



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
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

СОДЕРЖАНИЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ  
НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО  
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

Выпускная квалификационная работа

Специальное (дефектологическое) образование  
Профиль «Логопедия»

Проверка на объем заимствований:  
81 % авторского текста

Работа \_\_\_\_\_ к защите  
«18» 12 2020г.

зав. кафедрой специальной  
педагогике, психологии и  
предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

студентка группы ОФ-406/101-4-2

Блинова Анна Андреевна

Научный руководитель:

кандидат педагогических наук,

доцент Васильева В.С.

Челябинск, 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ</b> .....	6
1.1. Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста .....	6
1.2. Определение и общая характеристика моторной (экспрессивной) алалии .....	11
1.3. Исследование слоговой структуры слова у детей с моторной алалией.....	14
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1</b> .....	20
<b>ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРОЙ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ</b> .....	22
2.1. Характеристика речи детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией (констатирующий этап исследования) .....	22
2.2. Коррекционная работа по преодолению нарушений слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (формирующий эксперимент). .	35
2.3. Анализ результатов экспериментальной работы по коррекции слоговойструктурой слова детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией .....	52
<b>ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2</b> .....	56
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	58
<b>Список использованных источников</b> .....	61
Приложения.....	66

## ВВЕДЕНИЕ

В современном периоде формирования теории и практики специальной психологии, коррекционной педагогики и логопедии, имеется высокий интерес к исследованию детей с речевой патологией. Исследование детей, нуждающихся в логопедической помощи, демонстрируют тенденцию увеличения роста осложненных нарушений речи.

Российская социальная педагогика анализирует многие стороны детской речевой деятельности с позиции речевых нарушений, включая моторную алалию.

Количество детей, имеющих тяжёлые нарушения речи, с каждым годом становится больше. У многих из них имеется нарушение слоговой структуры слова. Под «слоговой структурой» принято понимать взаиморасположение слогов в слове. Искажения слоговой структуры слова затрудняют развитие звукового анализа, что в школьном возрасте может привести к нарушениям письменной речи, а также к негативным изменениям в формировании личности ребёнка, таким как замкнутость и стеснительность, что помешает ему в обучении и в общении.

Овладение слоговой структурой слова зависит от состояния фонематических процессов, артикуляционных возможностей, семантики, мотивационной сферы ребёнка, а также - от специфики формирования неречевых процессов: оптико-пространственной ориентировки, ритмической и динамической организации движений, способности к последовательной обработке данных.

Дети, страдающие от задержек развития речи, нуждаются в комплексной работе со всеми сторонами формирования личности.

С этой категорией детей коррекционную работу нужно проводить с раннего возраста. Без специального обучения детям с общим недоразвитием речи тяжело овладеть слоговой структурой слова, что мешает всему процессу обучения.

Однако нарушения слоговой структуры слова, которые являются особенностью моторной алалии, мало описаны в литературе, а методические рекомендации по коррекции данного нарушения - противоречивы и неполны. Это и определило актуальность проведенной работы и её практическую значимость.

Изучение литературы, касающейся особенностей речевого развития детей с речевой патологией, опирается на работы Ж.В. Антиповой, Г.В. Бабиной, В.К. Воробьевой, Л.Р. Давидович, Н.С. Жуковой, В.А. Ковшикова, В.К. Орфинской, Е.Ф. Собонович, Н.Н. Трауготт, О.Н. Усановой, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, С.Н. Шаховской.

Существенный вклад в изучение алалии внесли Г. Гуцман (1894), А. Либман (1900), М.Б. Богданов-Березовский (1909), Э. Фрешельс (1931), а в более позднее время М.Е. Хватцев, Н.Н. Трауготт, В.К. Орфинская, Р.Е. Левина, Л.В. Мелехова, Г.В. Мацеевская, Е.Ф. Собонович, В.А. Ковшиков, С.Н. Шаховская, В.К. Воробьева и другие исследователи.

Опираясь на указанные противоречия, мы выделили проблему исследования: выявление условий, которые являлись бы оптимальными для активизации речи детей, а также самых значимых вариантов коррекционной логопедической работы с дошкольниками, имеющими моторную алалию.

**Объект исследования** – процесс развития слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста.

**Предмет исследования** - особенности слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией.

**Цель исследования** – определение содержания коррекционной работы по ликвидации нарушений слоговой структуры слова у дошкольников с моторной алалией.

**Определены задачи исследования:**

1. Изучить общую и специальную литературу по проблеме исследования;
2. Изучить особенности слоговой структуры слова у детей с моторной алалией;

3. Выделить содержание коррекционной работы по преодолению нарушений слоговой структуры слова у старших дошкольников с моторной алалией.

**Методы исследования.** Были использованы такие методы как: обобщение данных по означенной проблеме; рассмотрение деятельности логопедов, занимающихся развитием слоговой структуры слова детей с речевыми патологиями; а также три вида экспериментов: констатирующий, обучающий и контрольный.

Дополнительные исследовательские методы: изучение педагогических и медицинских документов (личных дела, протоколов ПМПК, медкарт, результатов обследования, речевых карт), проводились беседы с родителями и воспитателями, анализировалась учебно-программная документация.

**База исследования.** Работа проводилась на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения "Детский сад №"26" города Сатка.

В данной работе мы наблюдали двенадцать старших дошкольников, страдающих моторной алалией (общее недоразвитие речи 3-го ур.).

**Структура работы:** Работа включает введение, 2 главы, 6 параграфов, выводов, заключения и списка использованной литературы.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

## 1.1. Психологические особенности детей старшего дошкольного возраста

Старший дошкольный возраст является переходной ступенью между дошкольным и школьным возрастом и характеризуется множественными изменениями в организме ребенка и появлением новообразований в психике. Это произвольность психических процессов – внимания, памяти, восприятия и др. – и вытекающая отсюда способность руководить собственным действием, а также изменения в представлениях о себе, в самосознании и в самооценках. Возникновение произвольности – главное изменение в деятельности ребенка, целью которой становится не изменение окружающих его предметов, а овладение своим поведением.

