



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 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

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО  
ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.03.03

Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность (профиль) «Логопедия»

Выполнила:  
Студентка группы ОФ-406/101-4-2  
Воробьева Ксения Вячеславовна

Научный руководитель:  
Ст. преподаватель кафедры СПП и ПМ  
Ковалева Алёна Александровна

Проверка на объем заимствований:  
34,34 % авторского текста  
Работа рекомендована к защите  
рекомендована/не рекомендована  
«15» 02 2019 г. пр.л.б  
зав. кафедрой специальной педагогики,  
психологии и предметных методик  
Дружинина  
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск  
2019

## СОДЕРЖАНИЕ

|   |    |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ.....   | 3  |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ.....   | 8  |
| 1.1. Понятие «слоговая структура слова».....  | 8  |
| 1.2. Развитие слоговой структуры у детей дошкольного возраста в онтогенезе .....  | 13 |
| 1.3. Понятие «алалия» в специальной литературе.....   | 18 |
| 1.4. Своеобразие слоговой структуры у детей дошкольного возраста с алалией .....  | 22 |
| 1.5. Анализ методик логопедической коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией на логопедических занятиях .....          | 27 |
| ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ.....  | 32 |
| ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ.....                     | 34 |
| 2.1. Методика изучения слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией .....   | 34 |
| 2.2. Состояние слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией.....  | 40 |
| 2.3. Организация и содержание логопедической коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией на логопедических занятиях..... | 45 |
| ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2 .....   | 52 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....  | 54 |
| СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....  | 58 |
| Приложение .....  | 63 |

## ВВЕДЕНИЕ

В дошкольном образовательном учреждении в логопедической работе, зачастую, на первое место выдвигается задача коррекции звукопроизношения. Между тем как обнаруживается, что овладение слоговой структурой слова представляет для детей, порой, большую трудность и требует специального внимания учителя-логопеда.

Овладение слоговым составом слов родного языка начинается уже в доречевой период развития ребенка, что объясняется интонационным подражанием взрослым, которое, в свою очередь, способствует формированию фонетической системы языка, которая включает в себя звукослоговую структуру слова.

Ряд ученых (А.Н. Гвоздев, И.А. Сикорский, Н.Х. Швачкин, Б. Китерман) указывают на необходимость выделения внутри фонетической стороны речи особого процесса усвоения слоговой структуры слова наряду с усвоением отдельных звуков слова.

В работе А.Н. Гвоздева «Вопросы изучения детской речи» отмечается, что большинство детей усваивают сложный слоговой состав огромного количества слов к 3 годам, а к младшему школьному возрасту могут произносить слова любой сложности. Также, ученый считает, что при овладении слоговой структурой ребенок самостоятельно научается воспроизводить слоги, слова в порядке их сравнительной силы: сначала из всего слова передается только ударный слог, затем появляется первый предударный и, наконец, слабые безударные слоги. Опускание последних препятствует усвоению входящих в них звуков, и в этом смысле можно говорить о зависимости усвоения разных звуков и звукосочетаний с усвоением слоговой структуры.

Аналогичные соображения по вопросу об усвоении слогового состава слова мы находим в трудах Б. Китерман, где решающее значение в

этом процессе придается сравнительной силе произношения слогов, так называемому динамическому ударению и ряду фонетических моментов.

Итак, мы можем сделать следующий вывод: на процесс усвоения слоговой структуры слов, как и на процесс овладения речью в целом, большое влияние оказывают закономерности звуковой действительности родного языка. Но не только эти закономерности влияют на становление процесса: ученые так же указывают на то, что процесс овладения слоговым составом слова необходимо рассматривать во взаимосвязи с общим и речевым развитием ребенка, с состоянием его слухового восприятия, уровнем артикуляционных возможностей, развитием мотивационной стороны деятельности и т.д.

Однако, вопрос обусловленности затруднений процесса усвоения у ребенка слоговой структуры слов остается актуальным.

В процессе изучения вопроса нарушения процесса усвоения слоговой структуры слова мы отметили исследования таких авторов, как Р.Е. Левина, А.К. Маркова, Л.Б. Есечко, Г.В. Чиркина, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Н.В. Серебрякова, Г.В. Бабина, Т.А. Титова, З.Е. Агранович, которые показывают, что искажение слоговой структуры слова - сложное, часто встречающееся расстройство, выступающее в форме фонематических нарушений, замен, пропусков, перестановок, повторений звуков и слогов, упрощения групп согласных.

Помимо этого, как отмечают ученые, нарушения слогового состава слова могут вести за собой целый ряд последствий, зачастую выступающих в виде задержек усвоения словарного запаса, ограничений развития предложения и др.

Необходимо отметить и то, что нарушения слоговой структуры слова отличаются стойкостью, что задерживает процесс овладения речью: мешает нормальному развитию устной речи, затрудняют общение детей, что дает возможность говорить о необходимости проведения

коррекционной работы наряду с привычными нарушениями звукопроизношения, снижения фонематического восприятия.

Однако, названные работы не могут в полной мере использоваться для раскрытия особенностей усвоения слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией, т.к. описывают, преимущественно, данный процесс с точки зрения изучения нормы речевого онтогенеза.

А.К. Маркова в своей статье указывает на то, что процесс усвоения слоговой структуры слова неговорящими детьми специально не изучался и в литературе не описан, однако не отрицает наличие упоминаний фактов возникающих затруднений в работах, посвященных алалии.

В современной специальной литературе нарушения слоговой структуры слова, в рамках алалии, понимаются как несовершенства моторных возможностей артикуляционного аппарата, присущи моторной форме алалии, и имеют стойкий характер. Стойкость данного нарушения ученые, в частности Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, объясняли сложностью тонких артикуляционных движений и трудностью переключения артикуляционных укладов, характерных для указанного речевого нарушения.

Коррекция нарушений слоговой структуры слова при моторной алалии представляет особый интерес, так как, учитывая структуру самого речевого дефекта, не является приоритетным направлением. Однако его важность очевидна – нарушения на уровне воспроизведения ритмических структур, слогов и слов сильнее замедляют и без того замедленный темп речевого развития. Задерживающее влияние упомянутых искажений на процесс овладения речью усугубляется еще и тем, что они отличаются у неговорящего ребенка большой стойкостью. И, как показывают исследования отечественных ученых, неумение воспроизвести слоговую структуру слова удерживается в процессе обучения дольше, чем

недостатки произношения отдельных звуков (в изолированном положении).

И, вполне логично будет предположить, что описанные выше особенности овладения слоговой структурой слова мешают нормальному развитию устной речи ребенка с моторной формой алалии (накоплению словаря, усвоению понятий) и затрудняют его общение.

Таким образом можно говорить о том, что коррекция нарушений слоговой структуры слова является одной из важных задач логопедической работы с детьми дошкольного возраста с моторной алалией. И важность эта объясняется тем, что нарушения слоговой структуры слова мешают усвоению ребенком грамматического строя родного языка, препятствуют овладению навыками звукового и слогового анализа и синтеза, что в будущем заметно усложнит усвоение процессов чтения, письма и, в дальнейшем, усвоение школьной программы.

Объект исследования – слоговая структура слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией.

Предмет исследования – специфика коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией на логопедических занятиях.

Цель исследования: теоретическое и эмпирическое обоснование содержания логопедической коррекции слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенностей слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией.

3. Определить методы и приемы логопедической работы по коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией.

Методы исследования:

- изучение и анализ общей и специальной литературы;
- констатирующий, формирующий эксперименты;
- количественный и качественный анализ полученных результатов исследования.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «ДС № 8» г. Чебаркуль. В эксперименте приняли участие дети дошкольного возраста с моторной алалией в количестве 3 человек.

Квалификационная работа состоит из двух глав.

Первая глава раскрывает теоретические аспекты изучения своеобразия слоговой структуры у детей дошкольного возраста с моторной алалией.

В ней изучены онтогенетические принципы и закономерности становления слоговой структуры слова, представлена психолого-педагогическая характеристика детей с изучаемым нарушением речи.

Во второй главе проанализирована специальная методическая литература по обследованию состояния слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией, представлены результаты констатирующего эксперимента. Описано содержание логопедической коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией на логопедических занятиях.

После каждого параграфа даются выводы. В заключении – общий вывод по проделанной работе, список литературы и приложение.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

## 1.1. Понятие «слоговая структура слова»

В различных лингвистических источниках отмечается, что наиболее плодотворные изучения слога и «слогосложения» относятся к концу XIX – началу XX вв. В это время начинают появляться научные попытки объяснения образования и роли слога в речи человека, что дошло до наших дней в виде теорий и концепций [3].

Первая теория, которая интересна для понимания развития учения о слогосложении - экспираторная теория образования слога, или теория выдыхательного толчка (от лат. *expirato* – выдыхание). Данная теория была разработана последовательными трудами английских ученых [Bell, 1867; Sweet, 1987; Stetson, 1928], которые понимали слог как группу звуков, произносимых одним выдыхательным толчком, а границей слога обозначали момент самого слабого выдыхания [6].

Таким образом, основная идея состояла в том, что количество слогов в слове соответствует количеству выдыхательных толчков, за что теория и подверглась критике в ходе дальнейших экспериментальных исследований. А именно, было выявлено, что количество структурных элементов в слове не всегда совпадает с количеством толчков: одним выдыхательным толчком можно произнести несколько слогов. Кроме того, с позиций экспираторной теории невозможно точно установить границы между слогами в случае стечения нескольких согласных звуков [3].

Не менее познавательной является теория сонарности. Данную теорию, разработанную датским лингвистом О. Эсперсеном (1940), еще называют акустической теорией. Основная идея теории – понимание слога, как сочетания более звучного (сонарного) элемента с менее звучным.



По мнению О. Эсперсена, деление слова на слоги зависит от «вершин сонарности», чье количество равно количеству слогов в слове. Так, в слове «пятница» три вершины и, следовательно, три слога. Причем автор отмечает, что вершиной слога не обязательно будет гласный звук. Эта вариативность, по мнению автора, обусловлена соотносительностью сонарности звуков в речевой цепи.

О. Эсперсеном также была предложена шкала сонарности согласных и гласных звуков, включающая десять ступеней. Расположение звуков русского языка в направлении от менее звучных (глухих смычных (п,т,к)) к наиболее ярко звучащим (гласные нижнего подъема (а)).

Позднее, Р.И. Аванесов (1956), развивая акустическую теорию на материале русского языка, посчитает возможным ограничиваться лишь тремя степенями звучности:

- 1) шумные согласные
- 2) сонанты
- 3) гласные.

Однако в дальнейшем изучение акустической теории покажет, она не учитывает особенностей распределения гласных в речевом потоке. Основным доказательством тому послужат слова, в которых рядом могут встречаться два гласных одинаковой степени сонарности, которые возможно произнести как в два слога, так и в один, тогда как, согласно сонарной теории, здесь возможна одна вершина слога. Кроме того, теория не давала четкого ответа на вопросы о слогоделении, границе слога, что, следует отметить, являлось для лингвистики проблемой более значимой, нежели вопросы определения количества слогов в слове.

В отечественном языкознании для развития теории слога значимой является концепция слога академика Л.В. Щербы (1939), также известная как теория мускульного напряжения. Данная теория была впервые выдвинута французским лингвистом М. Гранмоном (1937) и впоследствии

дополнена трудами русских ученых [Аванесов, 1954; Трахтеров, 1956; Леонтьев, 1958; Бондарко, 1977 и другие].

Идея концепции заключалась в том, что слог является частью речевого потока, начинающегося с усиливающегося звука и заканчивающегося ослабляющимися.

Также, согласно лингвистическим исследованиям, слогосложение является одной из наиболее сложных и актуальных проблем общей фонетики. Однако, несмотря на это, исследователями не дано единого определения сущности слога и его роли в языке.

В лингвистическом словаре слог определяется как фонетико-фонологическая единица, занимающая промежуточное положение между звуком и речевым тактом.

А.А. Леонтьев определяет слог как минимальный сегмент потока речи, который может быть произнесен в изолированной позиции: «Слог - это особенно неуловимая единица, психолингвистическая единица, имеет множество коррелятов как в языковом стандарте, так и вне его, на разных уровнях физиологической активности организма». По мнению автора, условием для выделения слога является критерий «актуальной изолированности».

По мнению Л.В. Бондарко, слог является минимальной произносительной единицей, одной артикуляционной командой, связывающей несколько звуков.

А.Л. Трахтеров указывает на то, что понятия «слог» и «фонема» не стоит отождествлять. Под термином «фонема» ученый понимал лингвистически неделимую единицу, обладающую общей функцией образования звуковой оболочки слов и отличающуюся крайне пестрыми неравноценными физико-акустическими свойствами. Слоги же представляют собой более сложные фонетические образования, разнообразные по составу, но всегда обладающие общностью физико-акустических свойств.

Но как бы не трактовалось понятие «слог» разными учеными, мы можем отметить, что все они сходятся на том, что слог – речевая единица, состоящая из нескольких звуков, которая может быть произнесена в изолированной позиции.

Продолжая эту цепочку, отметим, что определённая комбинация этих единиц составляет слово. И уже здесь мы можем говорить о таком понятии, как слоговая структура слова, которая, по мнению А.К. Марковой, представляет собой чередование ударных и безударных слогов различной степени сложности.

Так же А.К. Маркова выделяет 14 классов слоговой структуры слова по возрастающей степени сложности [28]. Слова усложняются как в наращивании количества слогов (слова односложные, двухсложные, трехсложные и четырехсложные), так и в отношении сложности слога (открытый и закрытый, прямой и обратный, слог со стечением согласных и без него):

1. Двухсложные слова из открытых слогов.
2. Трехсложные слова из открытых слогов.
3. Односложные слова.
4. Двухсложные слова с закрытым слогом.
5. Двухсложные слова со стечением согласных в середине слова.
6. Двухсложные слова из закрытых слогов.
7. Трехсложные слова с закрытым слогом.
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 или середине слова.
12. Двухсложные слова с двумя стечениями согласных.
13. Четырехсложные слова из открытых слогов.

#### 14. Многосложные слова из открытых слогов [28].

Помимо прочего стоит отметить, что слоговая структура слова характеризуется четырьмя параметрами:

- 1) ударностью,
- 2) количеством слогов,
- 3) линейной последовательностью слогов,
- 4) моделью самого слога.

Изучая слоговую структуру слова, мы не можем не затронуть такой термин как «звукослоговая структура слова». Разные исследователи рассматривают звукослоговую структуру слов в разных аспектах. Многие авторы разделяют звукослоговую структуру слова на звуковую структуру слова и слоговую структуру слова. Такое разведение исторически восходит к наблюдениям И.А. Сикорского, который условно разделил всех детей на «звуковых» и «слоговых».

В настоящее время звукослоговая структура слова понимается как характеристика слова с точки зрения количества, последовательности и видов составляющих его звуков и слогов. Поэтому рассмотрение процесса усвоения звукослоговой структуры слова следует рассматривать в двух направлениях: овладение звукопроизношением и ритмико-слоговой структурой слова.

Однако в своих работах Н.И. Жинкин подчеркивает единство звуковой и слоговой структур. Автор отмечает, что без звука не может образовываться ни одна единица речи, к тому же, именно звуки, синтезируясь в слоговом составе, обеспечивают не только узнавание слов, но и облегчают сцепление самих слогов путем слияния.

