-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург : КАРО, 2006. – 298 с. – ISBN 5-89815-741-7.

24. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить. Пальчиковый игротренинг / М. М. Кольцова, М. С. Рузина. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 214 с. – ISBN 5-9757-0003-5.

25. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста : клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. – Санкт-Петербург : Речь, 2006. – 380 с. – ISBN 5-9268-0412-4.

26. Кузьмина Н. И. Воспитание речи неговорящих детей-алаликов : пособие для учителей-логопедов / Н. И. Кузьмина, В. И. Рождественская. – Москва : Просвещение, 1966. – 200 с.

27. Курдвановская Н. В. Формирование слоговой структуры слова : логопедические задания / Н. В. Курдвановская, Л. С. Ванюкова. – Москва : Сфера, 2007. – 93 с. – ISBN 978-5-89144-801-8.
28. Крупенчук О. И. Комплексная методика коррекции нарушений слоговой структуры слова / О. И. Крупенчук. – Санкт-Петербург : Литера, 2013. – 96, с. – ISBN 978-5-407-00366-3.
29. Левина Р. Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) / Р. Е. Левина. – Москва : Учпедгиз, 1951. – 120 с.
30. Лепская Н. И. Язык ребенка : (онтогенез речевой коммуникации) / Н. И. Лепская; МГУ им. М. В. Ломоносова. Филолог. фак. – Москва, 1997. – 151 с. – ISBN 5-89042-035-6.
31. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности : Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – 2. изд., стер. – Москва : УРСС, 2003. – 243 с. – ISBN 5-354-00451-9 : 500.
32. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – Изд. 3-е, стер. – Москва : УРСС, 2005. – 306 с. – ISBN 5-484-00245-1.
33. Логопедия : учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др.; под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : Владос, 2009. – 703 с. – ISBN 5-691-00128-0.
34. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека /А. Р. Лурия. – 2-е изд., доп. – Москва : Изд-во Московского ун-та, 1969. – 504 с.
35. Маркова А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / А. К. Маркова // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи : (пути спец. обучения) : сб. ст. / Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т дефектологии ; под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – С. 59–70.

36. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения / А. К. Маркова ; Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1974. – 239 с.
37. Методы обследования речи детей : Пособие по диагностике речевых нарушений / [Г.В. Чиркина и др.]; под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – 3. изд., доп. – Москва : АРКТИ, 2003 – 240 с. – ISBN 5-89415-266-6.
38. Моторная алалия: коррекционно-развивающая работа с детьми дошкольного возраста : учебно-методическое пособие / Е. В. Долганюк, Е. А. Коньшева, И. И. Васильева [и др.]. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2017. – 144 с. – ISBN 978-5-89814-953-6.
39. Основы теории и практики логопедии / [Р. Е. Левина и др.] ; под ред. Р. Е. Левиной. – Репр. изд. – Москва : Альянс, 2013. – 367 с. – ISBN 978-5-91872-037-0.
40. Потапова Р. К. Речевая коммуникация : от звука к высказыванию / Р. К. Потапова, В. В. Потапов. – Москва : Языки славянских культур, 2012. – 462 с. – ISBN 978-5-9551-0559-8.
41. Сафонкина Н. Ю. Формирование предпосылок становления слоговой структуры слова у дошкольников пятого года жизни с нарушениями речевого развития : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Сафонкина Наталья Юрьевна ; науч. рук. Г. В. Сафонкина ; Моск. пед. гос. ун-т. – Москва, 2003. – 16 с.
42. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) : учеб. пособие / Е. Ф. Соботович. – Москва : Классике Стиль, 2003. – 160 с. – (Коррекционная педагогика).; – ISBN 5-94603-026-4.
43. Титова Т. А. Коррекция нарушений звукослоговой структуры слова у детей с речевой патологией: учеб.-метод. пособие / Т. А. Титова ; Ленинградский гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Санкт-Петербург : ЛГУ, 2010. – 143 с. – ISBN 978-5-8290-1028-7.