В возрасте 6 лет происходит активное развитие речи ребенка. Он правильно и четко произносит все звуки и слова, расширяется активный словарный запас, высказывания становятся более выразительными и грамматически правильными.

Освоение новых знаний, появление новых качеств, потребностей формируют личность ребенка в старшем дошкольном возрасте. Развиваются все стороны его личности: умственная, нравственная, чувственная и волевая. В старшем дошкольном возрасте, как подчеркивали советские психологи Л.С. Выготский и А.В. Запорожец, ребенок переходит от ситуативного поведения к деятельности, которая подчинена социальным нормам и условиям, и очень эмоционально относится к последним.

К старшему дошкольному возрасту появляется внеситуативно-личностная форма общения, которую отличают необходимость во взаимопонимании и сопереживании, а также личностные мотивы общения. На первый план в это время вместо познавательного типа общения ребенка с взрослым выступает личностный, в центре которого лежит интерес к человеческим взаимоотношениям. Старший дошкольник правильно

понимает, что нравится и что не нравится в его поведении взрослым, дает правильную оценку своих поступков и отдельным чертам собственной личности. К завершению дошкольного возраста у детей развивается самооценка. В ее содержание входит состояние практических способностей и нравственных качеств ребенка, которые выражаются в подчинении нормам поведения, определяемые в данном коллективе. Самооценка дошкольника является очень высокой - это помогает ему без сомнений и страха включаться в учебные занятия при подготовке к школе, осваивать новые виды деятельности.

У дошкольников наблюдаются проявления подлинной заботы о близких людях, поступки, которые нацелены на то, чтобы оградить их от беспокойства, огорчения. Ребенок осваивает способность сдерживать бурные, резкие выражения чувств, 5 – 6-летний дошкольник может сдерживать слезы, скрыть страх и т.д. Ребенок усваивает «язык» чувств – принятые в обществе формы выражения тончайших оттенков переживаний при помощи взглядов, мимики, жестов, поз, движений, интонаций.

Наиболее свойственные дошкольнику занятия - конструирование, рисование, лепка. В этом возрасте также развиваются и элементы трудовой деятельности, психологический смысл которого состоит в следующем: ребенок должен понимать, что он делает нужное, полезное для других дело. Приобретенные к пяти годам навыки самообслуживания, опыт труда в природе, изготовления поделок позволяют детям больше участвовать в делах взрослых. Старшие дошкольники могут переходить от исполнения отдельных поручений к исполнению постоянных обязанностей: убирать свой игровой уголок, поливать цветы, чистить свою одежду и обувь. К ребенку, вместе с исполнением подобных заданий, придут и первое познание радости своего труда – дела, сделанного для общего блага.

Учебная деятельность - это еще одна деятельность, элементы которой усваиваются в дошкольном детстве. Главная специфика ее состоит в том, что,

ребенок, занимаясь ею, изменяется сам, приобретая новые знания и навык. Получение новых знаний – это главное в учебной деятельности.

Основная особенность в пятилетнем возрасте – это расцвет фантазии. Особенно ярко воображение ребенка проявляется в увлеченной игре. Вместе с тем вообразить что-то намеренно, подключая волю детям этого возраста нелегко.

Основным видом деятельности выступает сюжетно-ролевая игра. В ней ребенок выполняет социальные, общественные функции взрослого. Старший ребенок-дошкольник сначала отбирает все предметы, нужные ему для игры в доктора, а лишь потом начинает игру, не хватаясь уже в процессе то за одну, то за другую вещь. Вместе с основной деятельностью в дошкольном детстве – сюжетно-ролевой игрой, к концу дошкольного возраста у детей появляются игры с правилами: прятки, салочки, круговая лапта и др. Способность подчиниться правилу развивается в ходе ролевой игры, которая содержит в себе скрытые правила. К концу дошкольного возраста у ребенка в игре развиваются те качества (новообразования), которые становятся основой развития учебной деятельности в младшем школьном возрасте.

На шестом году жизни у ребенка появляется умение ставить цели, которые касаются его самого, его поведения. Произвольность психических процессов – это новое изменение в деятельности и ее целях, имеющее решающее значение и для эффективности дальнейшего школьного обучения и психического формирования. Ведь подчинение школьным правилам требует произвольности поведения. Это означает, способность ребенка действовать согласно какому – либо правилу и контролирование им собственного поведения. При исполнении какой-либо роли в игре ребенок, с одной стороны, следует образцу, а с другой – контролирует свое поведение. Взрослея, ребенок учится организовывать сам себя. Поведение его как бы освобождается от игровой ситуации. Более содержательные игры с правилами у старших дошкольников. К шести – семи годам изменяется отношение детей к нарушению правила. Дети более строго относятся к

правильному следованию правилам игры. Если она успела надоесть всем участникам, то они настаивают на ее продолжении. И находят в этой рутинной игре какое-то удовольствие.

Ребенок в старшем дошкольном возрасте по-прежнему смотрит на мир широко открытыми глазами. Все чаще и смелее он бросает свой взгляд на открывшуюся перспективу познания большого мира. Детям все интересно, их все манит и привлекает. Старший дошкольник с одинаковым усердием старается освоить и то, что поддается осмыслению в этом возрастном периоде, и то, что пока он не в состоянии глубоко и правильно понять. У детей 5-6 лет наблюдается пик познавательных вопросов. Их познавательные потребности можно выразить девизом: «Хочу все знать!»

Особенно быстрое формирование словесной памяти отмечается при переходе к старшему дошкольному возрасту. Дети запоминают словесный материал так же хорошо, как наглядный. Большую роль при обучении в школе играет работа со словесным материалом, поэтому в старшем дошкольном возрасте необходимо обратить внимание и на формирование словесной памяти.