Таким образом, мы рассмотрели понятия «слог» и «слоговая структура слова», и выяснили к каким нарушениям может привести ненормативное усвоение этой составляющей речи. Также, мы заметили, что в работах ведущих отечественных ученых прослеживается тенденция от раздробленного использования понятий «звуковая структура слова» и

«слоговая структура слова» к общему термину «звукослоговая структура слова», которая является одним из наиболее важных показателей полноценного фонетического развития. Однако, помимо этого нам необходимо знать в какие именно возрастные периоды риск возникновения нарушений наиболее высок.

## **1.2. Развитие слоговой структуры у детей дошкольного возраста в онтогенезе**

Усвоение ребенком слоговой структуры слова подчинено ряду этапов, успешное прохождение которых определяет нормальный речевой онтогенез.

Процесс становления слоговой структуры слова в онтогенезе является объектом научного интереса многих авторов.

Обзор литературных данных позволяет выделить различные точки зрения рассмотрения процесса становления слоговой структуры слова и ее нарушений. В рамках нашего исследования интересен психологический подход, сторонниками которого были такие ученые как Б.Г. Ананьев, Э.Т. Айрапетянца, Л.И. Леушина и др. Основой подхода является теория перцептуального пространства, предложенная И.М. Сеченовым и И.П. Павловым. Суть данного подхода кроется в понимании пространства и собственных движений ребенком, с помощью его сенсорных анализаторных систем. Ученые отмечают, что познавая мир, ребенок учится ориентироваться в нем, его пространственных характеристиках, а после, начинает изучать его снова, но уже в собственном движении. Нас особо интересует связь двигательной активности ребенка, онтогенетической смены видов этой активности и их связь с формированием слоговой структуры слова. Связующим звеном будет являться двигательный опыт, который, как отмечал Н.А. Берштейн, является координационной структурой. А непосредственно

координирование напрямую связано с определением темпа, который обуславливается физической активностью нервных процессов.

Понятие «темп», в свою очередь, связано с понятием «ритм».

Ритм – организатор двигательной деятельности человека. Однако ритм имеет способность регулировать не только движение человека, но и его слово, может влиять как на темп, так и на динамические особенности речи, в частности – ударение.

Для нашего дальнейшего исследования важно то, что ритм и его усвоение, лежат в основе развития слоговой структуры слова, т.к. каждое слово, как мы уже отмечали ранее, имеет свой ритм (двухсложный, трехсложный и т.д.), ударение (акцентирование ритма). Интересно, что ритм может помочь нам в понимании значения слова, например, за'мок – замо'к.

Согласно исследованиям ученых, при нормативном развитии ребенка овладение им речью в целом и слоговой структурой слова в частности происходит постепенно через ряд закономерно сменяющихся фаз. Некоторые авторы, в частности Е.Н. Винарская, Д.Б. Слобин, Г.М. Лямина отмечают, что это происходит с помощью, так называемого, языкового чутья, которое способствует появлению у ребенка способности оценить правильность и выявить дисгармонию не только своего, но и чужого высказывания. Авторы отмечали, что на определенном этапе онтогенеза у ребенка наблюдается стремление непрерывающемуся подбору удовлетворяющих его вариантов произнесения слова, фразы, что считали необходимым условием овладения языком в целом.

Языковое чутье А.А. Леонтьев иначе называл контролем языковой правильности, или, более научно, механизмом регуляции. В своих работах, с точки зрения психолингвистики, он определял языковую способность как «многоуровневую, иерархически организованную систему, формирующуюся в психике носителей языка в процессе онтогенетического развития» [37]. Так же отмечал, что чувство языка

может быть развито в разной степени, и выделил три уровня развития чувства языка или языкового чутья:

- 1) овладение системой языка;
- 2) овладение основными речевыми нормами;
- 3) способность к догадке [3].

Помимо этого, А.А. Леонтьев неоднократно указывал на то, что в этой «системе» необходимо различать «механизм осуществления деятельности и механизм контроля над этим осуществлением», что учитывает уже в своих работах И.А. Вартамян. Она акцентирует внимание на том, что «раздельный контроль исполнения (качества речевой продукции) и конечного результата (смыслового содержания высказывания) дает человеку возможность выявить причины неудачи речи как способа коммуникации».

Звукослоговая расстановка в потоке речи подчинена канонам эвфонии, т.е. благозвучия. В языкознании данным термином называют приятность звучания, произносительное удобство, характеризующее звукосочетания и целые слова.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, слог, слогосложение построены на законах благозвучия и реализуются на уровне языковой способности, в частности её фонопросодического компонента, который обладает собственной структурой. Гармония, ритм и лад, вероятно, выступают как его фоновые компоненты, длительность и соразмерность являются просодическими составляющими. В реализации слоговой структуры слова участвуют все перечисленные составляющие фонопросодического компонента.

Р.М. Лалаева отмечает, что овладение слоговой структурой слова часто может опережать усвоение звукового состава слова [21].

Р.Е. Левина в своих трудах отмечала, что способность к овладению слоговым составом слова может быть выделена в качестве признака, позволяющего распознавать различную природу речевых расстройств,

например, при дифференциальной диагностике нарушений, связанных со снижением фонематического слуха и алалией. В специальной литературе описание становления слоговой структуры слова у дошкольников с нарушениями речи представлено в рамках изучения речи детей с алалией (А.К. Маркова).

Существует зависимость овладения слоговой структурой слова от состояния фонематического восприятия, артикуляционных возможностей, семантической недостаточности, мотивационной сферы ребенка; а по данным последних исследований — от особенностей развития неречевых процессов: оптико-пространственной ориентации, ритмической и динамической организации движений, способности к серийно-последовательной обработке информации (Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина).

Н.И. Жинкин, Е.Н. Винарская, Е.И. Исенина полагают, что основой для формирования слоговой структуры является интонационное подражание взрослым, которое начинается ещё в доречевом периоде. Это объясняется тем, что начинает формироваться фонетическая система языка, которая включает в себя звукослоговую структуру.

Началом овладения слоговой структурой слова принято считать конец стадии гуления, когда у ребенка формируется устойчивый слог.

Исходя из схемы системного развития нормальной детской речи, составленной Н. С. Жуковой по материалам книги А. Н. Гвоздева «Вопросы изучения детской речи», формирование слоговой структуры слов проходит по следующим этапам, представленным в таблице 1.



Схема нормального развития слоговой структуры слова  
(по А.Н. Гвоздеву).

| Период   | Подпериод,<br>Возраст   | Слоговая структура слов  |
|--|---|--|
| Предложения из<br>аморфных<br>слов-корней        | Однословные,<br>1 год 3 мес. – 1 год 8<br>мес.                | В слове воспроизводится один слог (ударный или<br>два одинаковых: «га-га», «ту-ту»)  |
|  | Из двух корней,<br>1 год 8 мес. – 1 год 10<br>мес.            | Воспроизводятся двусложные слова, в<br>трехсложных один слог опускается  |
| Усвоение грамматической структуры<br>предложения | Первые формы слов,<br>1 год 10 мес. – 2 года                  | В трёхсложных словах опускается предударный<br>слог<br>(«кусу» вместо «укушу»), может сохраняться<br>количество слогов в четырёхсложных словах |
|  | Усвоение флексной<br>системы языка,<br>2 года – 2 года 6 мес. | В многосложных словах чаще опускаются<br>предударные слоги, иногда приставки   |
|  | Усвоение служебных<br>частей речи,<br>2 года 6 мес. – 3 года  | Слоговая структура слов нарушается редко,<br>главным образом в малознакомых словах   |
|  | 3 – 4 года  | Звукослоговая сторона речи усвоена полностью   |
|  | 4 – 6 лет   | Звукослоговая сторона речи усвоена полностью,<br>дифференцируются на слух и в произношении   |

Таким образом, мы выяснили, что формирование слоговой структуры слова начинается уже в доречевой период развития ребёнка, что объясняется интонационным подражанием взрослым, которое, в свою очередь, способствует формированию фонетической системе языка, которая включает в себя звукослоговую структуру слова.

Согласно труду А.Н. Гвоздева «Вопросы изучения детской речи», по материалам которого Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой и Т.Б. Филичевой была составлена схема системного развития нормальной детской речи, в

которой были выделены этапы формирования слоговой структуры слов. Проанализировав данную схему, мы можем сделать следующий вывод: развитие слоговой структуры начинается примерно в 1 год 3 месяца – 1 год 8 месяцев и, в норме, заканчивается к 6 годам, но ребёнок ещё может допускать ошибки в сложных и незнакомых ему словах.

Однако отметим, что уже в 3-4 года, согласно тому же труду А.Н. Гвоздева, звукослоговая структура считается усвоенной в полной мере. Т.е. уже в дошкольном возрасте мы можем говорить о нарушениях слоговой структуры слова у детей и необходимости их логопедической коррекции.

### **1.3. Понятие «алалия» в специальной литературе**

Термин «алалия» (от греч. *α* – отрицание, *lalio* – говорю, речь) – в переводе отсутствие речи, безречье – встречается в литературе, посвященной нарушениям речи, с давних пор [13].

Огромный вклад в изучение алалии внесли Г. Гутцман (1894), А. Либманн (1900), М.В. Богданов-Березовский (1909), Э. Фрешельс (1931), также не оценим вклад ученых послевоенного времени и нашей современности: М.Е. Хватцев, Н.Н. Трауготт, В.К. Орфинская, Р.Е. Левина, Л.В. Мелехова, Г.В. Мациевская, Е.Ф. Собонович, Б.М. Гриншпун, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, В.К. Воробьева, В.В. Глухов, С.Н. Шаховская. и другие исследователи.

Благодаря трудам этих ученых на сегодняшний день существуют различные подходы к пониманию термина «алалия», основанные на различии положенных в основу критериев изучения.

Первые описания случаев алалии (на тот момент «врожденной афазии») датированы 1877 г и принадлежали немецкому клиницисту А. Куссмаулю, который в своих работах выделял более 20 толкований данного термина [3].

Анализ специальной литературы показал, что до 1888 года термином «алалия» обозначали все речевые нарушения, которые характеризовались отсутствием или недоразвитием речи, обусловленные трудностью или невозможностью артикулирования вследствие анатомических особенностей строения артикуляционного аппарата. Этой точки зрения придерживались такие ученые как А. Куссмауль и Р. Шультесс, описывающие только лишь клиническую симптоматику [6].

В более поздних исследованиях учёных Р. Коэна и Г. Гуцмана (1894) описываются не только клинические, но и речевые симптомы алалии, относительно возрастной периодизации: особенности гуления, лепета, появления первых слов, фраз и т.д.

На современном этапе логопедии наиболее распространено понятие алалии, как отсутствия или недоразвития речи, в следствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка, данное Б.М. Гриншпуном [11].

М.Е. Хватцев и Г.В. Чиркина отмечают, что алалия возникает при достаточных для развития речи интеллектуальных возможностей, остроты слуха и подвижности органов артикуляции [6].

Р.Е. Левина, Н.Н. Трауготт, В.К. Орфинская в своих исследованиях указывали на возможность почти полного отсутствия речи у детей с алалией, но, также, они отмечали и то, что речь у таких детей может быть относительно сформирована, но отличаться стойкими лексико-грамматическими и фонетическими ошибками, при условии достаточно сохранных умственных способностей [10].

Научно обоснованных статистических сведений о распространенности алалии нет. Однако имеются данные о том, что среди детей дошкольного возраста алалия встречается приблизительно у 1%, а среди школьников - у 0,60,2%. В среднем есть основания полагать, что алалия встречается у 0,1% населения.

Интересный факт: авторы отмечают, что у мальчиков это речевое нарушение встречается в 2 раза чаще, чем у девочек.

В основе алалий могут лежать или биологические (органические) причины или причины социального характера, которые впоследствии обернутся слабостью межполушарного взаимодействия.

Биологическими причинами алалии могут быть как внутриутробные энцефалиты, менингиты, интоксикация плода, внутриутробные или ранние прижизненные травмы мозга, болезни раннего детства с осложнением на мозг и т. д., так и перенесенные заболевания, вызывающего истощение центральной нервной системы, в первую очередь гипотрофии, например, рахит, пневмония [40].

Под причинами социального характера принято понимать, в основном, неумение родителей общаться со своим ребёнком: это может быть неправильно построенное общение с ребёнком или же его отсутствие, полная или частичная материнская депривация. Так же к социальным причинам можно отнести различные речевые патологии в семье, неблагоприятные условия воспитания ребёнка, и, как ни странно, раннее приобщение к современным технологиям, таким как телефоны, планшеты, компьютер и т.п.

В связи с тем, что в основу различия форм алалии положены разные критерии, существуют различные классификации алалии. Например, в 1925г. А. Либманн, называющий алалию «слухонемотой», выделил следующие её формы: моторную слухонемоту, сенсорную слухонемоту, сенсомоторную слухонемоту, переходную форму между слухонемотой и тяжёлым косноязычием.

В 1951 г. Р.Е. Левина предлагает психологическую классификацию нарушения, в которой выделяет группы детей с неполноценным слуховым (фонематическим) восприятием, с нарушением зрительного (предметного) восприятия и с нарушением психической активности.

В 1963г. В.К. Орфинской была разработана лингвистическая классификация, в рамках которой по ведущему типу нарушения языковых систем выделено 10 форм алалии с первичным или вторичным нарушением языковых систем: 4 формы моторной, 4 формы сенсорной недостаточности и 2 формы, связанные с двигательными-зрительными расстройствами, лежащими в основе недоразвития речи.

В настоящее время в логопедии используется классификация алалии, предложенная В.А. Ковшиковым в 1985г., и ставшая традиционной, согласно которой выделяют:

- экспрессивную (моторную) алалию;
- импрессивную (сенсорную) алалию;
- смешанную (сенсомоторную или мотосенсорную алалию с преобладанием нарушения развития импрессивной или экспрессивной речи) [17].

Далее подробнее рассмотрим моторную форму алалии.

Моторная (экспрессивная) алалия – это системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера, обусловленное несформированностью языковых операций процесса порождения речевых высказываний при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций [4]. Данная форма характеризуется относительно сохранным пониманием речи, адекватной реакцией на речь обращенную, и почти полным отсутствием собственной речевой продукции.

При моторной алалии исследователи отмечают поражение коркового конца речедвигательного анализатора (центр Брока) и его проводящих путей [6; 17].

Следует отметить, что у детей отмечается слабый тонус мышц артикуляционного аппарата. Это связано с тем, что в основе данной формы алалии лежит расстройство или недоразвитие аналитико-синтетической деятельности речедвигательного анализатора, выраженное, в частности,

заменой тонких и сложных артикуляционных движений более грубыми и простыми.

Анализ специальной литературы позволяет говорить о том, что при моторной алалии отмечают несформированность не только речевой деятельности, но и ряда моторных и психических функций. Для детей характерны расстройства гнозиса, праксиса, ограниченность и неустойчивость внимания, восприятия мыслительных операций (синтез, анализ, сравнение, обобщение). Помимо этого, у детей отмечается соматическая ослабленность, а также страдают практически все виды деятельности [17].

Таким образом, мы можем сказать, что алалия – системное нарушение речи, а значит, будет наблюдаться недоразвитие всех речевых подсистем: лексической, грамматической, произносительной и семантической.

Тогда как моторная алалия – это недоразвитие экспрессивной стороны речи, выраженное затруднениями в овладении активным словарем и грамматическим строем языка при достаточно сохранном понимании речи. Основным отличительным признаком моторной алалии от других нарушений речи является несформированность не только речевой деятельности, но и ряда моторных и психических функций.