44. Толмачева Г. А. Особенности коррекции слоговой структуры слова у старших дошкольников с моторной алалией / Г. А. Толмачева, М. А. Одушкина // Психолого-педагогический поиск. – 2009. – № 12. – С. 148–157.
45. Ткаченко Т. А. Коррекция нарушений слоговой структуры слова : Альбом для индивидуальной работы с детьми 4-6 лет : Пособие для логопедов, воспитателей и родителей : Учим говорить правильно / Т.А. Ткаченко. – Москва, 2001. – 40 с. – ISBN 5-296-00264-4.
46. Трахтеров А. Л. Основные вопросы теории слога и его определение / А. Л. Трахтеров // Вопросы языкознания. – 1956. – № 6. – С. 15–32.
47. Усанова О. Н. Из опыта логопедической работы по формированию фонетической системы у детей с моторной алалией / О. Н. Усанова // Дефектология. – 2000. – № 3. – С. 59–65.
48. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова; Ин-т дошк. воспитания и семейн. образования РАО. – Москва : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 238 с. – ISBN 5-89939-033-6.
49. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : [утверждена приказом Министерства просвещения РФ № 1022 от 24 ноября 2022 г.]. – Москва, 2022. – 692 с.
50. Физиология речи. Восприятие речи человеком / Л. А. Чистович, А. В. Венцов, М. П. Гранстрем [и др] ; АН СССР, Науч. совет по комплексным проблемам физиологии человека и животных. – Ленинград : Наука. Ленингр. отд-ние, 1976. – 386 с.
51. Филичева Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 2004. – 222 с. – ISBN 5-09-000967-8.
52. Филичева Т. Б. Нарушения речи у детей : пособие для воспитателей дошк. учреждений / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина; Ассоц.

- «Проф. Образование», Заоч. ун-т проф. обучения. – Москва : [б. и], 1993. – 232 с.
53. Формирование слоговой структуры слова у детей с нарушениями речи : методические рекомендации / сост. С. Г. Щербак. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 24 с.
54. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок : Лингвистика детской речи : учеб. пособие для студентов вузов / С. Н. Цейтлин. – Москва : Владос, 2000. – 239 с. – ISBN 5-691-00527-8.
55. Четверушкина Н. С. Слоговая структура слова: Системный метод устранения нарушений / Н. С. Четверушкина. – Москва.: Национальный книжный центр, 2013. – 192 с. – ISBN 978-5-904827-4.
56. Шаховская С. Н. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией : Автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.00 / Шаховская Светлана Николаевна ; Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – Москва : [б. и.], 1964. – 19 с.
57. Швачкин Н. Х. Возрастная психоллингвистика : хрестоматия : учебное пособие / сост. К. Ф. Седов. – Москва : Лабиринт, 2004. – 319 с. – ISBN 5-87604-030-4.
58. Шереметьева Е. В. Логопедия. Раздел «Алалия» : учеб.-метод. пособие / Е. В. Шереметьева ; Челябинский гос. пед. ун-т. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2010. – 113 с. – ISBN 978-5-85716-864-6.
59. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Москва : УРСС, 2008. – 432 с. – ISBN 978-5-382-00617-8.
60. Психология развития : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальности «Психология» / Б. Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 142 с. – ISBN 978-5-7695-5199-4.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

I. Обследование восприятия и воспроизведения слов различной слоговой структуры (по А.К. Марковой)

Детям предлагаются задания на отраженное проговаривание слов, в том числе сложных по структуре и малочастотных. Ведущий прием – повторение слов за логопедом (или совместно с логопедом) со зрительной опорой на предметные или сюжетные картинки. Инструкции: «Посмотри, послушай, повтори», «Повторяй вместе со мной».

1. Исследование уровня сформированности слоговой структуры слов 1-3 класса (по Марковой).

Логопед произносит слова, ребенок повторяет слова за логопедом.

1 класс – двусложные слова из открытых слогов: вода, вата, бусы, дома, губы.

2 класс – трехсложные слова из открытых слогов: бумага, панاما, собака, ягоды, сапоги, молоко, машина.

3 класс – односложные слова: мак, дом, мяч, дуб, нос, сом.

2. Исследование уровня сформированности слоговой структуры слов 4-6 класса (по Марковой).

Логопед произносит слова, ребенок повторяет за логопедом.

4 класс – двусложные слова с закрытым слогом: веник, утюг, паук, вагон, лимон, каток.

5 класс – двусложные слова со стечением в середине слова: банка, буквы, нитки, юбка, письмо, кукла.

6 класс – двусложные слова с закрытым слогом и стечением согласных: поднос, компот, павлин, альбом, букварь.

3. Исследование уровня сформированности слоговой структуры слов 7-9 класса (по Марковой). Логопед произносит слова, ребенок повторяет их за логопедом.