Степень формирования мыслительных действий ребенка старшего дошкольного возраста (анализ, сравнение, обобщение, классификация и т.д.) помогает ему более осмысленно и глубоко воспринимать и постигать существующую и поступающую информацию о нашем мире и разбираться в нем.

У ребенка к концу дошкольного возраста начинает развиваться понятийное, или логическое мышление. Его интересуют не только те явления, которые он видел непосредственно перед собой, а обобщенные свойства предметов окружающей действительности. Детей интересуют причины и следствия в отношениях предметов и «технологии» их изготовления. Ребенок уже способен вскрыть причинно-следственные связи между явлениями, проанализировать, обобщить новый материал и сделать логические выводы, постепенно расширяя представления об окружающем.

Большое значение для формирования познавательных интересов имеет участие ребенка в самых различных видах деятельности.

Существенные изменения происходят во всех областях психического формирования ребенка. В дошкольном возрасте, ребенок осваивает обширный круг деятельности – игровую, трудовую, продуктивные, бытовую, общение, развивается их мотивационно-целевая и техническая сторона. Основным результатом формирования всех видов деятельности выступает овладение моделированием как центральной умственной способностью (Л. А. Венгер) и развитие произвольного поведения (А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин).[128]

Старший дошкольный возраст представляется сенситивным для нравственного формирования. В это время закладываются основные принципы морального поведения и отношения. Этот период благоприятен для развития морального облика ребенка, черты которого зачастую проявляются в течение всей дальнейшей жизни.

Ребенок дошкольного возраста отличается от детей средней группы большими физическими и психическими возможностями. Их отношение с ровесниками и взрослыми становятся труднее и содержательнее. У детей имеется нужный для свободного общения словарный запас, развиваются все стороны личности ребенка: умственная, нравственная, эмоциональная и волевая действительно – практическая; развиваются навыки самообслуживания, труд в природе и др. Основным видом деятельности является сюжетно - ролевая игра, игра с правилами. В игре они отображают не только действия и операции с предметами, но и взаимоотношения между людьми. Появление произвольности психических процессов – умение целенаправленно управлять собственным поведением и психическими действиями – восприятием, вниманием, памятью – это ключевые изменения в деятельности, сознании и личности ребенка. Происходит изменение в представлении о себе, его образе – я.

## **1.2. Определение и общая характеристика моторной (экспрессивной) алалии**

Термин "алалия" в переводе с греческого обозначает отсутствие речи. Исследователи нарушений речи использовали термин с давних пор.

Алалия - значительная несформированность функции речи, которая обусловлена органическим повреждением речевых зон коры головного мозга. Недоразвитие речи при алалии носит системный характер – это нарушение всех ее компонентов: фонетико-фонематического и лексико-грамматического.

В отличие от афазии, утрате существовавшей ранее речи, алалия характеризуется или отсутствием речи с самого начала, или ограничением вербальных средств общения.

При внутриутробном или раннем органическом повреждении речевых центров можно говорить о наличии алалии [33, с.53].

В 2 раза чаще указанное нарушение встречается у мальчиков. Алалия является клиническим диагнозом, которому в логопедии соответствует речевое заключение - общее недоразвитие речи.

Проблема изучается уже много лет. На данный момент исследователи предложили целый ряд различных классификаций алалии, опираясь на ее механизмы, проявления и выраженность.

Современная логопедия опирается на труды В.А. Ковшикова [21, с.114], выделяя такие виды алалии, как:

- экспрессивную (моторную);
- импрессивную (сенсорную);
- смешанную (сенсо-моторную).

Раннее органическое поражение коркового отдела речедвигательного анализатора лежит в основе появления моторной формы алалии. У ребенка не формируется своя речь, но понимание чужой речи остается сохранным.

Различают афферентную моторную и эфферентную моторную алалию, в зависимости от поврежденной зоны.

Афферентная моторная алалия характеризуется поражением постцентральной извилины. Также она выражена в кинестетической артикуляторной апраксии. Эфферентную моторную алалию мы наблюдаем вследствие поражения премоторной коры. Она также сопровождается наличием кинестетической артикуляторной апраксии.

Алалия – это не однородное нарушение, а некое собирательное понятие, описывающее состояния с разными проявлениями (имеющие разную мозговую локализацию), тем не менее, все они касаются патологий в развитии у ребенка моторной речи.

Выделяются разные степени алалии. От небольших задержек при формировании речи и до вариантов, при которых без серьезного обучения в специалиста ребенок либо останется немым, либо будет иметь крайне неполноценную и бедную речь.

Есть ряд этиопатогенетических факторов расстройства, серьезно влияющих на детей в первые годы их жизни. Сюда относятся такие заболевания как менингит, энцефалит, травмы мозга и соматические заболевания (к примеру, гипотрофия). На наследственную, семейную предрасположенность к алалии указывают некоторые исследователи. Действие ведущих причин алалии усугубляют ранние детские заболевания (рахиты, ОРВИ, эндокринопатии), общий наркоз, отсутствие достойных социальных условий (недостаточность общения и т. д.).

Вследствие органических повреждений мозга отмечается замедление созревания нервных клеток, остающихся на стадии незрелых нейробластов. Снижается возбудимость нейронов, наблюдается инертность базовых нервных процессов, истощаются клетки мозга.

При наличии алалии поражение коры головного мозга выражено слабо, однако характеризуется множественностью и билатеральностью, вследствие

чего возможности компенсации речевого формирования ограничиваются [26, с.58]

Моторная алалия характеризуется особенными неречевыми и речевыми проявлениями.

Неврологические симптомы при моторной алалии представлены рядом двигательных расстройств: слабой координацией, низкой моторикой пальцев.

Налицо проблемы освоения навыков самообслуживания (умение одеваться, зашнуровываться или застегивать одежду), реализацией некрупных моторных операций (конструкторы, пазл и прочее).