#### **1.4. Своеобразие слоговой структуры у детей дошкольного возраста с алалией**

Среди разнообразных нарушений речи у детей дошкольного возраста одним из наиболее трудных для коррекции является такое особое проявление речевой патологии, как нарушение слоговой структуры слов [1].

Вопросы этиологии и патогенеза данного специфического нарушения фонетической стороны речи в литературе освещены

недостаточно, хотя ряд авторов отмечает, что процесс усвоения слогового состава слова тесно связан с речевым развитием в целом, и с состоянием фонематических (сенсорных) или моторных (артикуляционных) возможностей ребенка в частности.

Нарушения слоговой структуры слова является очень распространённым явлением среди детей, страдающих алалией, и характеризуются непостоянством.

Научных работ, касающихся изучения формирования слоговой структуры у детей с алалией не много – эта проблема недостаточно освещена. Однако, такие работы есть: А.Н. Гвоздев, И.А. Сикорский, Н.Х. Швачкин, Б. Китерман указывают на необходимость выделять процесс усвоения слоговой структуры слова наряду с усвоением отдельных звуков слова.

А.К. Маркова в своей статье раскрывает механизмы усвоения детьми с алалией слоговой структуры слов [28]. Автор отмечает, что овладение слоговым составом слова не зависит напрямую от овладения ребёнком отдельными звуками: воспроизведение заданной ребёнку слоговой структуры (в отношении числа слогов и ударности) не зависит от дефектности звуков, входящих в нее. А.К. Маркова подчеркивает, что даже при наличии правильного произнесения отдельных звуков (в изолированном положении) слоговая структура слова, состоящая из этих звуков, воспроизводится ребёнком искаженно. Причем чем сложнее слоговые структуры, тем многочисленнее искажения звуков.

Отклонения в воспроизведении слогового состава слова, в речи ребёнка, страдающего алалией, ярко выражены и сохраняются даже в отражённой речи. Эти отклонения носят характер той или иной деформации правильного звучания слова, отражающей трудности воспроизведения слоговой структуры [7].

Поэтому овладение произношением слоговой структуры слова представляет особенно большую трудность для детей, страдающих моторной алалией.

Решающее значение в процессе усвоения слогового состава слова имеет сравнительная сила произношения слогов. При овладении слоговой структурой ребенок учится воспроизводить слоги слова в порядке их сравнительной силы: сначала передается только ударный слог, затем первый предударный и далее слабые безударные слоги. Опускание слабых безударных слогов препятствует усвоению входящих в них звуков.

И.А. Сикорский в своих трудах отмечает, что дети, так называемого, слогового направления схватывают слоговой состав слова, искажая звуковой и используя очень незначительное число звуков [11]. Искажение слоговой структуры слова является очень распространённым явлением среди детей, страдающих моторной формой алалии. Неумение воспроизвести слоговую структуру слова удерживается в процессе обучения дольше, чем недостатки звукопроизношения. Чрезвычайное непостоянство этих искажений слоговой структуры затрудняет процесс логопедического воздействия и, как следствие, нарушения слоговой структуры мешают успешному развитию речи ребёнка с алалией, затрудняют его обучение, препятствуют овладению звуковым анализом и, следовательно, обучению грамоте [15].

Возможными вариантами нарушениями воспроизведения слогового состава слова могут быть:

1. Нарушения количества слогов:

а) Элизия – сокращение (пропуск) слогов.

Ребёнок не полностью воспроизводит число слогов слова. При сокращении числа слогов могут опускаться слоги в начале слова, в его середине, слово может не договариваться до конца.

В зависимости от тяжести речевого нарушения, одни дети сокращают даже двусложное слово до односложного, а другие



затрудняются лишь на уровне четырёхсложных структур, заменяя их трёхсложными.

Слоговая структура может сокращаться за счёт выпадения лишь слогообразующих гласных, в то время как другой элемент слова – согласный сохраняется. Данный вид нарушений слоговой структуры встречается реже.

б) Итерации – увеличение числа слогов за счёт добавления слогообразующей гласной в том месте, где имеется стечение согласных. Такое удлинение структуры слова обусловлено своеобразным расчленённым его произношением, представляющем собой как бы «раскладывание» слова и особенно стечений согласных на составляющие звуки.

2. Нарушение последовательности слогов в слове:

- а) перестановка слогов в слове;
- б) перестановка звуков соседних слогов.

Данные искажения занимают особое место, при них число слогов не нарушается, в то время как слоговой состав претерпевает грубые нарушения.

3. Искажение структуры отдельного слога:

- а) сокращение стечения согласных, превращающее закрытый слог в открытый; слог со стечением согласных – в слог без стечения.
- б) вставка согласных в слог.

4. Антиципации – уподобления одного слога другому.

5. Персеверации – инертное застревание на одном слоге в слове.

Наиболее опасной считается персеверация первого слога, т.к. этот вид нарушения слоговой структуры может перерасти в заикание.

6. Контаминации – соединения частей двух слов.

Причиной нарушений возможности правильно воспроизводить слоговую структуру слова у детей с моторной алалией учёные (Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева) видят в состоянии моторных

возможностей ребёнка, и, в связи с этим, утверждают, что наиболее характерными для данной категории нарушениями являются:

- эллизии;
- антипации;
- итерации;
- сокращение стечений согласных [3, 28].

Также авторы отмечают, что данные нарушения имеют стойкий характер.

В то же время, Л.В. Мелихова в своих работах подчеркивает то, что у моторных алаликов, уже после периода безречья и лепетаний речи, возникают слова, которые сильно искажены, пропускаются и заменяются звуки трудные для произношения, появляются перестановки слогов и слов, слово сокращается и упрощается, характерны парафазии и контаминации.

Все эти особенности формирования слоговой структуры слова мешают нормальному развитию устной речи (накоплению словаря, усвоению понятий) и затрудняют общение детей, а также, несомненно, препятствуют звуковому анализу и синтезу, следовательно, мешают обучению грамоте.

Таким образом, анализ литературных источников показал, что нарушения слоговой структуры слова у детей с моторной алалией во многом обусловлены моторными возможностями артикуляционного аппарата ребенка, несформированностью тонких артикуляционных движений, трудностями переключения с уклада на уклад. Все вышеперечисленное, в свою очередь, затрудняет воспроизведение слоговых контуров, слияние разных слогов в ряд, образованию верной слоговой структуры слова.

## **1.5. Анализ методик логопедической коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией на логопедических занятиях**

Нарушения слоговой структуры слов представляют определённую сложность для логопедической работы. Недостаточная степень коррекции данного вида фонологической патологии в дошкольном возрасте впоследствии приводит к возникновению у школьников дисграфии и дислексии, а также вызывает появление так называемых вторичных психических наслоений, связанных с болезненным переживанием этих явлений, о чем свидетельствует повседневная логопедическая практика [5, 34].

В примерной адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования детей с тяжёлыми нарушениями речи развитие слоговой структуры, как направление не выделено. Однако, в том же документе, имеются рекомендации в содержании других направлений, таких как активизация речевой деятельности и развитие лексико-грамматических средств языка, и развитие произносительной стороны речи. В конечном итоге, мы получаем следующие задачи:

- Учить различать и четко воспроизводить слоговые сочетания из сохранных звуков с разным ударением, силой голоса и интонацией.
- Учить воспроизводить слоги со стечением согласных.
- Обучать называнию 1-3хсложных слов (например, кот, муха, молоко).
- Автоматизировать поставленные звуки на уровне слогов, слов, предложений, формировать правильную звукослоговую структуру слова.
- Работа над слоговой структурой слов завершается усвоением ритмико-слогового рисунка двухсложных и трехсложных слов. Допустимы нарушения звукопроизношения.

Несомненно, можно сказать, что система работы над формированием произношения у детей, даже если она ограничивается коррекцией отдельных звуков, с необходимостью включает в себя в той или иной мере работу над словом, над его слоговым составом. Но, не следует забывать, что основная цель этих занятий - работа над звуком, а у детей с моторной формой алалии отсутствуют те речевые возможности (обширный словарь, «чувство» языка), которые в условиях нормативного развития могут компенсировать те или иные недочеты в овладении речью. Поэтому необходимо долгий и непроизводительный процесс стихийного формирования произношения слоговой структуры слова заменить целенаправленным и сознательным процессом обучения этому умению.

Логопедическая работа по формированию и коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей представлена в работах, А.К. Марковой, Н.С. Жуковой, З.Е. Агранович, Н.С. Четверушкиной, Г.В. Бабиной и других. Все они указывают на то, что направления коррекционной работы во многом зависят от степени выраженности нарушений слоговой структуры слова конкретного ребенка.

Логопедическая работа по коррекции нарушений слоговой структуры слова представляет собой часть общей коррекционной работы в преодолении речевых нарушений и опирается на следующие принципы:

1. Онтогенетический принцип. В рамках нашей темы, мы говорим об учёте закономерностей развития детской речи в целом и слоговой структуры слова в частности, при проведении последовательности проводимой работы.

2. Принцип учёта ведущей деятельности. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста осуществлялась посредством ведущей для них игровой деятельности.

3. Индивидуального подхода. Работа, проводимая нами на логопедических занятиях, строилась с учётом потребностей, знаний умений и навыков каждого конкретного ребенка.

4. Принцип системности и постепенности. Коррекционное воздействие осуществлялось постепенно. Использование при выполнении заданий навыков, сформированных на занятиях ранее, способствовало закреплению, расширению и углублению полученных знаний.

5. Принцип постепенности. Предполагает непрерывность и регулярность занятий с постепенным усложнением как речевого, так и неречевого материала.

6. Принцип наглядности. В ходе логопедических занятий реализовывался через использование средств наглядности: различный картинный материал, образцы речевой деятельности и т.п.

Помимо выделения принципов логопедической работы по коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей с моторной алалией, нами были проанализированы методики устранения нарушений слоговой структуры слова таких авторов, как Е.С. Большакова, Н.С. Четверушкина, Н.В. Курдвановская и Л.С. Ванюкова, Т.Н. Новикова-Иванцова, Г.В. Бабина и Н.Ю. Сафонкина.

Несмотря на некоторые различия в подходах, мы можем выделить основные направления работы:

1. Формирование предпосылок развития слоговой структуры слова

- работа над развитием восприятия и воспроизведения темпо – ритмических структур

- формирование пространственных и оптико – пространственных представлений

- развитие моторных функций: пространственной организации и сложных параметров серийных движений и действий (динамических, темпо-ритмических и других характеристик движений).

- работа над способностью подражания и тп.

2. Работа над гласными

3. Работа над согласными

4. Работа над слогами со стечениями согласных
5. Работа над словами.

Т.А. Ткаченко же предлагает разделить коррекционную работу по формированию и коррекции нарушений слоговой структуры слова на 4 понятного содержания этапа:

1. Подготовительный этап. Предполагает формирование фонетико – фонетической базы речи в целом.

2. Этап формирования слоговой структуры слова. Содержит следующее:

- соотнесение звучания слова со зрительными символами, моделирующими слоговой контур
- воспроизведение сочетаний слов со стечением согласных звуков
- отработка слов, содержащих стечения согласных звуков.

3. Этап закрепления навыков точного воспроизведения слоговой структуры слова (заучивание рифмовок, стихов и тп)

4. Заключительный этап (закрепление навыка правильного воспроизведения слоговой структуры слова в самостоятельной речи ребенка) [33].

Т.Н. Новикова-Иванцова, в своём пособии «Ритмы. Слоги» выделяет 3 блока работы по формированию слоговой структуры слова:

1. Работа над ритмом;
2. Работа над слогом;
3. Работа над словом.

Каждый блок имеет свои цели, задачи, методы и приёмы работы по формированию слоговой структуры слова у детей с системными нарушениями речи [30].

Н.С. Четверушкина отмечает, что приступать к логопедической работе по коррекции нарушений слоговой структуры слова целесообразно в начале 2-го периода обучения и объясняет это тем, что на фронтальных и

индивидуальных занятия, к тому времени изучены практически все гласные звуки 1-го ряда и звук “И”, и, частично, проведена работа по исправлению недостатков произношения йотированных гласных (как слогообразующих) [39].

Таким образом, были определены задачи и принципы логопедической работы по коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией, проанализированы методики коррекции данной проблемы, представленные в трудах Е.С. Большаковой, Н.С. Четверушкиной, Н.В. Курдвановской и Л.С. Ванюковой, Т.Н. Новиковой-Иванцовой, Г.В. Бабиной и Н.Ю. Сафонкиной, Т.А. Ткаченко, а также выявлены основные этапы логопедической работы.

## ВЫВОДЫ ПО 1 ГЛАВЕ

Таким образом, в первой главе нами было рассмотрено понятие «слоговая структура слова», которое А.К. Маркова определяет, как чередование ударных и безударных слогов различной степени сложности.

Также мы выяснили, что формирование слоговой структуры слова начинается уже в доречевой период развития ребёнка. Это объясняется тем, что в этот период ребёнок интонационно подражает взрослым, что, в свою очередь, способствует формированию фонетической системе языка, которая включает в себя звукослоговую структуру слова.

Следует отметить труд А.Н. Гвоздева «Вопросы изучения детской речи», по материалам которого Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюкой и Т.Б. Филичевой была составлена схема системного развития нормальной детской речи, в которой были выделены этапы формирования слоговой структуры слов. Проанализировав данную схему, мы можем сделать следующий вывод: развитие слоговой структуры начинается примерно в 1 год 3 месяца – 1 год 8 месяцев и заканчивается к 6 годам. Т.е., к школьному возрасту, в норме, слоговая структура слов полностью сформирована, но ребёнок ещё может допускать ошибки в сложных и незнакомых ему словах.

Также нами было рассмотрено понятие «алалия», данное Б.М. Гриншпуном, и возможные причины возникновения алалии, к которым относятся причины пренатального, натального и постнатального периодов, и ряд социальных причин.

Изучив вопрос, касающийся нарушений слоговой структуры у детей, страдающих алалией, мы выяснили, что данное нарушение будет наблюдаться преимущественно при моторной формой алалии. К наиболее распространённым нарушениям слоговой структуры у детей с алалией относятся: нарушения количества слогов, нарушение последовательности



слогов в слове, искажение структуры отдельного слога, антиципации, perseverации и контаминации.

Таким образом, на основе проведённого анализа психолого – педагогической и специальной литературы по проблеме исследования во 2 главе нами будет проведена соответствующая работа по изучению слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИССЛЕДОВАНИЮ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ**

### **2.1. Методика изучения слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией**

Существует несколько методик изучения слоговой структуры слов у детей с алалией, которыми пользуются практикующие специалисты.

В рамках нашего исследования, для практического изучения состояния слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией, нами были изучены методики, описанные в пособиях таких авторов, как Г.В. Бабина и Н.Ю. Сафонкина, Н.С. Четверушкина, З.Е. Агранович, Н.С. Большаковой.

В процессе работы мы выяснили, что одной из самых распространённых является методика, описанная Г.В. Бабиной и Н.Ю. Сафонкиной.

Методика обследования слоговой структуры, предложенная Г.В. Бабиной и Н.Ю. Сафонкиной, включает в себя четыре серии заданий, которые, в свою очередь, включают в себя 5 комплексов заданий (А, Б, В, Г, Д).

Для наибольшей продуктивности проводимой диагностики нужно решить следующие задачи:

1. Определить составляющие модели обследования восприятия и проговаривания структуры лексических единиц, предпосылок ее формирования;
2. Отобрать и систематизировать содержание заданий с учетом возрастных особенностей детей;
3. Проанализировать полученные результаты.