7 класс – трехсложные слова с закрытым слогом: колобок, телефон, помидор, ананас.

8 класс – трехсложные слова со стечением согласных: кирпичи, конфета, тюльпаны, одежда.

9 класс – трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом: автобус, кузнечик, цыпленок, карандаш.

4. Исследование уровня сформированности слоговой структуры слов 10-14 класса (по Марковой). Логопед произносит слова. Ребенок повторяет их за логопедом.

10 класс – трехсложные слова с двумя стечениями согласных: матрешка, спутники, избушка, игрушка.

11 класс – односложные слова со стечением согласных в начале или конце слова: флаг, аист, волк стол, зонт, тигр.

12 класс – двусложные слова с двумя стечениями согласных: звезда, гнездо птенцы.

13 класс – четырехсложные слова: кукуруза, пуговица, паутина гусеница.

14 класс – слова сложной слоговой структуры: строительство, простокваша, телевизор, транспорт.

Критерии оценки:

3 балла – задание выполняет правильно, без ошибок.

2 балла – задание выполняет с незначительными ошибками, которые исправляет самостоятельно по ходу работы.

1 балл – задание выполняет с большим количеством грубых нарушений слоговой структуры слова, для выполнения задания требуется активная помощь взрослого.

0 баллов – задание не выполняет, повторные инструкции неэффективны.

II. Исследование способности восприятия и воспроизведения слогов в их линейной последовательности (при воспроизведении слов 1-14 классов).

Детям предлагаются задания на отраженное проговаривание слов 1-14 классов с целью определения вида и характера нарушений слогов. Ведущий прием – повторение слов за логопедом (или совместно с логопедом) со зрительной опорой на предметные или сюжетные картинки. Инструкции: «Посмотри, послушай, повтори», «Повторяй вместе со мной». Мы условно разделили виды нарушений слоговой структуры на три группы: нарушения количества слогов (элизии, итерации); нарушения последовательности слогов в слове (перестановки слогов в слове, перестановки звуков соседних слогов); искажения структуры отдельного слога (сокращения стечения согласных, вставка согласных в слог, антиципации, персеверации, контаминации).

III. Обследование слоговой структуры слова в связной речи.

Основной метод исследования слоговой структуры слова в связной речи (рассказе и пересказе) – это анализ диктофонных аудиозаписей образцов пересказов и рассказов испытуемых детей, ограниченный протоколом наблюдения. Данный анализ проводился с целью определения вида и характера нарушений слоговой структуры слов (в рассказе и пересказе) для дальнейшей дифференциации на ошибки динамического генеза, связанные с нарушением регуляции, способности воспроизводить ритма слова и ошибки осмысленности текста (семантического генеза).

Испытуемым детям предлагаются следующие задания:

Задание 1. Пересказ текста В.Степанова «Зайчонок».

Для пересказа текст зачитывается ребенку дважды, затем предлагается пересказать его.

Зайчонок

Напал на зайчонка ястреб. А лесник со своей собакой его спасли: отбили зайчонка у ястреба. Лесник принёс зайчонка домой и начал его лечить. У зайчонка была порвана шкурка. К зиме зайчонок поправился. Лесник выпустил зверька в лес. С этих пор лесник ещё долго оставлял на крыльце морковку. И ночью она исчезла. Собака лесника слышала, как кто-то по ночам топтался у дверей. Но на этого лесного гостя никогда не лаяла.

В.Степанов

Для анализа слоговой структуры, выявления характера ее нарушений мы условно разделили слова из текста по классам.

Таблица 55. Распределение слов из текста «Зайчонок» В. Степанова по классам слоговой структуры (по А. К. Марковой)

Классы слов			
1-3 классы	4-6 классы	7-9 классы	10-14 классы
была зима собака лаяла	напал лесник принес домой лечить ночью дверей	зайчонок собакой порвана	ястреб спасли зайчонка ястреба шкурка поправился выздоровел оставлял крыльцо морковку исчезала

Задание 2. Составить рассказ по картине «Кот» (альбом О.Б. Иншаковой).

Ребенку предлагается рассмотреть сюжетную картинку и составить свой рассказ про кота. Результаты оцениваются по балльной системе (от 0 до 3), в зависимости от успешности выполнения заданий.

Критерии оценки:

3 балла – задание выполняет самостоятельно, рассказ имеет все смысловые звенья, отсутствуют нарушения слоговой структуры слова.