У детей с моторной алалией отмечаются нарушения памяти (в особенности слухоречевой), внимания, восприятия, чувственно-волевой области. Поведение детей с моторной алалией также имеет особенности: они могут быть гиперактивными, расторможенными или малоподвижными, заторможенными. Сниженную работоспособность, высокую утомляемость, речевой негативизм имеют большинство детей с моторной алалией. У детей с моторной алалией интеллектуальное формирование страдает вторично из-за речевой недостаточности. Интеллектуальные нарушения по мере формирования речи со временем компенсируются.

При наличии у детей моторной алалии логопед отмечает диссоциацию между импрессивной и экспрессивной речью. При этом понимание речи более-менее сохранно, в то время как собственная речь либо имеет грубые отклонения, либо не сформирована.

Физиологические моменты становления навыков речи (гуление, лепет, слова, фразы и далее — контекстная речь) развиваются с опозданием, при этом налицо значительное ослабление речевых реакций.

Основной дефект речи при эфферентной моторной алалии — отсутствие возможности сделать сразу несколько артикуляционных движений, вследствие чего грубо искажается слоговая структура. Несформированность динамического речевого стереотипа приводит к появлению заикания на фоне моторной алалии.

При моторной алалии словарный запас существенно отстает от возрастной нормы. Усваиваются с трудом новые слова, в активном словаре существуют термины, которые они применяют обычно в обиходе.

Неверное и нечеткое понимание значений слова обусловлено низким лексическим словарем, отсюда неуместное их употребление, различные замены по звуковому или смысловому сходству.

Специфика моторной алалии — превалирование в лексиконе существительных именительного падежа, ограничение прочих частей речи, нарушения при образовании и различении грамматических форм.

При наличии моторной алалии фразовая речь представляет собой укороченные предложения, что влечет грубое нарушение связности речи. Дети не способны последовательно излагать события, дифференцировать основное от второстепенного, определять временные и причинно-следственные связи, передавать суть событий.

### **1.3. Исследование слоговой структуры слова у детей с моторной алалией**

Исследователи Л.Б. Есечко [17], Р.Е. Левина [23], А.К. Маркова [29], Е.Ф. Собонович [38] и О.Н. Усанова [44] называют моторную алалию системным недоразвитием речи коркового генеза, проявляющимся сначала в длительном отсутствии у ребенка речи, а далее - в неверном и искаженном применении норм языка (фонематических, лексических и грамматических) во всех речевых процессах.

Дети, имеющие моторную алалию, поздно начинают говорить (как правило, не разговаривают до трех лет), у них маленький лексикон, наличие аграмматизма, они делают ошибки при произнесении фонем и в их образовании, в слоговой структуре речи, фонематические процессы неразвиты [44, с.67-75].

При наличии моторной алалии, отсутствие сформированной связной речи всегда сочетается с нарушением операций отбора, синтеза и

программирования материала. Внутренняя речь также неразвита. Аналитико-синтетическая работа мозга нарушена.

При наличии у ребенка моторной алалии вербальная речь не превращается в средство полноценной коммуникации. В этом случае недоразвитие речи сопровождается отсутствием мотивации к общению, что, естественно, обусловлено возникающими у ребенка речевыми сложностями.

"Мелодия, ритм, интонация - музыкальные компоненты речи детей с моторной алалией - так же имеют некоторое своеобразие. У одних – нет никаких особенностей, у других - речь монотонна, невыразительна. В ряде случаев нарушены ритм и темп речи, неверно ставится логическое ударение. Ребенок, страдающий моторной алалией, нередко не в состоянии справиться с выразительностью речи в процессе чтения ". [50, с.97] Таким образом, при моторной алалии основными в структуре речевого дефекта являются языковые нарушения.

А.К. Марковой было проведено систематическое наблюдение за речью ребенка с 10 месяцев до 2,5 лет и изучены специфики усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих моторной алалией.[29, с.14] Исследование полученной информации характеризует речь ребенка с моторной алалией выраженными отклонениями в воспроизведении слогового состава слова, которые сохраняются и в отображенной речи. Дети с моторной алалией, ощущают затруднения при повторении отдельных звуков или ряда звуков. [29, с.17]

А.К. Маркова определяет слоговую структуру слова как чередование ударных и безударных слогов различной степени сложности. Слоговая структура слова характеризуется четырьмя параметрами: ударностью; числом слогов; линейной последовательностью слогов; моделью самого слога.

Специалист должен знать правила усложнения структуры слова, рассмотреть 13 классов самых частотных слоговых структур. Цель данного обследования - не только установить развитые у ребенка слоговые классы, но

и развить необходимые. Логопеду нужно установить тип нарушения слоговой структуры слова. При этом их спектр колеблется, включая как небольшие проблемы в произношении слов, имеющих сложную структуру, так и серьезные нарушения.

Нарушения слоговой структуры по-разному модифицируют слоговой состав слова. Чётко выделяются искажения, заключающиеся в выраженном нарушении слогового состава слова. Слова могут быть деформированы за счет:

- Нарушения количества слогов:

а) Элизия - сокращение (пропуск слогов): "моток" (молоток).

Ребёнок не может полностью повторить все слоги. Если количество слогов уменьшается, опускаются слоги в любом месте слова. В начале: ("на" - луна), середине ("гуница" - гусеница), в конце ("капу" - капуста).

Недоразвитие речи влияет на сокращение ребенком слов. Иногда даже два слога сокращают до одного ("ка" - каша, "пи" - писал), в то время как некоторые дети испытывают сложности на 4-сложных структурах, подменяя их 3-сложными ("пувица" - пуговица).

Слоговая структура сокращается за счёт выпадения только слогообразующих гласных, а другой элемент слова - согласный сохраняется ("просоник" - поросёнок; "сахрница" - сахарница).

б) Итерации:

- повышение числа слогов посредством добавления гласной на месте стечения согласных ("тарава" - трава). Удлинение структуры слова определено специфическим расчленённым его произношением, представляющим собой как бы "раскладывание" слова и в особенности стечений согласных на составляющие звуки ("дирижабил" - дирижабль).