Первая серия состоит из комплексов заданий, направленных на выявление особенностей слогового оформления слов разной степени сложности (изолированно и в составе минимального контекста).

Вторая серия включает комплексы заданий, позволяющих определить особенности восприятия ритмических и структурных характеристик слова (на основе предъявления на слух слогов, слов и квазислов).

Третья серия включает комплексы заданий, направленных на выявление состояния сложных параметров двигательных актов – динамического и ритмического (при выполнении серийных движений).

Четвертая серия состоит из комплексов заданий, направленных на исследование особенностей оптико-пространственной ориентации (сомато-пространственной и ориентации в трехмерном и двухмерном пространстве).

Каждая серия состоит из 5 комплексов (А, Б, В, Г, Д). Все задания рассчитаны на наличие зрительной опоры [3].

Таблица 2

Методика обследования слоговой структуры по Г.В. Бабиной и Н.Ю. Сафонкиной

| Комплекс | Серии заданий  |  |  |   |
|----------|--|--|--|---|
|          | Первая серия   | Вторая серия   | Третья серия   | Четвёртая серия   |
| А        | Задания на выявление особенностей спонтанного произнесения изолированных слов различной слоговой сложности. Предлагаются с целью определения уровня сложности слоговой | Задания на определение длины слова или слоговой цепочки, наличия акцентной выделенности и количества структурных элементов. Предлагаются с целью выявления наличия/отсутствия чувствительности к просодическим и | Задания на выявление динамических параметров движений органов артикуляции, посредством выполнения артикуляционных упражнений. Комплекс включает в себя:<br>1. чередование движений губ | Задания на выявление особенностей сомато-пространственной ориентации и возможностей пространственной организации движений. Комплекс состоит из 5 заданий:<br>1. Манипулирование |

|          |   |   |   |  |
|----------|---|---|---|--|
|          | <p>структуры слова, доступного для самостоятельного проговаривания; а также установления характера и особенностей искажений слов. Включает в себя 7 заданий, представляющих различный уровень сложности для ребёнка.</p>  | <p>ритмическим характеристикам языковой единицы. Включает в себя 3 задания, направленные на определение длины слова, количества слогов, и акцентно выделяемых компонентов в слоговом ряду.</p>  | <p>2. чередование движений языка.</p>   | <p>реальными предметами одежды и обуви (их использование). Ребенку предлагают в произвольном порядке варежки и ботинки. 2 – 5 направлены на копирование движений исследователя. Процедура проведения обследования по копированию движений следующая: экспериментатор поворачивается спиной к ребенку и осуществляет показ действий. Ребенок повторяет.</p> |
| <b>Б</b> | <p>Задания на отраженное (при необходимости - замедленное) и сопряженное проговаривание слов, в том числе сложных по структуре и малочастотных.</p> <p>Цель: установление характера искажений в данном варианте употребления слов, выяснения влияния эталона произнесения лексической единицы на качество</p> | <p>Задания на определение наличия/отсутствия ритмических и структурных искажений в слове. Предлагаются с целью выявления особенностей восприятия дисритмии и структурных изменений слова. В комплекс входят 2 задания:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Определение наличия и отсутствия ритмического искажения в слове.</li> <li>2. Определение наличия и отсутствия структурного искажения в слове.</li> </ol> | <p>Задания на выявление динамических параметров мелких движений рук. задания предлагается воспроизводить в таком порядке: по образцу, самостоятельно, под счёт.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Выполнение движения «пересчет пальцев» («Пальчики здороваются»).</li> <li>2. Выполнение движения «перекрест пальцев» (второй палец кладется на третий, и наоборот).</li> <li>3. Выполнение последовательных движений одной рукой («кулак-ладонь»).</li> </ol> | <p>Задания на выяснение особенностей пространственных представлений и ориентации в трехмерном пространстве. Включает задания на направляемые перемещения в знакомом пространстве и манипулирование предметами в пространстве.</p>  |

|          |   |   |   |  |
|----------|---|---|---|--|
|          | <p>проговаривания детьми.<br/>Ведущий прием - повторение слов за логопедом (или совместно) со зрительной опорой на предметные или сюжетные картинки.<br/>Включает в себя 7 заданий на произношение разного уровня сложности слогов со стечением или без стечения согласных.</p>                         |   |   |  |
| <b>В</b> | <p>Задания на выявление особенностей многократного отраженного воспроизведения слов.<br/>Предлагаются с целью выяснения возможностей удержания программы действия в процессе проговаривания.<br/>Комплекс включает в себя 2 задания на многократное повторение слова с опорой на образец и без неё.</p> | <p>Задания на опознание слова.<br/>Предлагаются с целью выявления возможностей вероятностного прогнозирования и упреждения в процессе восприятия структур, требующих трансформации.<br/>1. завершение начатого слова;<br/>Ребёнку предлагаются для прослушивания незаконченные слова: с, без опоры на картинный материал<br/>2. преобразование квазислов в нормативные;<br/>3. опознание и дифференциация слов, имеющих одинаковые фрагменты (при</p> | <p>Задания на изучение динамических параметров движений рук и ног при выполнении серийных действий.<br/>Задания предлагается выполнять сначала совместно, а потом самостоятельно.<br/>1. Воспроизведение заданного количества хлопков (ударов ногами). Ребенку предлагаются для прослушивания и последующего воспроизведения серии хлопков и ударов ногой (разное количество) в разном темпе;<br/>2. Воспроизведение последовательно организованных серий движений руками или ногами;</p> | <p>Задания на исследование особенностей пространственных представлений и ориентации в двухмерном пространстве.<br/>Комплекс состоит из 4 заданий:<br/>1. Построение линейного ряда в порядке, заданном экзаменатором.<br/>Ребенку предлагается продолжить горизонтальный и вертикальный линейные ряды из трех геометрических фигур, попеременно сменяющих друг друга;<br/>2. Изображение графических</p> |

|   |  |                                |   |  |
|---|--|--------------------------------|---|--|
|   |  | опоре на предметные картинки). | 3. Воспроизведение последовательно организованных движений руками и ногами. Ребенку предлагается воспроизвести действия по образцу.   | знаков на листе бумаги;<br>3. Манипулирование элементами изображаемой фигуры в процессе создания аппликации;<br>4. Рисование пространственно организованной фигуры («Дерево»). |
| Г | <p>Задания на выявление особенностей состояния слогового состава слова в минимальном контексте. Предлагаются с целью выяснения возможностей использования слов различной степени сложности в составе словосочетаний и предложений. Комплекс состоит из 2 заданий:</p> <p>1. на завершение словосочетаний и предложений с помощью картинного материала. Добавляются слова без изменения его грамматической формы и с изменением;</p> <p>2. отраженное</p> | —                              | <p>Задания на исследование особенностей воспроизведения ритмически организованных серий движений руками. Комплекс включает в себя задания на воспроизведение ритмической модели разных типов: ребенку предлагаются для прослушивания и последующего воспроизведения ритмические структуры, которые выполняются при помощи хлопков. Рекомендуется предоставлять возможность визуального контроля за действиями экспериментатора.</p> | —  |

|   |  |   |  |   |
|---|--|---|--|---|
|   | проговаривание конструкций, включающих слова различной структуры   |   |  |   |
| Д | Задания на выявление особенностей многократного воспроизведения словосочетаний и предложений. Предлагаются с целью выяснения возможностей удерживать программу действия в процессе проговаривания. Комплекс состоит из 2 заданий, цель которых – многократное воспроизведение конструкции с предъявлением образца, и без него. | – | Ребенку предлагаются задания, аналогичные перечисленным в комплексе Г, но вместо хлопков необходимо топтать. | – |

Итак, в рамках данного параграфа, нами были рассмотрены методики изучения состояния слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста, описанные в пособиях таких авторов, как Г.В. Бабина и Н.Ю. Сафонкина, Н.С. Четверушкина, З.Е. Агранович, Н.С. Большаковой.

Однако, как базу подготовки к констатирующему эксперименту, мы выбрали одну из самых распространённых методик, описанную Г.В. Бабиной и Н.Ю. Сафонкиной, и охватывающую изучение вербальной

и невербальной составляющих, являющихся основами восприятия и воспроизведения различных темпо-ритмических характеристик слова.

## **2.2. Состояние слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией**

Для изучения состояния слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией нами была составлена методика, включающая в себя задания из методик обследования слоговой структуры слова таких авторов, как Г.В. Бабина и Н.Ю. Сафонкина, Н.С. Четверушкина, З.Е. Агранович.

Обследование проводилось на базе МБДОУ «ДС № 8» г. Чебаркуль с детьми дошкольного возраста с моторной алалией в количестве 3 человек, и представляло собой задания, сгруппированные в три серии:

1. Обследование способности воспроизводить по подражанию (с наличием опоры на зрительное восприятие и без неё) изолированные удары, серии простых ударов, акцентированные удары;

2. Обследование способности самостоятельно воспроизвести по подражанию различные типы слогов (открытые, закрытые, со стечением);

3. Обследование способности самостоятельно воспроизводить слова разной слоговой структуры.

Диагностический материал подобран таким образом, что произносимых ребенком слова исключается наличие трудных для произношения звуков.

Результаты проведенного обследования представлены в таблицах 3-5.



Таблица 3

Результаты обследования восприятия и воспроизведения ритмических структур у детей дошкольного возраста с моторной алалией

| п/п | Процедура  | Ответы детей |       |      |
|-----|--|--------------|-------|------|
|     |  | Аня          | Артём | Лена |
| 1.  | Изолированные удары:<br>А) //<br>Б) ///<br>В) ////                                       | +            | +     | +    |
| 2.  | Серии простых ударов:<br>А) ////<br>Б) // //<br>В) /// ///<br>Г) /// ///<br>Д) //// //// | +            | +     | +    |
|     |  | +            | +     | +    |
|     |  | -            | -     | +    |
|     |  | -            | +     | -    |
|     |  | -            | -     | -    |
| 3.  | Акцентированные удары:<br>А) //<br>Б) UU/<br>В) //UU//<br>Г) /U//                        | +            | +     | +    |
|     |  | -            | +     | +    |
|     |  | -            | -     | -    |
|     |  | -            | -     | -    |

В ходе исследования детям предлагалось повторить ритмические рисунки различной сложности. При затруднении, рисунок повторялся.

Анализ результатов показал, что дети не улавливают в полной мере предложенный им ритм. Следовательно, при воспроизведении ритмического рисунка они допускают ошибки. Искажают или упрощают структуру рисунка. Изменяют темп.

Таблица 4

Результаты обследования восприятия и воспроизведения различных типов слогов у детей дошкольного возраста с моторной алалией

| п/п | Речевой материал                    | Ответы детей        |                                |                                   |
|-----|-------------------------------------|---------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
|     |                                     | Аня                 | Артём                          | Лена                              |
| 1.  | Па ап пта<br>Ку ук клу<br>то от тво | Па ап па<br>ку<br>– | Па ап пта<br>ку ук ку<br>то от | Па ап птя<br>ку ук ку<br>то от от |

В ходе проведения исследования детям было предложено повторить за логопедом различные типы слогов. При затруднении, слоговая цепочка повторялась.

Как видно из таблицы, дети успешно воспринимают и воспроизводят прямые слоги. Небольшие затруднения вызывает воспроизведение обратных слогов. Общей трудностью является восприятие и воспроизведение слогов со стечением согласных звуков: дети либо отказывались воспроизводить слог, либо проговаривают слоги первых двух видов.

Выполнять задание №2 дети не стали.

Таблица 5

Результаты обследования восприятия и воспроизведения слов различной слоговой структуры у детей дошкольного возраста с моторной алалией

| Класс | Речевой материал                       | Ответы детей          |                            |                            |
|-------|--|-----------------------|----------------------------|----------------------------|
|       |  | Аня                   | Артём                      | Лена                       |
| 1.    | мама<br>папа<br>мыло<br>луна.          | +                     | +                          | +                          |
| 2.    | собака,<br>машина<br>лопата,<br>молоко | сабака<br>–<br>–<br>– | сабака<br>машина<br>–<br>– | сабака<br>–<br>–<br>малоко |
| 3.    | лук<br>мяч<br>кот                      | –<br>кот<br>мяч       | +                          | +                          |
| 4.    | петух,<br>лимон                        | –                     | питух<br>лмон              | пехтух<br>милон            |

|     |  |                          |                                    |                              |
|-----|--|--------------------------|------------------------------------|------------------------------|
|     | банан,                                     |                          | банан                              |                              |
| 5.  | кукла,<br>чашка<br>утка<br>окно            | кула<br>чай<br>–<br>–    | кукла<br>клужка<br>путка<br>–      | кука<br>курка<br>–<br>–      |
| 6.  | чайник<br>альбом<br>медведь                | чайик<br>–<br>–          | чаник<br>–                         | чаник<br>–<br>медедь         |
| 7.  | молоток<br>колобок<br>телефон<br>самолет   | –<br>кабок<br>тефон<br>– | Малаток<br>калабок<br>–<br>–       | –<br>калабок<br>тивифон<br>– |
| 8.  | яблоко,<br>конфеты,<br>иголка              | –<br>кафета<br>–         | Аболко                             | –<br>кафета                  |
| 9.  | карандаш<br>цыпленок,<br>автобус           | –<br>–<br>бус            | –<br>ципёнок<br>–                  | кандаш<br>–<br>авбюс         |
| 10. | клубника<br>игрушка<br>лампочка            | кубика<br>игушка<br>–    | –<br>иглушка<br>лампочька          | кубника<br>–<br>лапочка      |
| 11. | зонт<br>слон<br>хлеб                       | Зонт<br>слон<br>–        | сонт<br>слон<br>–                  | сонт<br>сон<br>хеб           |
| 12. | звезда<br>спички<br>клетка                 | –                        | Визьда<br>–<br>–                   | –<br>пички<br>кетка          |
| 13. | пуговица<br>Буратино<br>черепаха<br>одеяло | –                        | Пугвица<br>Булатина<br>–<br>отеяло | –<br>Булатина<br>пашка<br>–  |
| 14. | учительница<br>воспитательница             | –                        | –                                  | –                            |

В рамках данного задания детям предлагалось назвать изображенный на картинке предмет. В случаях затруднения, логопед сам называл изображенное, а ребенка просил повторить. Таким образом, была возможность изучить особенности воспроизведения слоговой структуры слов у детей дошкольного возраста с моторной формой алалии в отраженной и самостоятельной речи.

Анализ результатов показал, что дети легко справляются со словами 1 и 3 класса.

Затруднения дети с моторной алалией начинают испытывать на словах 2 класса. К примеру, Артём сказал: [две девели] (две недели).

Общими для детей с моторной алалией являются трудности произнесения слов со стечениями согласных звуков в середине слова: часто второй согласный звук пропускался. Например, дети единодушно пропускают звук [л] в словах со звукосочетанием [кл].

Так же имеются нарушения слоговой структуры слов 4 класса: были отмечены пропуски и замены слогов внутри слова.

Изучение результатов проведенной работы показало, что особые трудности дети испытывали в момент, когда их просили произнести слова 8, 9, 12, 13 и 14 классов: дети либо отказывались говорить, либо говорили [не наю] или [я тумаяю].

Стоит отметить, что у детей имеются нарушения звукопроизношения, которые, по мнению А. К. Марковой, не влияют на правильность формирования слоговой структуры слова [28], а значит, не учитываются нами.