2 балла – задание выполняет с ошибками, которые исправляет самостоятельно по ходу работы, выявлены единичные нарушения слоговой структуры слова.

1 балл – для выполнения задания требуется активная помощь взрослого, выявлено существенное искажение смысла с большим количеством грубых нарушений слоговой структуры слова.

0 баллов – задание не выполняет, повторные инструкции неэффективны.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Обследование неречевых процессов как предпосылок формирования слоговой структуры слова (по методике Г. В. Бабиной, Н.Ю. Сафонкиной)

I. Задания на выявление динамических параметров движений органов артикуляции.

1. Чередование движений губ: а) «улыбка» – «трубочка»;
б) «улыбка» – «трубочка» – «окошко».
2. Чередование движений языка: а) вверх-вниз – «качели»;
б) вправо-влево – «часики».

Все задания предлагается воспроизвести по подражанию, затем по словесной инструкции, под счет.

II. Задания на выявление динамических параметров мелкой моторики рук.

1. Выполнение движения «пересчет пальцев»: «Пальчики здороваются».
2. Выполнение последовательных движений одной рукой: «Кулак-ладонь».

Задания предлагается воспроизвести по образцу, затем самостоятельно, затем под счет. Инструкции: «Делай как я», «Продолжай сам», «Продолжай под мой счет».

III. Задания на изучение динамических параметров движений рук и ног при выполнении серийных действий.

1. Воспроизведение заданного количества хлопков (ударов ногами) без акцентуации в заданном темпе:
а) два хлопка (удара);
б) три хлопка (удара).

Ребенку предлагаются для прослушивания и последующего воспроизведения серии хлопков и ударов ногой (разное количество):

2. Воспроизведение последовательно организованных серий движений руками или ногами:

1) серии из двух движений:

а) руки в стороны, руки на пояс;

б) руки в стороны, руки вверх.

2) серии из трех движений:

а) руки на пояс, на плечи, вверх;

б) нога назад, вперед, на место.

Примечание. Выполнять задания предлагается совместно с экспериментатором, затем продолжать самостоятельно.

Инструкции: «Делай как я», «Продолжай сам».

3. Воспроизведение последовательно организованных движений руками и ногами:

а) ногой, рукой (топ, хлоп - ТХ);

в) ногой, рукой, ногой (ТХТ).

Ребенку предлагается воспроизвести действия по образцу. Инструкция: «Посмотри, запомни, сделай так же».

Примечание. При необходимости экспериментатор подкрепляет демонстрируемые действия словами, например: «Топ, хлоп. Хлоп, топ».

IV. Исследование и определение уровня развития ритмических способностей.

Ребенку предлагаются для прослушивания и последующего воспроизведения ритмические структуры, которые выполняются при помощи хлопков.

1) Инструкция: «Послушай и повтори (отстучи) за мной удары».

Изолированные удары: а) ///б) //// в) // (без опоры на зрительное восприятие).

2) Инструкция: «Послушай и повтори (отстучи) за мной удары».

Серии простых ударов: а) // // // // б) //// //// в) /// /// /// (без опоры на зрительное восприятие).

3) Акцентированные удары: а) /UU/ б) //U в) U//U (без опоры на зрительное восприятие).

V. Задания на выявление динамических параметров движений органов артикуляции.

1. Задания на выявление особенностей пространственной ориентации и возможностей пространственной организации движений:

1) Копирование несимметричных движений двух рук:

а) правая рука поднята вверх, левая отведена в сторону;

б) правая рука находится на поясе, левая поднята вверх.

2) Копирование движений руки и ноги:

а) левая рука поднята вверх, правая нога отведена в сторону;

б) правая рука отведена в сторону, левая нога согнута в колене.

Процедура проведения обследования по копированию движений следующая: экспериментатор поворачивается спиной к ребенку и осуществляет показ действий. Инструкция: «Сделай как я».

2. Задания на выявление особенностей пространственных представлений и ориентации в трехмерном пространстве:

1) Манипулирование предметами в пространстве:

а) в соответствии с одноступенчатой инструкцией экспериментатора;

б) в соответствии с двухступенчатой инструкцией экспериментатора.

Инструкции:

а) «положи мячик перед собой»;

б) «поставь пирамидку за куклой, а кубик перед куклой».