- Нарушение последовательности слогов в слове: перестановка слогов в слове ("деворе" - дерево);

- перестановка звуков соседних слогов ("гебемот" - бегемот).  
Данные искажения весьма специфичны, поскольку нарушения слогов не наблюдается, зато состав слогов деформируется.

- Искажение структуры отдельного слога:

- сокращение стечения согласных, превращающее закрытый слог в открытый ("капуста" - капуста); слог со стечением согласных - в слог без стечения ("тул" - стул).

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина полагают, что данный дефект является наиболее распространённым в процессе произнесения слов, имеющих разную слоговую структуру детьми, у которых выявлено общее недоразвитие речи. [47, с.67]

Например - вставка согласных в слог ("лимонт" - лимон).

- Антиципации, т.е. уподобления одного слога другому ("пипитан" - капитан; "вевесипед" - велосипед).
- Персеверации (от греческого слова "упорствую"). Это инертное застревание на одном слоге в слове ("пананама" - панама; "ввалабей" - воробей).

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

- Контаминации - соединения частей двух слов ("холодильница" - холодильник и хлебница).

У детей с системными нарушениями речи распространены все перечисленные виды искажений слогового состава слова. У детей с недоразвитием речи эти нарушения встречаются на разных (в зависимости от уровня формирования речи) ступенях слоговой трудности. Задерживающее воздействие слоговых искажений на процесс овладения речью усложняется тем, что они отличаются большой стойкостью.

Характер развития слоговой структуры слова способен воспрепятствовать адекватному и правильному формированию у ребенка

устной речи, затрудняя его коммуникацию, мешая звуковому анализу, синтезу и учебе.

По Л.Б. Есечко [17], Е.Ф. Соботович [39], Н.Н. Трауготт [41], О.Н. Усановой [45], слоговой состав слов неустойчив и нестабилен. Прямая зависимость овладения им или отдельными звуками не наблюдается. Слоговая структура слова, состоящая из правильного произношения отдельных звуков, зачастую воспроизводится искаженно. Погрешности воспроизведения звукового состава слова проявляются в следующем:

- опускании звуков и слогов в словах;
- замещении субститутами;
- уподоблении;
- перестановке звуков и слогов;
- добавлении слогов;
- добавлении слогаобразующего гласного.

Также проблематично произношение слов, которые включают в себя артикуляционно малоcontrastные или сложные звуки и звуковые сочетания. [31, с.73]

Сложности вызывают слова из 2 слогов различного типа и даже односложные, обычно (СГСГ) или со стечением согласных (СГСС). Слова могут деформироваться вследствие сокращения слогов.

По Е.Ф. Соботович, сокращение слоговой структуры у детей, имеющих моторную алалию, способно продержаться достаточно длительное время, хотя нормальный ребенок уже к 3 годам должен овладеть многосложными словами (4 и более). [38, с.75]

Согласно мнению С.Н. Шаховской, такие дети чаще всего либо сокращают, либо добавляют слоги. [49, с.156-176] Сокращение количества слогов имеет свои специфики. Так, при моторной алалии сокращения слов отмечаются большей устойчивостью, чем искажения звукового состава. По В.А. Ковшикову, нарушение диалоговой структуры проявляется в

упрощении: ребенок сводит речь к конструкциям типа СГ, СГС, ССГ. Иногда можно встретить вставки звуков. [21, с.158]

Зачастую нарушение слоговой структуры проявляется в сокращении количества слогов. В слове, как правило, остается ударный слог, остальные могут выпадать. Слог выпадает вследствие воздействия ряда факторов и их сочетаний:

- структура слога и фонемы, которые его составляют;
- его место в слове и место относительно ударения (удаленность);
- звуки соседних слогов.

Значительно реже появляются перестановки и особенно повторения слогов, также определенные контекстуально. Реже подобные нарушения проявляются при произношении "локальных" слов.

Разнообразными являются замены одних звуков другими. Ребенок с моторной алалией один и тот же звук произносит разнообразно. Сложность может быть более высокой, нежели в заменяемом, чего нет при нормальном развитии ребенка [40, с.148].

По мнению Л.Б. Есечко - нарушения слогового состава слова обнаруживаются в неправильном воспроизведении слоговой структуры слова - в неспособности передать нужное число слогов. [17, с.147] Налицо деформации, совмещающие ошибки в структуре слова и ошибки в повторении звука. По Л.Б. Есечко - имеется существенное число ошибок в звуковом строении слова на фоне развитой слоговой структуры. Выделяются такие ошибки: сравнения; перестановка звуков и слогов; сокращение стечений согласных; наличие лишних звуков.

По мнению Л.Б. Есечко, наиболее сложными представляются слова из 3 и 3+ слогов, включающие либо малоконтрастные, либо сложные артикуляционно звуки или сочетания. Нагляднее эти проблемы выступили в процессе воспроизведения фраз. [17, с.149]

Т.Б. Филичева [47, с. 192] и Н.А. Чевелева полагают, что ошибки обусловлены спецификой сенсорных и моторных возможностей детей.

Исследователи полагают, что превалирование ошибок по перестановке слогов или их добавлению свидетельствует о первичном недоразвитии у ребенка слухового восприятия. У дошкольников этой категории нечасто можно встретить сравнение слогов и сокращение стечений согласных, но даже в этом случае они носят изменчивый характер.

Подобные ошибки как сокращения количества слогов, уподобления слогов друг другу, сокращения стечений согласных говорят о преимущественном нарушении артикуляционной области.

Дети, страдающие моторной алалией, по-разному формируют речь. Однако есть и общие элементы. Так, на первом плане всегда будет находиться бедность разговорного словаря, наличие аграмматизмов и искажения слов, перерастающие в неспособность высказываться, общаться, связно разговаривать.