Особую сложность представляла задача войти в контакт с ребенком: дети очень стеснительны, замкнуты, говорят, в основном, шепотом. Так же дети нуждались в подсказке и постоянном одобрении со стороны взрослого.

Подводя итог, еще раз перечислим выявленные особенности слоговой структуры слов у детей с моторной формой алалии:

- Дети справляются с воспроизведением простых ритмических рисунков;
- Дети не воспринимают в полной мере паузы между ударами, упрощают, изменяют темп, не могут передать акценты;
- Дети справляются с удержанием слоговой структуры слов 1 и 3 классов;

- Особую трудность представляет удержание слов со стечениями согласных в середине и конце слов;
- Не удерживает структуру 4 класса: отмечаются нарушения последовательности слогов в слове, а именно – перестановки слогов;
- Трудности воспроизведения трехсложных слов со стечениями согласных звуков;
- Редки случаи добавления согласного звука и сокращения слоговой структуры слова за счет пропуска слогаобразующего гласного звука;
- Слова 12-14 классов дети не воспроизводят.

Таким образом, полученные данные позволяют наглядно представить состояние слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией. В процессе исследования было выявлено следующее: уровень сформированности слоговой структуры слова у детей с моторной алалией различен и не соответствуют возрастной норме детей, что в будущем будет препятствовать усвоению ими процессов чтения и письма, а значит, и препятствовать успешному усвоению школьной программы.

В связи с выявленными нарушениями необходима правильная логопедическая коррекция.

### **2.3. Организация и содержание логопедической коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией на логопедических занятиях**

Анализ результатов проведенного обследования, позволяет нам выделить приоритетные направления работы по коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей с моторной алалией: работа по развитию

неречевых и речевых процессов. Анализ специальной литературы позволил нам определиться с содержанием работы по каждому направлению. За основу было решено взять подход к коррекционной работе Т.А. Ткаченко, с учётом специфики речевого нарушения и проведённого обследования.

#### 1. Подготовительный этап.

Включает в себя работу, направленную на развитие неречевых процессов.

Цель работы на этом этапе – учить детей воспринимать, различать и воспроизводить ритмические контуры (рисунки) в соответствии с количеством слогов в слове и ударностью.

Работа над, непосредственно, ритмами включается в каждое занятие и продолжаться на протяжении всей работы по коррекции нарушений слоговой структуры слова.

Основными задачами на данном этапе работы будут:

- развитие общей и меткой моторики детей, её ритмичности;
- формирование фонетико – фонематической базы речи;
- развитие способности воспринимать и воспроизводить различные по сложности ритмические рисунки.

Примеры конспектов индивидуальных логопедических занятий на этом этапе представлены в Приложении 2.

#### 2. Коррекция слоговой структуры слова в рамках речевых процессов.

Цель данного этапа работы - учить детей слитно, плавно произносить слова основных продуктивных классов (по А.К. Марковой) изолированно, в словосочетаниях и предложениях, соблюдая количество слогов, типы слогов и ударность в слове.

Основные задачи этапа:

- формирование способности плавного переключения со слога на слог в слоговых цепочках из открытых слогов со сменой гласных звуков;
- формирование способности плавного переключения со слога на слог в слоговых цепочках из открытых слогов со сменой согласных звуков;
- формирование способности плавного переключения со слога на слог в цепочках из закрытых слогов и слогов со стечениями согласных звуков;

На данном этапе начинается работа с речевым материалом (звуки, слоги, слова).

Примеры конспектов индивидуальных логопедических занятий на этом этапе представлены в Приложениях 3-4.

3. Этап закрепления навыков точного воспроизведения слоговой структуры слова.

Цель: закрепление навыков точного воспроизведения слоговой структуры слов основных продуктивных классов (по А.К. Марковой)

4. Заключительный этап.

Конкретно на время проведения формирующего эксперимента нас в большей мере занимает реализация первых двух этапов.

Экспериментальные данные показывают, что дети не улавливают в полной мере предложенный им ритм, следовательно, допускают ошибки при воспроизведении ритмического рисунка, искажают темп.

Ранее мы отмечали, что ритм и темп – характеристики, свойственные, в первую очередь, двигательным процессам. Так же мы упоминали что у детей с моторной алалией имеет место быть моторная неловкость. В связи с этим, мы считаем целесообразным включить в работу первого этапа упражнения, развивающие двигательные качества и, возможно, включение элементов логоритмики.

Также в данном направлении проводится работа по развитию восприятия и воспроизведения различных по сложности ритмических рисунков. Сложность будет напрямую зависеть от возрастных особенностей детей и специфики речевого нарушения.

Основной методической опорой этого этапа является пособие, предназначенное для работы с детьми с системными нарушениями речи Т.Н. Новиковой – Иванцовой.

Однако, стоит отметить что Т.А. Ткаченко, считает, что на подготовительном этапе помимо неречевой работы, должна проводиться работа по развитию фонетико-фонематической базы. Под фонетической базой автор понимает овладение произношением всех гласных, а также согласных звуков раннего онтогенеза (М, Н, Б, П, В, Ф, Т, Г, К, Х) и их мягких вариантов, исправление имеющихся нарушение голоса, темпа, тембра и т.п.[33].

Фонематическая база, по мнению автора – способность к воспроизведению

- сочетаний гласных звуков (АИ, АУИО и тп.);
- слоговых сочетаний с общими согласными и разными гласными звуками (ТА - ТО - ТУ);
- слоговые сочетания с общим гласным и разными согласными звуками (ПА - ТА - КА);
- слоговых сочетаний с согласными звуками, являющимися оппозиционными по звонкости – глухости (твёрдости – мягкости);
- слов, близких по звуковому составу (бок-бак-бык).

Также, несомненно, следует включить в этап работу над звукоподражанием.

Для развития фонетико-фонематической базы, Т.А. Ткаченко предлагает работу по соотнесению звучащего слова и изображения – схемы. Данный вид работы требует ознакомления ребёнка со



схематичными обозначениями звуков в рамках проведения подготовительной работы.

На данном этапе нами предложены задания на усвоение количественных характеристик движения, что станет основой для дальнейшего усвоения процессов анализа и синтеза слов (задания «Один – много»), и задания на формирование понимания акцентуации, основы ударения (игра «Громко – Тихо»). Правила игр представлены в пособии «Ритмы. Слоги. Книга 1» Т.Н. Новиковой-Иванцовой [30].

На втором этапе происходит коррекция слоговой структуры слова уже непосредственно на вербальном материале.

Работа над слогами начинается с длительного изолированного произнесения гласных звуков. На одном занятии берется один гласный звук. На следующем занятии повторяем пройденный звук и добавляем следующий и так все 6 гласных звука. Далее проводится работа по образованию открытого слога и произнесение слов со сменой гласных звуков. Дальнейшая работа заключается в произнесении слогов со сменой согласных и последующим включением слоговых цепочек. И, наконец, проводится работа непосредственно на материале слов.

Стоит отметить то, что ранее указанные этапы будут реализовываться не поочередно, но во взаимосвязи, т.к. логопедическая работа по устранению нарушений слоговой структуры слова не может ограничиваться коррекцией лишь данного нарушения. Согласно ФГОС ДО, логопедическая работа должна быть развивающей и включать в себя работу над фонематическим восприятием, словарным запасом, грамматическими формами, развитием высших психических процессов функций (мышления, памяти, внимания).

Для реализации системной логопедической работы требуется многоплановый по своей тематике и, рассчитанный на игровую форму работы, материал, который мы частично позаимствуем из имеющихся в доступе на сегодняшний день пособий.

Учитывая результаты констатирующего эксперимента, проанализированные методики и методические рекомендаций мы выделили наиболее актуальные для каждого ребенка направления коррекционной работы, в дальнейшем, послужившие основой разработки ряда конспектов индивидуальных занятий для каждого ребёнка. Примеры конспектов представлены в Приложениях 2-4.

При составлении конспектов логопедических занятий по коррекции нарушений слоговой структуры слова нами были учтены имеющиеся методические рекомендации, поэтому занятия по формированию слоговой структуры слова проводились индивидуально, как часть занятия по коррекции звукопроизношения, с учётом лексической темы, указанной в календарно-тематическом планировании.

Также, в процессе работы нами учитывались психические особенности ребенка, его работоспособность, речевые возможности и характер нарушения слоговой структуры слова.

Необходимо также отметить, что из лексического материала предлагаемых ребенку упражнений были исключены слова, с дефектно произносимыми звуками, входящего в состав слова.

В логопедической работе мы делали акценты на тщательной и последовательной отработке каждого типа слоговой структуры даже, если ребенок не допускает в нем ошибок. В используемых нами пособиях неоднократно подчеркивалась важность данной работы и объяснялась тем, что классификация слов основных продуктивных классов, по А.К. Марковой, составлена по принципу наращивания и усложнения слогов и, в последующем, любое многосложное слово может быть “разбито” ребенком на 2-3 более простых и изученных слоговые структуры. [29,39] Поэтому особенностью коррекционной работы является многократная повторяемость ее видов на разном речевом материале.

Таким образом, на основе полученных экспериментальных данных и проанализированных методик нами было определено содержание

коррекционной работы по коррекции слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией на логопедических занятиях и выделены направления коррекционной работы на каждого ребенка, а также составлены конспекты индивидуальных логопедических занятий.

## ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Во второй главе нами были изучены различные методики обследования сформированности слоговой структуры у детей дошкольного возраста.

Для изучения состояния слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией, нами были выбраны задания, описанные в пособиях таких авторов, как Г.В. Бабина и Н.Ю. Сафонкина, Н.С. Четверушкина, З.Е. Агранович. В итоге, нами были составлены 3 серии заданий, направленных на изучения уровня сформированности:

- способности воспроизводить по подражанию (с наличием опоры на зрительное восприятие и без неё) изолированные удары, серии простых ударов, акцентированные удары;
- способности самостоятельно воспроизвести по подражанию различные типы слогов (открытые, закрытые, со стечением);
- способности самостоятельно воспроизводить слова разной слоговой структуры.

Диагностический материал подобран таким образом, что произносимых ребенком словах исключается наличие трудных для произношения звуков.

На основе результатов констатирующего эксперимента, представленных в табличном варианте, и методик коррекционной работы по формированию и коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей представлена в работах, А.К. Марковой, Н.С. Жуковой, З.Е. Агранович, Н.В. Курдвановской и Л.С. Ванюковой, Н.С. Четверушкиной, Г.В. Бабиной и др., нами были выделены направления работы по коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией, на основе которых, в дальнейшем, были разработаны конспекты индивидуальных занятий.

Также, помимо вышеуказанного, в процессе составления конспектов индивидуальных логопедических занятий нами учитывались психо-физические, возрастные и личностные особенности детей, а так же, специфика речевого нарушения и принципы работы учителя – логопеда.

При составлении конспектов мы опирались на методики коррекции нарушений слоговой структуры слова таких авторов, как Е.С. Большакова, Н.С. Четверушкина, Н.В. Курдвановская и Л.С. Ванюкова, Т.Н. Новикова-Иванцова, Г.В. Бабина и Н.Ю. Сафонкина. Примеры конспектов представлены в приложении.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В условиях нарушенного речевого развития очень важным для логопедической теории и практики является вопрос об искажениях звуковой и слоговой структуры слов у детей. В литературе указывается на то, что у детей с нарушениями речевого развития отмечаются различные проявления нарушений слоговой структуры слова: замены, пропуски, перестановки, персеверации, упрощение групп согласных и т.п. Важно отметить то, перечисленные нарушения влияют на формирование лексики, грамматического строя речи, фонематическое развитие ребенка и на овладение в будущем письменной речью. Особенностью нарушений слоговой структуры слов является их стойкость.

Цель нашего исследования заключалась в теоретическом и эмпирическом обосновании необходимости и содержания логопедической коррекции слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией.

Для достижения этой цели нами был решен ряд задач.

В рамках первой задачи нами была изучена и проанализирована литература по проблеме исследования, в результате чего мы выяснили что слог является минимальной единицей, а понятие «слоговая структура слова», А.К. Маркова определяет, как чередование ударных и безударных слогов различной степени сложности.

Также мы выяснили, что существуют определенные закономерности становления слоговой структуры слова в онтогенезе. Постепенно, в связи с развитием психических процессов, расширения контактов с окружающим миром, овладения двигательными возможностями, обогащения сенсорного опыта ребенка и, отчасти, качественного изменения его деятельности формируется и слоговая структура ребенка. И уже к школьному возрасту, в норме, слоговая структура слов полностью сформирована, но ребёнок ещё может допускать ошибки в сложных и незнакомых ему словах.

Не менее важным для нашей работы являлось понятие «алалия», данное Б.М. Гриншпуном, и возможные причины её возникновения, к которым относят причины пренатального, натального и постнатального периодов, и ряд социальных причин.

Изучив вопрос, мы выяснили, что нарушения слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с алалией будут наблюдаться преимущественно при моторной форме. К наиболее распространённым нарушениям слоговой структуры у детей с моторной алалией относятся: нарушения количества слогов, нарушение последовательности слогов в слове, искажение структуры отдельного слога, антиципации, персеверации и контаминации.

Для выполнения второй задачи был проведен констатирующий эксперимент, в течение которого мы изучали состояние воспроизведения слоговой структуры слова у детей с моторной алалией.

При подборе методик исследования учитывались закономерности и особенности овладения слоговой структурой слова в онтогенезе, психофизические, возрастные и личностные особенности детей, а так же, специфика речевого нарушения и принципы работы учителя – логопеда.

Для изучения состояния слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией, нами были выбраны задания, описанные в пособиях таких авторов, как Г.В. Бабина и Н.Ю. Сафонкина, Н.С. Четверушкина, З.Е. Агранович. В итоге, нами были составлены 3 серии заданий, направленных на изучения уровня сформированности

- способности воспроизводить по подражанию (с наличием опоры на зрительное восприятие и без неё) изолированные удары, серии простых ударов, акцентированные удары;
- способности самостоятельно воспроизвести по подражанию различные типы слогов (открытые, закрытые, со стечением);
- способности самостоятельно воспроизводить слова разной слоговой структуры.

Диагностический материал подобран таким образом, что произносимых ребенком слова исключается наличие трудных для произношения звуков.

Экспериментальные данные показывают, что дети не улавливают в полной мере предложенный им ритм, следовательно, допускают ошибки при воспроизведении ритмического рисунка, искажают темп.

Помимо этого, анализируя данные эксперимента, мы выявили многочисленные ошибки слогового и звукового характера, дети сокращали количество слогов в словах, разных по слоговой структуре, заменяли труднопроизносимые сочетания звуков другими, более простыми по артикуляции. При произношении большинства слов детьми допускалось большое количество ошибок разного характера (замены, пропуски, перестановки, добавления слогов).

Отмечено, чем длиннее слово, чем сложнее его структура, тем больше ошибок возникает у детей. Воспроизводить многосложные слова (14 класс по классификации А.К. Марковой) дети отказались.

Слоговая структура слов, не содержащих стечений согласных и большого количества слогов, вызывала меньше трудностей, чем слова со стечениями. Трудности воспроизведения слогового состава слов были представлены сокращениями, добавлениями, пропусками, уподоблениями, перестановками слогов и звуков; сокращениями стечений согласных звуков.

В целом, выявленные особенности, стойкость, выраженность имеющихся дефектов позволяют выделить всех детей с моторной алалией в группу риска по возможностям их подготовки к школьному обучению, что обусловило необходимость проведения с ними специальной целенаправленной коррекционно-логопедической работы по устранению выявленных недостатков.