3. Задания на выявление особенностей пространственных представлений и ориентации в двумерном пространстве:

1) Построение линейного ряда в порядке, заданном экзаменатором (копирование). Ребенку предлагается продолжить горизонтальный и вертикальный линейные ряды из трех геометрических фигур, попеременно сменяющих друг друга, например: круг, квадрат, треугольник, круг, квадрат, треугольник и т.д.

2) Изображение графических знаков на листе бумаги: в заданных пространственных позициях: ребенку предлагается карандаш и чистый лист бумаги. Инструкции: «Нарисуй кружок в середине листа»; «Поставь крестик наверху листа»; «Нарисуй треугольник внизу листа»; Результаты оцениваются по балльной системе (от 0 до 3), в зависимости от успешности выполнения заданий.

Критерии оценки:

3 балла – четкое, правильное, свободное и самостоятельное выполнение всех заданий;

2 балла – задание выполняет с ошибками, которые исправляет самостоятельно по ходу работы;

1 балл – выполняет задания только в совместной деятельности с педагогом, допускает многочисленные ошибки, наблюдается повышенная двигательная активность, либо моторная напряженность;

0 баллов – задание не выполняет, повторные инструкции неэффективны.

При анализе результатов мы использовали следующие уровни успешности:

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Животный мир

Котенок

У Кати жил котенок. Катя любила котенка. Она поила котенка молоком. Котенок играл с Катей.

Бобик

У Левы была собака Бобик.

– Бобик, дай лапу! Бобик дает лапу.

– Бобик, носи палку! Бобик несет палку.

Лиса

В лесу нора. У норы лиса.

– Миша, посмотри! Вот Миша у норы. А лиса хитра. Она ушла в нору.

Кошкина каша

Маша кушала кашу. Тут в кашу упала мошка. Маша отдала кашу кашке. Кошка довольная, а Маша голодная!

Лёва и Динка

У Лёвы живет собака. Ее зовут Динка. Днем она спит в конуре. А когда стемнеет, сторожит дом. Однажды во двор забрёл ёж. Динка подбежала к ёжику, толкнула его лапой и заскулила от боли. Она уколола лапу! Лёва успокоил собаку, а ёжика отнес в лес.

Мышки

Собирались мышки у своей норки, старые и малые. Глазки у них чёрненькие, лапки у них маленькие, остренькие зубки, серенькие шубки, ушки кверху торчат, хвостица по земле волочатся.

Собрались мышки, подпольные воровки, думушку думают, совет держат: «Как бы нам, мышкам, сухарь в норку протащить?»

Ох, берегитесь, мушки! Ваш приятель Вася недалеко. Он вас очень любит, лапкой приголубит; хвостики вам помнет, шубочки вам порвет.

Мурка

У нас есть кошка. Её зовут Мурка. Мурка чёрная, только лапки и хвостик белые. Шёрстка мягкая, пушистая. Хвост длинный, пушистый, глаза у Мурки жёлтые, как огоньки. У Мурки пять котят. Три котёнка совсем чёрные, а два пёстренькие. Все котята пушистые, как комочки. Мурка и котята живут в корзинке. Корзинка у них очень большая. Всем котяткам удобно и тепло. Ночью Мурка охотится на мышей, а котята сладко спят.

«Кошкин дом» русская народная потешка

Тили-бом! Тили-бом!
Загорелся кошкин дом!
Загорелся кошкин дом,
Идет дым столбом!
Кошка выскочила!
Глаза выпучила.
Бежит курочка с ведром
Заливать кошкин дом,
А лошадка – с фонарем,
А собачка – с помелом,
Серый заюшка – с листом.
Раз! Раз! Раз! Раз! И огонь погас!

Я – человек: моя семья, моя страна.

Машина

Бабушка купила Мише новую машину. У машины широкие шины. Миша катает в машине кошку. Кошка шипит на Мишу.

Наша семья

Наша семья большая. Папа работает на заводе. Мама дома. Тетя Соня лечит детей. Таня и Даша – ученицы. Илюшу носят в ясли. Дружно живет наша семья.

Самые ласковые руки

Маленькая девочка приехала с мамой в большой город. Пошли они на базар. Мама вела дочку за руку. Девочка увидела что-то интересное, от радости захлопала в ладоши и потерялась в толпе. Потерялась и заплакала.

– Мама! Где моя мама?

Люди окружили девочку и спрашивают:

– Как тебя зовут, девочка?

– Оля.

– А как маму зовут? Скажи, мы ее сейчас же найдем.

– Маму зовут.... мама... мамочка...