У детей с алалией ритм речи нерегулярный, изменчивый, ударения в словах ставятся неверно.

## **Выводы по главе 1**

Моторная алалия представляет собой системное недоразвитие экспрессивной речи центрального органического характера. Она обусловлена отсутствием сформированности языковых действий при речевых высказываниях и сопровождается наличием смысловых и моторных действий.

Моторная алалия – это совокупность неречевых и речевых симптомов с крайне неоднозначными отношениями, а основными нарушениями в структуре дефектов являются языковые.

Изучение источников по данной теме свидетельствует о недостаточной освещенности проблемы, связанной с нарушением структуры слова с позиции описываемой патологии. В исследованиях содержится материал по закономерностям формирования слоговой структуры слова у детей

дошкольного возраста, но методические рекомендации по коррекции данного вида нарушения противоречивы и неполны.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРОЙ СЛОВА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ**

### **2.1. Характеристика речи детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией (констатирующий этап исследования)**

На этапе констатирующего эксперимента изучался характер слоговой структуры слова у дошкольников с симптоматикой моторной алалии. В наше эксперименте участвовало двенадцать дошкольников с общим недоразвитием речи. Наблюдения проводились на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения "Детский сад № 26" города Сатка.

Задачи этапа:

1. определение состояния слоговой структуры слова у старших дошкольников, имеющих моторную алалию;
2. анализ ошибок, вследствие которых у данных детей нарушена слоговая структура;
3. выявление характера нарушений в моторных функциях у анализируемых детей.

Речь детей рассматривалась с позиции Р.Е. Левиной [23, с.115] по методике, которая является общепринятой. Для обследования были применены тесты по исследованию двигательных функций А.Р. Лурия, Н.И. Озерецкого, М.Б. Эйдиновой.

Начальным этапом констатирующего эксперимента стала организация логопедического обследования воспитанников дошкольного образовательного учреждения, имеющих интересующую нас структуру

речевого дефекта. Обследование состояния слоговой структуры слова у данной категории детей включало:

- сбор анамнестических данных о ходе внутриутробного, пре- и постнатального развития, а также о ходе и особенностях становления и развития речи в период раннего детства.

- обследование состояния и развития моторных функций, включающее изучение состояния общей, мелкой и артикуляционной моторики и степени развития их функции.

- изучение состояния психологической базы речи дошкольников и уровня соответствия развития основных психических процессов возрастным параметрам.

- исследование уровня сформированности слоговой структуры слова у воспитанников и выявление ошибок и особенностей освоения этого компонента речевой системы детьми с моторной алалией.

- выявление состояния темпо-ритмической организации речевой деятельности детей.

Психолого-клиническая характеристика детей дошкольного возраста с моторной алалией.

Опираясь на полученные данные, мы выявили наличие нарушений в процессе внутриутробного развития исследуемых детей. Подобные патологии отмечены в 46% случаев.

Среди них отмечались:

1. Тяжелый токсикоз беременности (4 чел.).
2. Тяжелые инфекционные заболевания матери во время беременности

(грипп с осложнениями - 1 случай).

3. Травмы плода (1 человека).
4. Психотравмы беременной женщины (1 чел.).
5. Внутриутробная гипотрофия плода (2 чел.).
6. Внутриутробная гипоксия плода (3 чел.).
7. Резус-конфликт (2 случая).

Указания на неблагоприятное течение родов были в анамнезе 89% детей. Среди них:

1. Тяжелые и продолжительные роды (4 случая).
2. Роды с акушерским вмешательством в виде "выжимания плода" (1 чел.); кесарева сечения (3 чел.); наложения щипцов (1 чел.).
3. Асфиксия плода (2 случая).
4. Травмы шейного отдела позвоночника (1 случай).

У детей с моторной алалией среди постнатальных факторов отмечаются:

1. Постгипоксическая энцефалопатия (1 случай).
2. Инфекционные высокотемпературные заболевания, сопровождавшиеся отсутствием сознания и судорогами, в четырех случаях имели место менингококковые инфекции.

Психомоторика таких детей характеризуется общим беспокойством, наличием постгипоксической энцефалопатии, задержкой в становлении

моторных функций. В восьми случаях дети до года стояли на учете невропатолога и начали ходить в 12-15 месяцев.

По анамнестическим данным, у обследуемых детей наблюдались особенности становления речевой функции в доречевой период. Стадия гуления у всех дошкольников имела место быть в соответствии с возрастными нормативами. К 8-9 месяцам у 10 детей появился лепет, но носил рудиментарный характер. Дети не проявляли речевой активности, не подражали животным и неречевым звукам. Родители 2 детей указывали на отсутствие у ребенка лепета к году. У семерых детей первые слова появились после полутора лет и носили характер звукокомплексов и отдельных слов-корней, у остальных пяти детей первые осознанные слова начального детского лексикона - после 2-х лет и позже. По словам родителей, у детей до 4-5 лет речевое развитие отличалось полным или почти полным отсутствием словесных средств общения. Активный словарь состоял из звукоподражаний и звуковых комплексов. Эти звуковые комплексы, сопровождаемые жестами, были образованы самими детьми и непонятны для окружающих. Фраза у многих детей появились после четырех лет.

При проведении комплексного обследования одной из задач ставилось определение состояния развития общей, мелкой и артикуляционной моторики.

Неврологическая симптоматика к моменту осмотра (5 - 6 лет) была выявлена у всех детей в виде минимальных мозговых дисфункций центральной нервной системы. Нормальное строение речевого аппарата отмечено почти у всех детей. У двоих детей выявлено укорочение подъязычной связки.

Четверо из детей имели нарушения, связанные с последовательностью и переключаемостью движений, сложности в поиске артикуляционной позы,

не могли сделать определенное движение. У всех обследуемых обнаружена общая моторная неловкость, неуклюжесть; нарушение координации движений в общей моторике. Практически все дети не могли играть с мячом и кататься на велосипеде; не могли ходить на пятках или носочках, поочередно прыгать на одной и другой ноге.