В целях решения третьей задачи были определены методы и приемы коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей дошкольного



возраста с моторной алалией, которые в, дальнейшем, включались в структуру логопедических занятий.

С учетом выявленных в ходе констатирующего эксперимента нарушений и проанализированных методических рекомендаций нами было определено содержание логопедической работы по коррекции нарушений слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией.

Нами были выделены следующие этапы логопедической работы:

1. Подготовительный этап.
2. Коррекция слоговой структуры слова в рамках речевых процессов.
3. Этап закрепления навыков точного воспроизведения слоговой структуры слова.
4. Заключительный этап.

В логопедической работе мы делали акценты на тщательной и последовательной отработке каждого типа слоговой структуры даже, если ребенок не допускает в нем ошибок. Поэтому особенностью коррекционной работы является многократная повторяемость ее видов на разном речевом материале.

Подводя итог отметим, что на основе полученных экспериментальных данных и проанализированных методик нами было определено содержание логопедической работы по коррекции слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией на логопедических занятиях и выделены направления коррекционной работы на каждого ребенка, а также составлены конспекты индивидуальных логопедических занятий.

Таким образом, поставленная нами цель исследования достигнута, задачи решены.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агранович, З.Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР [Текст] / З.Е. Агранович. – СПб.: «ДЕТСТВО» ПРЕСС, 2001. – 218 с.
2. Акименко, В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями [Текст] / В.М. Акименко. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2014. – 77 с.
3. Бабина, Г.В. Слоговая структура слова: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи. Учебно-методическое пособие. [Текст] / Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина. - М.: Книголюб, 2005. - 96 с.
4. Башкирская, Т.В. Как превратить «неговорящего» ребенка в болтуна (из опыта преодоления моторной алалии) [Текст] / Т.В. Башкирская, Т.В. Пятница. – Мозырь: ООО ИД «Белый Ветер», 2017. - 122 с.
5. Большакова, С.Е. Формируем слоговую структуру слова. [Текст] / С.Е. Большакова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 32 с.
6. Волкова, Л.С. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов [Текст] / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
7. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики [Текст] / Г.А. Волкова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 144 с.
8. Волосовец, Т.В. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. Учебно-методическое пособие [Текст] / Т.В. Волосовец. – М.: В. Секачев, 2007. – 224 с.
9. Выготский, Л.С. Мышление и речь: [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2011. – 352 с.

10. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. - СПб.: Издательский дом «Нева», 2004. – 352 с.
11. Гриншпун, Б.М. Алалия. [Текст] / Б.М. Гриншпун, С.Н. Шаховская // Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. — 5-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 680 с.
12. Гриншпун, Б.М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов [Текст] / Б.М. Гриншпун. – М.: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1995.
13. Долганюк, Е.В. Моторная алалия: коррекционно-развивающая работа с детьми дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие. [Текст] / Е.В. Долганюк, Е.А. Коньшева, И.И. Васильева, М.Е. Касаткина, Н.В. Филиппова, Е.С. Платонова. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2017 – 144 с.
14. Дунаева, Н.Ю. Нарушение слоговой структуры слова у детей с ОНР: Конспекты логопедических занятий с детьми с общим недоразвитием речи (ОНР). Учеб. пособ. [Текст] / Н.Ю. Дунаева, С.В. Зяблова. – М.: Издательство ВЛАДОС, 2017 – 20с.
15. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1990. – С.49-52
16. Жукова, Н.С. Формирование словаря у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Н.С. Жукова. – М.: Просвещение, 1975. – 74 с.
17. Ковшиков, В.А. Экспрессивная алалия. / В.А. Ковшиков — М.: «Институт общегуманитарных исследований», В. Секачев, 2001. — 96 с.
18. Козырева, О.А. Логопедические технологии [Текст] / О.А. Козырева. – Ростов н/Д: Феникс, 2017. – 192 с.
19. Кузьмина, Н.И. Воспитание речи неговорящих детей-алаликов [Текст]: пособие для учителей-логопедов / Н.И. Кузьмина, В.И. Рождественская. – М.: Просвещение, 1996.

20. Курдвановская, Н.В. Формирование слоговой структуры слова логопедические занятия. [Текст] / Н.В. Курдвановская, Л.С. Ванюкова. – М.: ТЦ Сфера, 2007.
21. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 1999. – 153 с.
22. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2006. – 218 с.
23. Левина, Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаиков) [Текст] / Р.Е. Левина – М.: Издательство министерства просвещения РСФСР – 1951. – 121 с.
24. Лопатина, Л.В. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / Л.В. Лопатина. – СПб.: 2014. – 387с.
25. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия, Е.Д. Хомская. – М.: ун-та. 1979. – 320 с.
26. Лынская, М.И. Формирование речевой деятельности у неговорящих детей с использованием инновационных технологий: [пособие для учителя-дефектолога] / М.И. Лынская; под ред. С.Н. Шаховской. — М.: ПАРАДИГМА, 2015. — 128 с.
27. Мазанова, Е.В. «Обследование речи детей 5-6 лет с ОНР. Методические указания и картинный материал для проведения обследования в старшей группе ДОУ / Е.В. Мазанова. – М.: Издательство ГНОМ, 2014. – 64 с.
28. Маркова, А.К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих моторной алалией. [Электронный ресурс] / А.К. Маркова. // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи под ред. Р.Е. Левиной. – М.: 1961
29. Мокина, М.Е. Особенности формирования коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией. [Текст] /

М.Е. Мокина, С.Г. Щербак // Психилого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: материалы по итогам научно-исследовательских работ преподавателей и студентов факультета коррекционной педагогики ЧГПУ за 2012-2013 учебный год – Челябинск: Цицеро, 2013. – С. 127-134.

30. Новикова-Иванцова, Т.Н. Ритмы. Слоги. Книга 1. Часть 1. Методическое пособие для работы по формированию слоговой структуры слова у детей с тяжелой речевой патологией [Текст] / Т.Н. Новикова-Иванцова.- М.: ГБОУ г. Москвы «Специальная (коррекционная) школа №1708, 2015.

31. Сазонова, С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / С.Н. Сазонова. – М.: Академия, 2005. – 144 с.

32. Селиверстов, В.И. Понятийно-терминологический словарь логопеда. [Текст] / Под ред. В.И. Селиверстова – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997.

33. Ткаченко, Т.А. Слоговая структура слова: коррекция нарушений. Учебно-методический комплект [Текст] / Т.А. Ткаченко. – М.: Книголюб, 2002.

34. Травкина, Ж.А. Формирование слоговой структуры слова [Текст]: дидактическое пособие / Ж.А. Травкина. – М.: 2016.

35. Филичева, Т.Б. Основы логопедии [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.

36. Филичева, Т.Б. Основы дошкольной логопедии [Текст]: профессиональные рекомендации, диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи / Т.Б. Филичева, О.С. Орлова, Т.В. Туманова. – М.: Эксмо, 2015. – С. 346

37. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение [Текст]: уч.-метод. пос. / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. –М.: Гном и Д., 2000. – 128 с.
38. Четверушкина, Н.С. Слоговая структура слова: система коррекционных упражнений для детей 5-7 лет. [Электронный ресурс] / Н.С. Четверушкина – М.: Гном Пресс, 2006.
39. Шевцова, Е.Е. технология формирования интонационной стороны речи [Текст] / Е.Е. Шевцова, Л.В. Забродина. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 222 с.
40. Шереметьева, Е.В. Логопедия. Раздел «Алалия». Учебно-методическое пособие. [Текст] / Е.В. Шереметьева. – Челябинск: Изд-во Челяб. Гос. Пед. ун-та, 2010.
41. Формирование слоговой структуры слова у детей с нарушениями речи [Текст]: методические рекомендации / сост. С.Г. Щербак. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014 – 24 с.
42. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Издательство академии педагогических наук РСФСР, 1958. – 560 с.

## Приложение

### Приложение 1

Дидактический материал к третьей серии диагностического блока:  
«Обследование способности самостоятельно воспроизводить слова  
разной слоговой структуры».



Рис.1. Слова первого класса (по А.К. Марковой).



Рис.2. Слова второго класса (по А.К. Марковой).



Рис.3. Слова третьего класса (по А.К. Марковой).



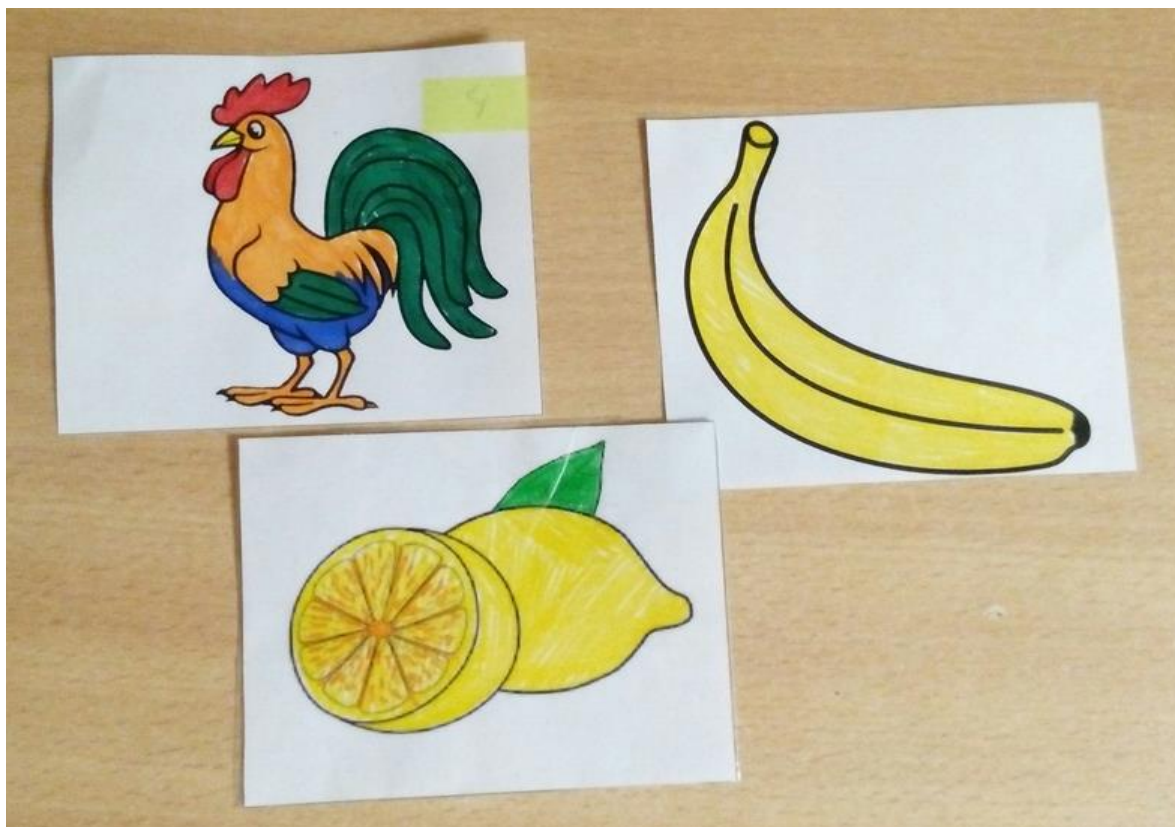


Рис.4. Слова четвертого класса (по А.К. Марковой).



Рис.5. Слова пятого класса (по А.К. Марковой).

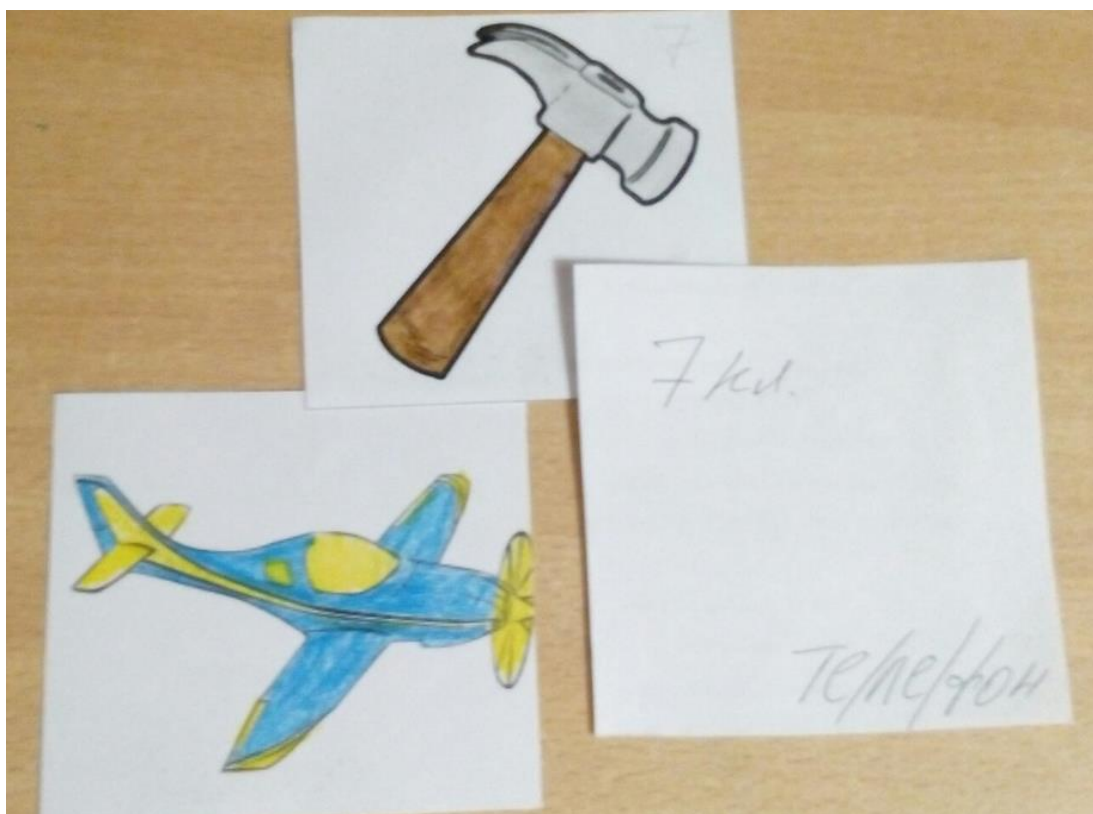


Рис.7. Слова седьмого класса (по А.К. Марковой).