Люди улыбнулись, успокоили девочку и снова спрашивают:

– Ну, скажи, какие у твоей мамы глаза: черные, голубые, синие, серые?

– Глаза у нее... самые добрые...

– А косы? Ну, волосы какие у мамы черные, русые?

– Волосы... самые красивые...

Опять улыбнулись люди. Спрашивают:

– Ну, скажи, какие у нее руки... Может быть, какая-нибудь родинка у нее на руке есть, вспомни.

– Руки у нее... самые ласковые.

И объявили по радио:

«Потерялась девочка. У ее мамы самые добрые глаза, самые красивые косы, самые ласковые в мире руки»

На поляне

Летом Яна и Петя гостили у бабушки в деревне. Как-то раз дети с бабушкой пошли в лес. Шли-шли и набрали на поляну. А поляна была красная от ягод! – Бабушка, смотри земляника! Петя собирал ягоды в ладошку, бабушка – в лукошко, а Яна – в рот.

Внуки помогли

У бабы Нюры пропала коза Ночка. Бабушка сильно расстроилась. Пожалели внуки бабушку и решили помочь ей. Ребята пошли в лес искать козу. Она услышала голоса ребят и пошла навстречу. Бабушка очень обрадовалась, когда увидела свою козочку.

Наша страна

У меня есть друг – Димка. Ему всего шесть лет. Димка всем на свете интересуется. Однажды Димка спросил меня:

– А мы с тобой где?

– В квартире, – ответил я своему другу.

– А еще где?

– В доме.

– А дом где?

– На улице.

– А улица?

– В Москве.

– А Москва?

– В России, – объяснил я. – Так наша страна называется. Знаешь?

– Знаю, – согласился Димка. – А какая она, наша страна?

Долго я думал, как рассказать Димке про нашу страну, и, наконец, предложил: «Надо самому посмотреть, тогда поймешь».

Времена года

Лес осенью

Летом лес был зелёный. Теперь берёзки и клены жёлтые, осины красные, а между ними ёлочки зеленеют. Налетит ветер. Закружатся листья в воздухе словно бабочки. Потом тихо-тихо на землю опустятся. Травы и цветы вянут. Семена их на землю отсыпаются. На следующий год из семян вырастут новые растения. (Г. Скребицкий и В. Чаплина)

Синичка

Как-то раз Маша нашла на снегу маленькую синичку. Девочка взяла ее в руки. Синичка еще дышала, но почти не двигалась. Маша решила отнести синичку домой. Дома синичка отогрелась и ожила. Маша угостила птичку хлебными крошками. Синичка поклевала вкусных крошек и задремала. На следующий день Маша выпустила синичку в парк. Всю зиму девочка приходила в парк, кормила птиц и смотрела на свою синичку.

Старик и яблони

Старик сажал яблони. Ему сказали: «Зачем тебе эти яблони? Долго ждать с этих яблонь плода, и ты не съешь с них яблочка». Старик сказал: «Я не съем – другие съедят, мне спасибо скажут». (Л. Толстой)

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

«Кошкин дом»

Сценарий итогового развлечения с элементами театрализации для детей
старшего дошкольного возраста с ТНР

Звучит музыка. На экране проектора – театральный занавес.

Логопед. Здравствуйте, наши дорогие зрители! Чудеса сейчас придут, интересно будет тут! Ребята, как вы думаете, что это на экране? Это театральный занавес. Мы с вами попали в театр. Ребята, в театре показывают спектакли? *Ответы детей.* Значит, мы сегодня попадём на спектакль.

Воспитатель. Ребята, вы хотите узнать название спектакля? *Ответы детей.* Логопед. Выполните наши интересные задания и узнаете название.

Готовы приступить? *Ответы детей.*

Вас ждет интересная задачка:

Дама сдавала в багаж: диван, чемодан, саквояж,

Картину, корзину, картонку и маленькую собачонку,

Ребята, считайте быстрее, сколько у Дамы было вещей?

Давайте вместе посчитаем. *Ответы детей.*

Воспитатель. Молодцы! Ребята, скажите, а в какой сказке Дама собирала такой багаж? А кто автор этой сказки? *Ответы детей.*

Воспитатель. Правильно! Автор сказки «Багаж» С. Я. Маршак. Совсем недавно мы с вами читали эту сказку и познакомились с ее героями. (на афише появляется изображение С. Я. Маршака)

Воспитатель. Посмотрите, на экране появился автор этой сказки.