У всех детей выявлено грубое нарушение в развитии мелкой моторики. Отсутствовал интерес к пальчиковым играм, дети не умели показывать на пальцах собственный возраст, неправильно использовали столовые приборы, не могли самостоятельно удержать бутылочку или кружку. Работа с мозаикой вызывала затруднение; навыки лепки, рисования формировались со значительным отставанием от сверстников.

Все 12 детей, по словам родителей, капризничали при необходимости самостоятельно одеваться, требовали помощи взрослых. Сложнее всего приходилось при шнуровке обуви или застегивании пуговиц.

При определении уровня развития психических процессов и психологической базы речи выявлены особенности протекания психических процессов у всех обследуемых детей.

Функции мышления были сохранены, но в поведении детей наблюдались проявления задержанного психологического развития и отставание в формировании наглядно-образного мышления. У некоторых детей мышление оставалось наглядно-действенным.

В особенности страдала вербальная память, общий объем памяти был снижен. Дошкольники с трудом запоминали фразы, сложные слова, плохо запоминали и пересказывали стихи. У них оказался пониженным уровень внимания (функции удержания и переключения), работоспособности, наблюдательности.

У пятерых наблюдался гармонический инфантилизм, они выглядели младше своего возраста, еще двое имели выраженную двигательную расторможенность. Для большинства детей свойственна обидчивость, склонность к плаксивости, замкнутость, речевой негативизм. Это позволило нам судить о нарушениях чувственно-волевой сферы у данной группы детей. С самого начала у детей был развитый интеллект, нормальное зрение и слух, почти все проживали в благополучных семьях.

Обследование особенности нарушений слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией.

Чтобы проанализировать слоговую структуру, необходимо рассмотреть звучание произносимых ими слов разной сложности (А.К. Маркова).

Материалом исследования служили предметные картинки, предполагающие в своих названиях слова (имена существительные) различной степени сложности слоговой структуры, а также речевой материал (предложения для повторения).

Методика проведения: ребенку предъявляются предметные картинки с просьбой назвать изображенный предмет.

Оценивалось следующее: речевые реакции детей на оптический раздражитель (картинку); точность воспроизведения звуковой и слоговой структуры слова и его ритмико-интонационного рисунка.

Для называния были предложены следующие серии картинок:

Серия 1. Односложные слова с закрытым слогом (СГС).

Оптический раздражитель (картинки): дом, мак, кот.

Серия 2. Двусложные слова из 2 прямых открытых слогов (С ГС Г).  
Оптический раздражитель (картинки): вата, дети, коза.

Серия 3. Двусложные слова с одним закрытым слогом (С ГС ГС).  
Оптический раздражитель (картинки): батон, диван, кубик.

Серия 4. Двусложные слова со стечением согласных в середине слова (СГССГ), (ГССГС). Оптический раздражитель (картинки): кукла, кошка, утка, альбом.

Серия 5. Односложные слова со стечением согласных в начале слова (ССГС). Оптический раздражитель (картинки): стол, стул, шкаф.

Серия 6. Односложные слова со стечением согласных в конце слова (СГСС). Оптический раздражитель (картинки): волк, бант.

Серия 7. Двусложные слова со стечением согласных в начале слова (ССГС). Оптический раздражитель (картинки): птица, брови, книга.

Серия 8. Двусложные слова со стечением согласных в начале слова (ССГССГ). Оптический раздражитель (картинки): клумба, гнездо.

Серия 9. Двусложные слова со стечением согласных в конце слова (СГСГСС). Оптический раздражитель (картинки): корабль, бинокль.

Серия 10. Трехсложные слова из 3 открытых слогов (СГСГСГ) -  
Оптический раздражитель (картинки): панама, лопата, малина, газета.

Серия 11. Трехсложные слова с последним закрытым слогом (СГСГСГС).

Оптический раздражитель (картинки): кошелек, телефон, чемодан.

Серия 12. Трехсложные слова со стечением согласных (ССГССГСС), (СГСГССГ), (СГССГСГ)

Оптический раздражитель (картинки): конфеты, памятник, винтовка, термометр, скамейка.

Серия 13. Четырехсложные слова с открытыми слогами (СГГСГСГ, СГСГСГСГ).

Оптический раздражитель (картинки): паутина, черепаха, Буратино.

Серия 14. Многосложные слова из сходных звуков (ССГСГС).  
Оптический раздражитель (картинки): клубок, Колобок, пакет, бегемот.

Чтобы обнаружить негрубые нарушения слоговой структуры слова, для повторения даются следующие предложения:

"Петя пьет горькое лекарство"

"У пингвина один пингвинёнок"

"У птицы в гнезде два птенца" и др.

Заключение: отмечается характер искажения слоговой структуры (сокращение слогов, уподобление слогов, добавление звуков, слогов, перестановка слогов и звуков и т.п.).

Таблица 1. Нарушения структуры слова

ОНР III уровня: моторная алалия
Апраксия
Нарушение динамической организации движения, нарушение ответных ощущений от артикуляционной системы
Прогноз: проблемы с механизмом переключения, сложности при смене артикуляционных движений, замены
Прогноз: перестановка звуков и слогов
* Нарушения слоговой структуры слова:

1. Элизия (сокращение слогов и звуков)
2. Пропуск слогов и звуков
3. Антиципация (уподобление слогов и звуков)
4. Добавление слогов и звуков
5. Произвольное добавление к структуре слова слогаобразующего гласного
6. Перестановка слогов и звуков
7. Замена слогов и звуков
8. Искажение звуков
9. Персеверации (повторы слогов)

Оценка результатов: по количеству правильно произнесенных слов выставляются баллы (1 балл за правильно произнесённое слово).