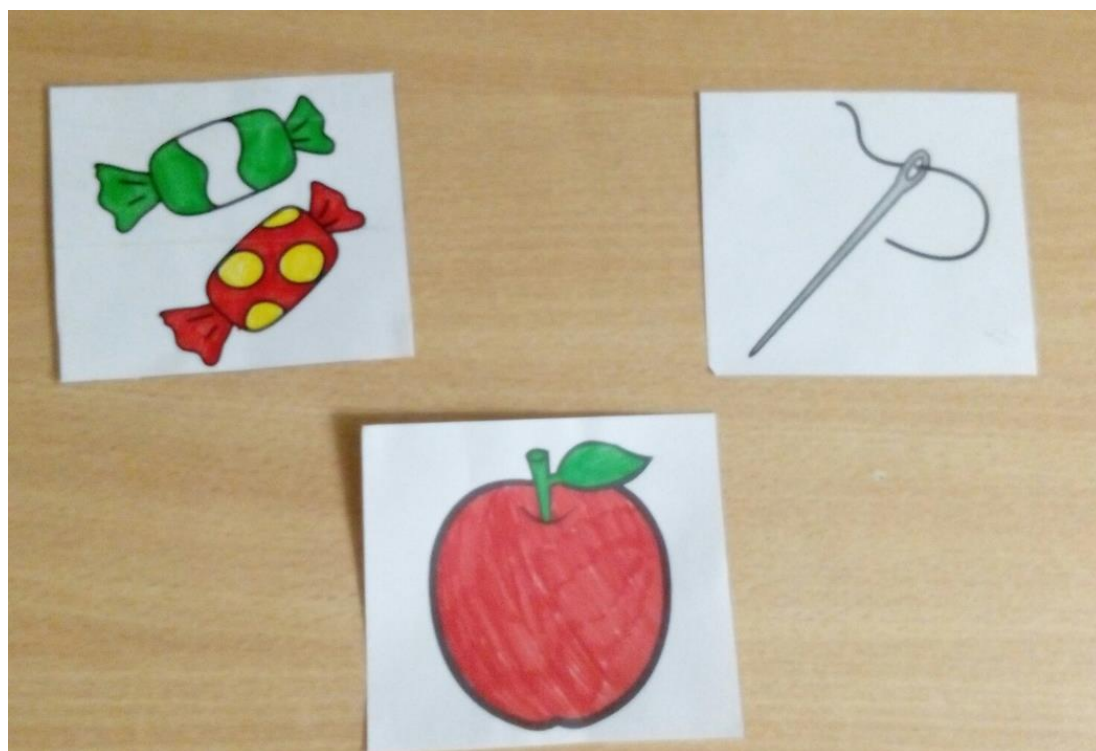


Рис.8. Слова восьмого класса (по А.К. Марковой).





Рис.9. Слова девятого класса (по А.К. Марковой).

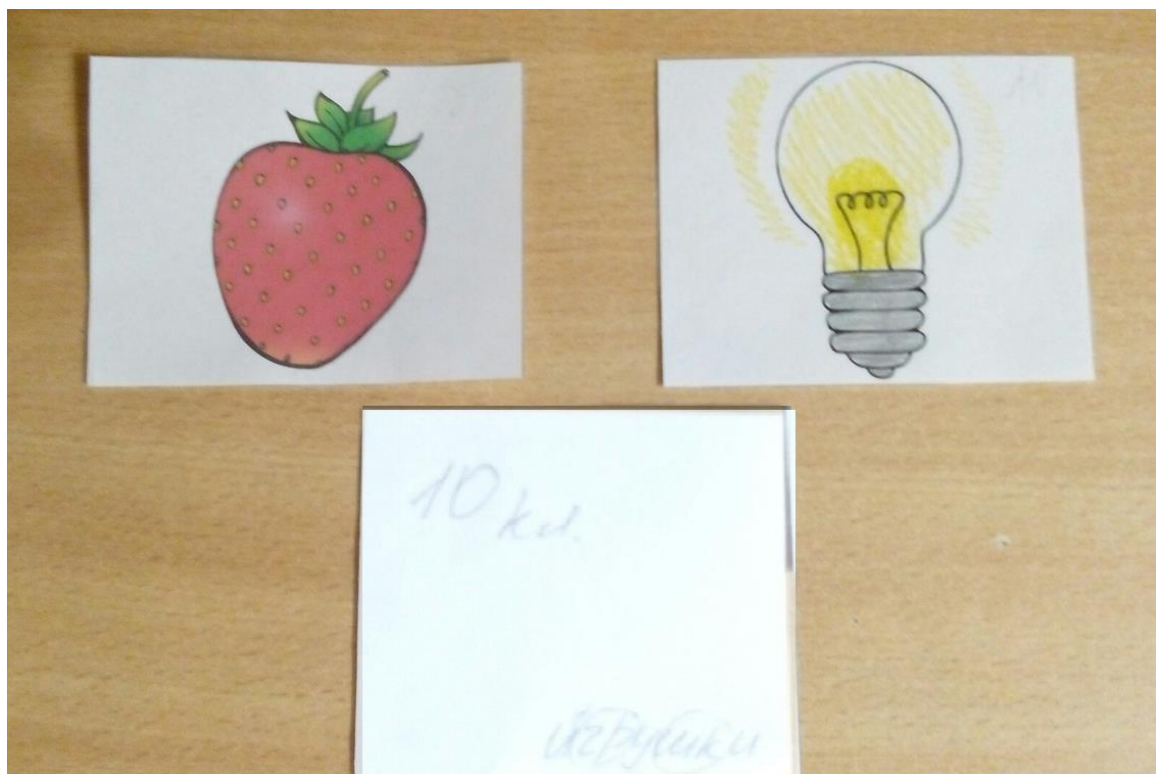


Рис.10. Слова десятого класса (по А.К. Марковой).



Рис.11. Слова одиннадцатого класса (по А.К. Марковой).



Рис.12. Слова двенадцатого класса (по А.К. Марковой).

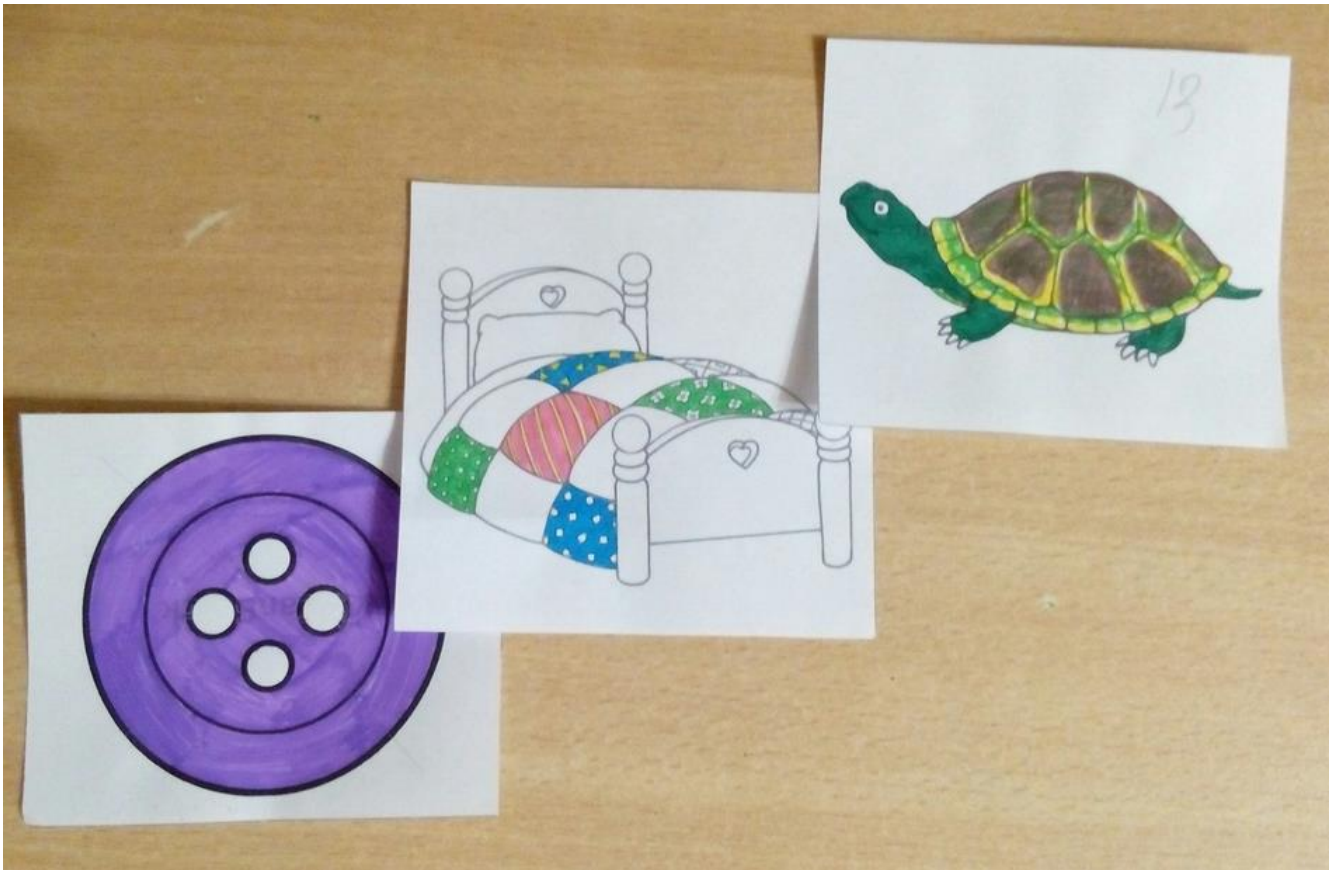


Рис.13. Слова тринадцатого класса (по А.К. Марковой).

Слова четырнадцатого класса были предъявлены в виде речевого материала.

**Конспект индивидуального логопедического занятия  
по коррекции нарушений слоговой структуры слова у ребенка  
дошкольного возраста с моторной алалией**

**Тема:** «В осеннем лесу»

**Цель:** развитие темпо-ритмической основы правильного воспроизведения слов различной слоговой структуры

**Задачи:**

*Коррекционно-образовательные:*

- упражнять в правильном воспроизведении ритмических рисунков различной сложности;
- развивать подвижность органов артикуляции;
- упражнять в чередовании активных действий и пауз;
- развивать синхронность движения с произнесением слогов;
- развивать компоненты просодической стороны речи.

*Коррекционно-развивающие:*

- формировать основу правильного физиологического и речевого дыхания;
- формировать способность к контролю над произвольной сменой положения рук и ног, своего тела в пространстве;
- развивать мелкую моторику пальцев рук и артикуляционную моторику;
- развивать фонематические процессы;
- уточнять и расширять словарный запас.

*Коррекционно-воспитательные:*

- воспитывать внимание к речи педагога;
- воспитывать интерес к занятиям через игровую форму;
- воспитывать самоконтроль за собственной речью;
- развивать навыки сотрудничества со взрослыми в различных социальных ситуациях.

**Оборудование:** зеркало, сюжетная картина «осенний лес», картинный материал, цветные карандаши.



## ХОД РАБОТЫ

| Этап занятия   | Деятельность логопеда   | Деятельность ребенка                               |
|--|---|--|
| Организационный момент.  | Доброе утро!<br>Сегодня у нас с тобой много интересной работы, давай поскорее начинать!   | Здоровается.                                       |
| Сообщение темы занятия   | Скажи, пожалуйста, какое время года сейчас? Правильно, осень. То ты знаешь об осени? Посмотри на картинку, она поможет вспомнить. Какая ты молодец. Как много знаешь. Посмотри ещё раз на картинку. Что на ней изображено. Это лес, согласна? А кто живет в лесу? Ой, смотри, кто к нам пришёл. Кто это? Это же зайчик! Давай прохлопаем это слово вместе. За-яц. Он зовет нас на прогулку в осенний лес. | Отвечает на вопросы преподавателя                  |
| Артикуляционная гимнастика   | Прежде чем начать работать я предлагаю размять язычок. Давай покажем зайке как мы это делаем.<br>(статические по три раза на счёт до 5)<br>- заборчик<br>- трубочка (произносим звук [у])<br>- улыбка (произносим звук [и])<br>- трубочка растягивается в улыбочку<br>-разминаем язычок: бя-бя-бя, пя-пя<br>- блинчик<br>а теперь подуем на блинчик, поставь ручку – будем проверять себя                 | Выполняет артикуляционные упражнения.              |
| Развитие мелкой моторики.<br>Развитие чувства ритма и темпа.               | Ой, слышишь, дождик пошёл! Наверное, он тоже хочет поиграть. Давай поиграем с ним. Нужно повторит ритм, который услышишь.<br>Ритмические рисунки: //, U //, // /, // U<br>Отлично, молодец!   | Повторяет ритмические рисунки различной сложности. |
| Развитие фонематических процессов.<br>Развитие просодической стороны речи. | Мы с тобой успели потеряться пока играли с дождиком! Где же зайчик. Что нужно делать, когда потерялся в лесу? Правильно, звать на помощь. Давай позовём: нужно громко крикнуть «АУ». Слышишь, кто-то ещё сказал «ау», только тихо. Это эхо. Давай поиграем. Ты будешь эхом. Я говорю громко, а ты повторяешь за мной тихо.<br>А, У, АУ<br>О, И, ОИ  | Отвечает на вопросы, выполняет задание.            |

|                             |  |  |                           |                     |                        |                  |   |                    |  |                           |                                  |                             |   |  |
|-----------------------------|--|--|---------------------------|---------------------|------------------------|------------------|---|--------------------|--|---------------------------|----------------------------------|-----------------------------|---|--|
|                             | А,О, АО<br>У,И, УИ<br>А,О,У,И.   |  |                           |                     |                        |                  |   |                    |  |                           |                                  |                             |   |  |
| Физминутка                  | <p>Какие мы молодцы, так громко кричали, что зайчик нас нашёл. Пока мы искали друг друга уже и дождик кончился! Ты только посмотри, сколько луж! (показывает на листочки на полу). А давай представим, что мы с тобой – лягушата и попрыгаем по лужам!</p> <table border="1"> <tr> <td>На болоте две подружки,</td> <td>Рывки руками вверх и вниз</td> </tr> <tr> <td>Две веселые лягушки</td> <td>Рывки руками в стороны</td> </tr> <tr> <td>Ножками потопали</td> <td>Прыгнуть на первый круг (в лужу) и потопать</td> </tr> <tr> <td>Ручками похлопали,</td> <td>Прыгнуть на второй круг (лужу) и похлопать</td> </tr> <tr> <td>Вправо, влево наклонились</td> <td>Прыгнуть на третий круг, наклоны</td> </tr> <tr> <td>Сели, встали, распрямились.</td> <td>Прыгнуть на четвертый круг, присесть и встать</td> </tr> </table> <p><b>Молодец!</b></p> | На болоте две подружки,                          | Рывки руками вверх и вниз | Две веселые лягушки | Рывки руками в стороны | Ножками потопали | Прыгнуть на первый круг (в лужу) и потопать | Ручками похлопали, | Прыгнуть на второй круг (лужу) и похлопать | Вправо, влево наклонились | Прыгнуть на третий круг, наклоны | Сели, встали, распрямились. | Прыгнуть на четвертый круг, присесть и встать | Выполняет действия по инструкции. Совместно с педагогом проговаривает стихотворение. |
| На болоте две подружки,     | Рывки руками вверх и вниз  |  |                           |                     |                        |                  |   |                    |  |                           |                                  |                             |   |  |
| Две веселые лягушки         | Рывки руками в стороны   |  |                           |                     |                        |                  |   |                    |  |                           |                                  |                             |   |  |
| Ножками потопали            | Прыгнуть на первый круг (в лужу) и потопать  |  |                           |                     |                        |                  |   |                    |  |                           |                                  |                             |   |  |
| Ручками похлопали,          | Прыгнуть на второй круг (лужу) и похлопать   |  |                           |                     |                        |                  |   |                    |  |                           |                                  |                             |   |  |
| Вправо, влево наклонились   | Прыгнуть на третий круг, наклоны   |  |                           |                     |                        |                  |   |                    |  |                           |                                  |                             |   |  |
| Сели, встали, распрямились. | Прыгнуть на четвертый круг, присесть и встать  |  |                           |                     |                        |                  |   |                    |  |                           |                                  |                             |   |  |
|                             | <p>А где это мы оказались?<br/>Ну вот и подошла наша прогулка к концу. Давай что-нибудь подарим зайчику? Посмотри внимательно: перед тобой листочки, сколько их? Тебе нужно найти 2 одинаковых и раскрасить их красным карандашом под мой счет.</p> <p>.</p>   | Отвечает на вопросы педагога. Выполняет задание. |                           |                     |                        |                  |   |                    |  |                           |                                  |                             |   |  |
| Итог занятия                | <p>Давай вспомним, о чем мы сегодня говорили?<br/>Кто к нам приходил?<br/>Что мы делали?<br/>Что было самым трудным?<br/>Как ты считаешь, ты хорошо поработал?<br/>Спасибо, до свидания</p>  | Отвечает на вопросы педагога.                    |                           |                     |                        |                  |   |                    |  |                           |                                  |                             |   |  |



Дидактический материал к конспекту.