Логопед. Что нам нужно иметь с собой, чтобы попасть на спектакль в театре? *Ответы детей.*

Логопед. Правильно, билет. У меня как раз есть билет для вас. Вы сможете его получить, если повторите за мной. Готовы?

Физкультминутка «Кошкин дом»

Тили-бом! Тили-бом! – наклоны вправо – влево.

Загорелся кошкин дом. – поворот головы вправо и влево.
Кошка выскочила, – наклон вперед с вытянутыми руками.
Глаза выпучила. – руками показать большие глаза
Бежит курица с ведром – бег на месте.
Заливать кошкин дом – имитация движения.
Логопед. Молодцы, о какой сказке шла речь? Ответы детей.
Сегодня нас ждет спектакль «Кошкин дом». Пора занимать места в зрительном зале, спектакль скоро начнется. Необходимо превратиться в актеров и зрителей.
Воспитатель. Мы попали с вами в сказку, Закрывайте дети глазки. Пора спектакль начинать: Один, два, три, четыре, пять.
(герои надевают маски)
Логопед. Слушайте, дети: Жила-была кошка на свете.
Тили-тили-тили-бом! Был у кошки большой дом.
Ставенки резные, Окна расписные.
Рассказчик (ребенок). Вот пришли к богатой тетке
два племянника-сиротки.
Постучались под окном.
Что бы их пустили в дом. Дети подходят к домику и стучатся в окошко.
1-й котенок: Тетя, тетя кошка! Выгляни в окошко.
2-й котенок: Есть хотят котята. Ты живешь богато.
Вместе. Обогрей нас, кошка, Покорми немножко!
Кошка. У нас таких котят не счесть, И всем охота пить и есть!
Логопед. На улице стало темно,
И кошка закрыла окно,
Две огромные свечи
Зажгла она в столовой
Да развела огонь в печи!
Пожалуй, все готово!
Вдруг дома перед печкой

Огонь ковер прожег.
Еще одно мгновение
И легкий огонек
Взобрался по обоям,
В окошке серый дым.
И слышан голос кошки:
Кошка. Пожар! Горим! Горим!
Рассказчик. Тили-тили-тили-бом! Загорелся кошкин дом!
Актеры выходят на поклон.
Логопед. Со сказкой нужно прощаться.
На занятие возвращаться.
Закрываем, дети, глазки,
Чтобы выйти нам из сказки
Воспитатель: Какой спектакль вы смотрели? *Ответы детей.*
Логопед: Кто ответит мне, а как на самом деле заканчивается сказка «Кошкин дом»? *Ответы детей.*
Надо сказке помогать – и концовку доиграть.
Воспитатель: А давайте дружно, как в сказке, построим новый дом.
Логопед: Из чего же можно построить дом для Кошки? (Из кирпича, досок, веток и т. д.) трансляция на экран
Какой дом будет из дерева? (деревянный, каменный, кирпичный)
Но у нас нет ни кирпичей, ни досок, ни инструментов. Что же делать?
Воспитатель. Обратите внимание, что лежит на столе? Предлагаю построить наш новый дом из цветных палочек (палочки Кюизенера). Но прежде, чем мы начнем строить, давайте подготовим наши пальчики.
Целый день тук да тук – раздается звонкий стук.
Руки сжаты в кулаки, большой палец поднят вверх, постукивает по указательным пальцам.
Молоточки стучат, Стучать кулаком о кулак.
Строим домик для котят Пальцы соединить, показать «крышу».

Вот какой хороший дом, Сжимать-разжимать пальцы.
Как мы славно заживем. Вращать кисти рук.
Ребята, давайте мы с вами пройдем за столы.
Откройте коробочки с цветными счетными палочками.
Перед вами лежит план будущего дома кошки.
Ваша задача построить точно такой же домик из наших волшебных палочек по схеме на столе.
Логопед. Тили-тили-тили-бом! Лучше прежнего стал дом.
Тили-бом, тили-бом! Приходите в новый дом!
Все спешат на новоселье! Начинается веселье!
Воспитатель. Театральный занавес закрылся, спектакль завершен Мы смогли с вами правильно закончить сказку.
Логопед. Вы сегодня все большие молодцы, а сейчас, давайте попрощаемся с нашими гостями и поблагодарим их за внимание!

«Как зверята маму искали»

Сценарий итогового развлечения с элементами театрализации для детей старшего дошкольного возраста с ТНР.