Рис. 14.



Рис.15.

**Конспект индивидуального логопедического занятия  
по коррекции нарушений слоговой структуры слова у ребенка  
дошкольного возраста с моторной алалией**

**Тема:** «Животные»

**Цель:** развитие правильного воспроизведения слоговой структуры слов IV, V, VII классов (по А.К. Марковой)

**Задачи:**

*Коррекционно-образовательные:*

- развивать подвижность органов артикуляции;
- упражнять в правильном воспроизведении ритмических рисунков различной сложности;
- упражнять в различении и четком воспроизведении слоговых сочетаний из сохранных звуков с разным ударением, силой голоса и интонацией;
- развивать умения правильно воспроизводить слова IV, V классов (по А.К. Марковой);
- развивать способность правильного воспроизведения слов VII классов (по А.К. Марковой);
- развивать синхронность движения с произнесением слогов.

*Коррекционно-развивающие:*

- формировать основу правильного физиологического и речевого дыхания;
- формировать способность к контролю над произвольной сменой положения рук и ног, своего тела в пространстве;
- развивать мелкую моторику пальцев рук и артикуляционную моторику;
- развивать фонематические процессы;
- уточнять и расширять словарного запаса.

*Коррекционно-воспитательные:*

- воспитывать интерес к занятиям через игровую форму;
- воспитывать самоконтроль за собственной речью;
- развивать навыки сотрудничества со взрослыми в различных социальных ситуациях.

**Оборудование:** зеркало, игрушки (собака, кошка, заяц), картинный материал, бубен.

## ХОД РАБОТЫ

| Этап занятия   | Деятельность логопеда   | Деятельность Ребенка  |
|--|---|---|
| Организационный момент.  | Доброе утро!<br>Сегодня у нас с тобой много интересной работы, давай поскорее начинать!   | Здоровается.  |
| Сообщение темы занятия   | Перед тобой лежат карточки, из которых нужно собрать картинку. Давай соберём! Интересно, кто же получится? Молодец! Посмотри, кто это? Правильно, это собака. Но присмотришься, это же ещё щенок. У него сегодня День Рождения! Давай поздравим щенка.<br>А что ты знаешь об это празднике? Расскажи.   | Отвечает на вопросы преподавателя.<br>Поздравляет щенка с Днём Рождения.<br>Рассказывает о празднике. |
| Артикуляционная гимнастика   | Прежде чем начать работать я предлагаю размять язычок. Давай покажем гостю как мы это делаем.<br>(статические по три раза на счёт до 5)<br>- заборчик<br>- трубочка (произносим звук [у])<br>- улыбка (произносим звук [и])<br>- трубочка растягивается в улыбочку<br>-разминаем язычок: бя-бя-бя, пя-пя<br>- блинчик<br>а теперь подуем на блинчик, поставь ручку – будем проверять себя | Выполняет артикуляционные упражнения.   |
| Развитие ВПФ.<br>Развитие воспроизведения слоговой структуры слов. | Щенок на день рождения пригласил друзей, и они вот-вот придут. Давай посмотрим кто это.<br>(узнать животное по силуэту)<br>посмотри, на кого это похоже? Правильно, это же кот. А если кот маленький, то как мы его называем? Конечно, котёнок! Всё верно. Повтори это слово, хлопая в ладоши. Посмотри, а это кто? Да, заяц, а маленький заяц, это . . .? Конечно, зайчонок.             | Повторяет ритмические рисунки различной сложности.  |
| Развитие ВПФ.<br>Развитие силы и плавности                         | Вот уже и гости пришли, а стол – то накрыть щенок забыл. Давай поможем ему.<br>Посмотри внимательно на картинки с едой. Их нужно положить рядом с животным, которое это ест.  | Раскладывает картинки.<br>Отвечает на вопросы педагога.<br>«задувает свечу на торте»                  |

|  |  |  |                        |                  |                      |                  |          |                  |                   |                 |                            |  |
|--|--|--|------------------------|------------------|----------------------|------------------|----------|------------------|-------------------|-----------------|----------------------------|--|
| речевого выдоха.   | Здорово, молодец. Но, кажется, щенок кое-что забыли. Что же такое стоит на столе в любой день рождения? Сладкий такой. Конечно же торт!<br>Смотри и у нас есть торт. И щенок просит помочь задуть свечу. Давай ему поможем.  |  |                        |                  |                      |                  |          |                  |                   |                 |                            |  |
| Развитие фонематических процессов и просодической стороны речи | Теперь время поздравлений и игр. Слушай внимательно, кто так говорит? Мяу, гав,?<br>А сейчас давай тоже петь. Зайчик петь не любит, поэтому он будет играть на бубне. И мы тоже будем. Пропой столько раз, сколько слогов в слове.   | Отвечает на вопросы, выполняет задание.          |                        |                  |                      |                  |          |                  |                   |                 |                            |  |
| Физминутка<br>Согласование речи с движениями.                  | <p>Песни мы пели? Пели. Пора и потанцевать. На дни рождения принято танцевать один танец. Как думаешь, какой? Давай тоже станцуем его.</p> <table border="1"> <tr> <td>Вот щенку на именины испекли мы каравай</td> <td>Хоровод вокруг игрушки</td> </tr> <tr> <td>Вот такой вышины</td> <td>Подняться на носочки</td> </tr> <tr> <td>Вот такой низины</td> <td>Присесть</td> </tr> <tr> <td>Вот такой ширины</td> <td>Отойти от игрушки</td> </tr> <tr> <td>Вот такой ужины</td> <td>Подойти к игрушке и обнять</td> </tr> </table> | Вот щенку на именины испекли мы каравай          | Хоровод вокруг игрушки | Вот такой вышины | Подняться на носочки | Вот такой низины | Присесть | Вот такой ширины | Отойти от игрушки | Вот такой ужины | Подойти к игрушке и обнять | Отвечает на вопросы педагога. Выполняет действия по инструкции. Совместно с педагогом проговаривает стихотворение. |
| Вот щенку на именины испекли мы каравай                        | Хоровод вокруг игрушки   |  |                        |                  |                      |                  |          |                  |                   |                 |                            |  |
| Вот такой вышины   | Подняться на носочки   |  |                        |                  |                      |                  |          |                  |                   |                 |                            |  |
| Вот такой низины   | Присесть   |  |                        |                  |                      |                  |          |                  |                   |                 |                            |  |
| Вот такой ширины   | Отойти от игрушки  |  |                        |                  |                      |                  |          |                  |                   |                 |                            |  |
| Вот такой ужины  | Подойти к игрушке и обнять   |  |                        |                  |                      |                  |          |                  |                   |                 |                            |  |
|  | Хорошо поплясали, молодец. посмотри, к нам ещё кто-то пришёл. наверное, это мамы наших гостей. давай узнаем где чья. и кто где живет. скажи, а все ли животные живу в доме? Почему?<br>значит кошка и собака какие животные? правильно – домашние, а заяц – дикое.   | Отвечает на вопросы педагога. Выполняет задание. |                        |                  |                      |                  |          |                  |                   |                 |                            |  |
| Итог занятия   | Давай вспомним, что мы сегодня делали?<br>Кто к нам приходил?<br>Что мы делали?<br>Что было самым трудным?<br>Как ты считаешь, ты хорошо поработал?<br>Мы с тобой совсем забыли подарить собаке подарок! Поэтому возьми карточку. Видишь, на одной стороне нарисована коробка, а на другой пусто? Дома, на пустой стороне, нарисуй то, что ты бы хотел подарить собаке.  | Отвечает на вопросы педагога.                    |                        |                  |                      |                  |          |                  |                   |                 |                            |  |

Дидактический материал к конспекту.



Рис. 16.





Рис. 17.

**Конспект индивидуального логопедического занятия  
по коррекции нарушений слоговой структуры слова у ребенка  
дошкольного возраста с моторной алалией**

**Тема:** «Путешествие на море»

**Цель:** развитие умения правильно и четко воспроизводить слоговую структуру слов различных классов.

**Задачи:**

Коррекционно-образовательные:

- упражнять в правильном воспроизведении ритмических рисунков различной сложности;
- упражнять в различении и четком воспроизведении слоговых сочетаний из сохранных звуков с разным ударением, силой голоса и интонацией;
- развивать подвижность органов артикуляции;
- упражнять в правильном произнесении звука [с] в слогах, словах;
- развивать синхронность движения с произнесением слогов.

Коррекционно-развивающие:

- формировать основу правильного физиологического и речевого дыхания;
- формировать способность к контролю над произвольной сменой положения рук и ног, своего тела в пространстве;
- развивать мелкую моторику пальцев рук и артикуляционную моторику;
- развивать фонематические процессы;
- уточнять и расширять словарного запаса.

Коррекционно-воспитательные:

- воспитывать внимание к речи педагога;
- воспитывать интерес к занятиям через игровую форму;
- воспитывать самоконтроль за собственной речью;
- развивать навыки сотрудничества со взрослыми в различных социальных ситуациях.

**Оборудование:** зеркало, картинный материал: карта, герои, цветные камушки, паровоз.



## ХОД РАБОТЫ

| Этап занятия                             | Деятельность логопеда   | Деятельность ребенка  |
|--|---|---|
| Организационный момент.                  | <p>Доброе утро!<br/>Сегодня у нас с тобой много интересной работы, давай поскорее начинать!</p>   | Здоровается.  |
| Сообщение темы занятия                   | <p>Посмотри, кто пришёл к нам в гости! Давай посмотри на неё. Скажи, кто она? Правильно, лиса! Давай прохлопаем это слово. Теперь давай подумаем, как мы можем помочь лисе попасть на праздник? Конечно! Сначала нужно прийти на станцию.<br/>Посмотри, как много пассажиров на станции! И всем нужно ехать. Давай поможем всем разместиться в вагонах. Посмотри внимательно на поезд: все вагоны разные! Сколько вагонов? Это какой вагон, длинный ил короткий? Покажи самый длинный. Самый короткий. Молодец. Помнишь, мы говорили о том, то слова бывают длинные и короткие? А теперь давай назовём всех пассажиров и рассадим их по вагонам. Собака, слон, лиса. Теперь можно ехать!<br/><br/>Л: Запыхтел паровоз, и вагончики повез.</p> | <p>Отвечает на вопросы преподавателя<br/><br/>Р: Чух-чух-чух, чух-чух-чух, ту-тууууу. (стук на каждый слог)</p> |
| Артикуляционная и дыхательная гимнастики | <p>А вот и первая станция! Ох, только посмотри какой у них дождь! Даже дороги не видно совсем. И жители говорят, что дождь у них льет не переставая. А дождик льет откуда? правильно из тучек. Значит, нам надо разогнать тучи чтобы поехать дальше. Подуй на тучки. А теперь, после такого дождя, чтобы нам было весело ехать, надо проверить все ли хорошо с нашим поездом.<br/>(статические по три раза на счёт до 5)<br/>- заборчик<br/>- трубочка (произносим звук [у])<br/>- улыбка (произносим звук [и])<br/>- трубочка растягивается в улыбочку<br/>-разминаем язычок: бя-бя-бя, пя-пя<br/>- блинчик</p>  | Выполняет артикуляционные упражнения.   |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | <p>а теперь подуем на блинчик, поставь ручку – будем проверять себя.</p> <p>Отлично! Поехали дальше.<br/> <b>Л:</b> Запыхтел паровоз, и вагончики повез.</p>   | <p><b>Р:</b> Чух-чух-чух, чух-чух-чух, ту-тууууу. (стук на каждый слог)</p>   |
| <p>Автоматизация звука [с] в слогах.<br/> Повторение цепочки слогов.</p> | <p>Мы приехали на вторую станцию. «Сосулька». Брр, как здесь холодно. Всюду снег да лед. Как думаешь, какие животные могут здесь жить? . . .<br/> Звери здесь часто мерзнут и трясутся, поэтому не могут сразу сказать слово целиком. Давай послушаем из и повторим.</p> <p>Са-са-СА      Ас-ас-Ас<br/> Со-со-со      Ос-ос-ос<br/> су-Су-су      Ус-ус-ус</p> <p>Отлично! Поехали дальше.<br/> <b>Л:</b> Запыхтел паровоз, и вагончики повез.</p> | <p><b>Р:</b> Чух-чух-чух, чух-чух-чух, ту-тууууу</p>  |
| <p>Автоматизация звука [с] в словах.</p>                                 | <p>Вот и следующая станция. «Кладовая». Здесь живут зверьки, которые делают запасы на зиму, и поэтому они не будут делиться. Но они любят поиграть. Их любимая игра называется «Жадина». Давай тоже сыграем в неё.</p> <p>Кто такие жадины? Жадничать хорошо или плохо?</p> <p>Отлично! Поехали дальше.<br/> <b>Л:</b> Запыхтел паровоз, и вагончики повез.</p>  | <p>Раскладывает картинки.<br/> Отвечает на вопросы педагога.<br/> «задувает свечу на торте»</p> <p><b>Р:</b> Чух-чух-чух, чух-чух-чух, ту-тууууу.</p> |
| <p>Физминутка<br/> Координация речи с движением</p>                      | <p>Посмотри, мы попали в самые настоящие джунгли! Сколько тут животных. Здесь мы высадим слона. Скажи, они живут в жаркой или холодной стране? Эти животные любят танцевать! Давай тоже станцуем! Повторяй за мной!</p> <p>Ну вот, хорошо было, но нам пора ехать дальше.<br/> <b>Л:</b> Запыхтел паровоз, и вагончики повез.</p>  | <p>Отвечает на вопросы педагога.<br/> Выполняет действия по инструкции.<br/> Совместно с педагогом проговаривает</p>                                  |

|                 |   |   |
|-----------------|---|---|
|                 | <b>Р:</b> Чух-чух-чух, чух-чух-чух, ту-тууууу.  | стихотворение.  |
| Слоговой анализ | <p>Вот приехали на море. Наш герой проголодался. Нужно купить поесть. Смотри, у нас есть камушки, которые мы будем отдавать по одному за каждый слог в слове. Я говорю слово, а ты – сколько в нём слогов.</p> <p>Слова: капуста, сок, салат.</p> <p>А теперь ещё раз, касаясь пальчиками камушков, произнесём слова! Молодец.</p> <p>Теперь давай посчитаем, сколько красных камушков мы отдали? Сколько синих?</p> <p>Ну вот, мы сделали всё.</p> | <p>Отвечает на вопросы педагога.</p> <p>Выполняет задание.</p> <p>Послоговое проговаривание слов.</p> |
| Итог занятия    | <p>Давай вспомним, что мы сегодня делали?</p> <p>Кто к нам приходил?</p> <p>Как мы помогали?</p> <p>Что было самым трудным?</p> <p>Как ты считаешь, ты хорошо поработал?</p>  | <p>Отвечает на вопросы педагога.</p>  |

Дидактический материал к конспекту.



Рис. 18.



Рис.19.