Ведущий (ребенок). Часто, дети, мы упрямы,
Это каждый знает сам!
Говорят нам что-то мамы,
Нам добра желают мамы,
Но не слушаем мы мам!
Ведущий 2 (ребенок).
Мы сейчас наденем маски,
И зверята к нам придут.
Может быть, в героях сказки
Мы себя узнаем вдруг?

Дети старшей группы показывают сценку «В лесу». На середину зала ставится несколько елочек. Это лесная полянка. На полянку выходит

Зайчонок, останавливается, оглядывает все вокруг.

Зайчонок. Где ты, мама? Где ты, мама?

Не могу тебя найти.

За тобой скакал я прямо,

Не сбивался я с пути.

Незаметно вдруг отстал

И тебя я потерял! (Стоит, плачет).

Звучит музыка, в зал вбегает Лисенок.

Лисенок. Я ни волка, ни медведя не боюсь.

Выходите, с кем угодно подерусь!

Я могу принять любой неравный бой.

Никому из вас не справиться с лисой!

Замечает плачущего Зайчонка.

Лисенок. Заинька-Зайка, что ты плачешь?

Зайчонок. Я свою маму потерял...

Лисенок. А какая она, твоя мама?

Зайчонок. Она... она... она самая красивая!

Лисенок. А вот и неправда! Самая красивая - моя мама! Вот смотри! (Разводит руками, оглядывается кругом, но мамы нигде нет). Ой, а где же она? Неужели и я потерялся? Что же мне делать? А-а-а... (плачет).

Звучит музыка.

Зайчонок: Тихо... Слышишь? Кто-то сюда пробирается! А вдруг это волк?

Прячься скорей!

Зайчонок и Лисенок прячутся за елочки. Под музыку в зал входит.

Медвежонок: Где же ласковая мама?

Нету, нет ее со мной...

Как в лесу темно и тихо,

Сразу видно, лес чужой!

С мамой шел я за малиной,
Был знаком мне лес родной.
А сейчас я заблудился.
Что же делать? Ой-ой-ой!

Смотрит вокруг, подходит к елочкам.

Медвежонок. Кто же тут прячется? (Замечает Лисенка и Зайчонка). А-а-а!
Это вы, Зайчонок и Лисенок! Что вы тут делаете?

Зайчонок. Мы потерялись!

Лисенок. Ищем своих мам! Вместе. А ты что здесь делаешь?

Медвежонок. Я тоже потерялся и ищу свою маму...А какие ваши мамы?

Зайчонок. Моя мама - самая красивая!

Лисенок. А моя мама еще красивее!

Зайчонок. Нет, моя! *(Топает ногой)*.

Лисенок. Нет, моя! Моя! *(Топает ногой)*.

Звучит быстрая музыка, Зайчонок и Лисенок спорят, выясняя, чья мама красивее. Медвежонок смотрит то на одного, то на другого. Наконец,
прерывает их спор.

Медвежонок. Успокойтесь, успокойтесь! И, пожалуйста, не ссорьтесь!

Потому что самая красивая - моя мама!

Зайчонок. Нет, моя!

Лисенок. Моя! Моя!

Медвежонок. Нет, моя! Нет, моя!

Вновь звучит быстрая музыка. Все трое громко спорят, топая ногами. В это
время в зал вбегает Бельчонок.

Бельчонок. Что за шум? Что за гам? Ах, вот вы где, Зайчонок, Лисенок и
Медвежонок! Вас разыскивают мамы!

Как им быть? Не знают прямо!

Поспешите! Поспешите!

Мам скорее отыщите.

Тут за рощей есть дорога,

Вам идти совсем немного!

Зверята (хором). Спасибо, Белочка!

Лисенок. Наши мамы тоже вместе собрались.

Это здорово, что мы у них нашлись!

Зайчонок. Рядом с мамой быть, конечно, веселей!

Я хочу увидеть маму поскорей!

Медвежонок. Сам я первый перед мамой повинюсь.

И надеюсь, что прощения добьюсь!

Зверята (по 2 строки каждый):

Зверята. Мы порою так упрямы,

Часто сердим наших мам.

Лисенок. Больше всех нас любят мамы,

И без мам так трудно нам!

Медвежонок. Мама нас с тобой согреет

И все беды отведет.

Бельчонок. Если плачем - пожалеет,

Все простит и все поймет!

Звучит музыка. Зверюшки убегают.