Таблица 2. Уровень развития слоговой структуры (констатирующий эксперимент)

Экспериментальная подгруппа		Контрольная подгруппа	
Имя	Баллы	Имя	Баллы
1 Даша Т.	11	1 Маша Д.	30
2 Матвей М.	25	2 Алиса Ю.	26
3 Тимофей Г.	36	3 Лиза Ю.	21
4 Ангелина А.	24	4 Илья К.	32
5 Василиса Ф.	34	5 Аким Х.	26
6 Еремей В.	25	6 Дамир Г.	27
Сред. показатель	156	Сред. показатель	162

Итого, в обеих группах наблюдается заниженный уровень сформированности слоговой структуры.

У всех испытуемых с моторной алалией выявлены нарушения слоговой структуры слова. Чаще всего можно встретить ошибки, упрощающие слоги (100%), их пропуск (88%) и уподобление (92%). Прочие ошибки - перестановки слогов и звуков - 52%, искажения слогов и звуков - 32%, замены слогов и звуков - 60%, добавления слогаобразующей гласной - 20%.

Исследование ошибок нарушений слоговой структуры слова обнаружило их количественную неоднородность. При общем недоразвитии

речи третьего уровня, обусловленной моторной алалией, частота тех или других ошибок различна.

Задачей констатирующего эксперимента было выявление особенностей усвоения слоговой структуры на уровне слова. Но в ходе обследования было выявлено, что многочисленные ошибки в воспроизведении слоговой структуры и звуконаполняемости слов отражаются и на состоянии грамматического оформления и понимания лексико-грамматических конструкций. Слабые представления о фонемах, плохая ориентация в звуках и слогах влечет общую структурную несформированность речевых фраз.

Вследствие нечеткости восприятия звуков дети, имеющие моторную алалию, способны уловить лишь отдельные части фраз, не связывая их в смысловую структуру, из-за чего их речь становится в достаточной степени бессвязной.

#### Исследование особенностей восприятия и воспроизведения ритмико-интонационного рисунка слова детьми с алалией.

У детей, страдающих моторной алалией, воспроизведение и восприятие ритмико-интонационных рисунков слов опирается на неречевое чувство ритма, а также ритмико-интонационный рисунок слова. Материал исследования — ритмические рисунки экспериментатора; бубен (ритм) и ритмико-интонационный рисунок слова.

Дети получили следующие задания:

Серия 1. Оценка и воспроизведение ритмов:

а) исполнение ритмов по образцу. Специалист задает ритмы, и ребенок должен их повторить: //, // //, // /, // // //, / // //, / // /, // // //;

б) исполнение ритмов согласно устной инструкции. Логопед задает словесно ряд ритмов ("по 2", "по 3", "по 4"), ребенок воспроизводит их;

в) музыкальное "эхо". Специалист в определенном ритме работает с инструментом (барабаном или бубном). Необходимо, чтобы ребенок четко повторил услышанное.

## Серия 2. Оценка и повторение ритмико-интонационных рисунков.

а) логопед воспроизводит ритмико-интонационные рисунки определенных слов, предлагая ребенку их оценить: дом - /, лама - //, машина - // /, стул - /, ведро - //, гнездо - //, паутина - // // и т.д.;

б) исполнение ритмико-интонационных рисунков по заданным образцам. Специалист задает ритмико-интонационные рисунки, а ребенок должен повторить их и четко проговорить;

в) осуществление ритмов по речевой инструкции. Логопед задает словесно ряд ритмико-интонационных рисунков слов, ребенок воспроизводит их. Отстучи слово дом. - /. Отстучи слово каша. - //. Отстучи слово калина. - ///. Отстучи слово стол. - /. Отстучи слово игла. - // и т.д.

Таким способом оценивались чувство ритма, сохранность ритмико-интонационных рисунков слов различной степени сложности.

В результате обследования выяснилось, что у детей с моторной алалией чувство ритма нарушено. При воспроизведении ритмических рисунков, предъявляемых экспериментатором, дети неосознанно отстукивали удары, сбивались с ритма, теряли темп, не удерживали в памяти количество ударов.

У детей с моторной алалией исследование характера воспроизведения ритмико-интонационных рисунков слов продемонстрировало несформированность этих действий.

Ритмический рисунок слов со слоговой структурой разной сложности не выдержан, не интонируется. Он изменен, а структура звучащего слова деформирована.

Исследование состояния моторных функций у детей дошкольного возраста с моторной алалией.

У детей с моторной алалией для обнаружения состояния моторных функций применялись разные приемы (приложение 1).

Согласно исследованию динамики артикуляционного аппарата, наличествовали сложности в функциональных пробах. Отмечалось наличие оральных синкинезий, в одном случае выявлен левосторонний парез языка (в покое отклонение кончика языка вправо).

Нарушения выражались в виде апраксии. Способность к выполнению целенаправленных произвольных движений и действий была значительно снижена, у части детей отсутствовала.

В ряде случаев у детей нарушаются ощущения от движений органов артикуляции, в других случаях страдает динамическая организация движений. У некоторых детей наблюдается нарушение механизма переключения между артикуляциями, следствием чего являются перестановка слогов и звуков и дальнейшее нарушение слоговой структуры. У пятерых дошкольников данные нарушения носили сочетанный характер.

Выводы:

1. У дошкольников с общим недоразвитием речи, осложнённым моторной алалией, исследование полученных данных состояния слоговой структуры слова продемонстрировало, что наиболее репрезентативными явились: элизии; антиципации; добавление слогов и звуков; искажение звуков; замены слогов и звуков; перестановки слогов и звуков; сокращения стечений согласных.

2. Трудности в усвоении слогового состава слова у детей с алалией носят системный характер и обусловлены как недостаточным уровнем развития фонематических процессов, так и нарушениями корковых механизмов, выполняющих звуковые и слоговые афферентные и эфферентные моторные программы.

3. Детям дошкольного возраста с моторной алалией свойственна выраженная несформированность неречевого чувства ритма и ритмико-интонационной составляющей речи. Ритмический рисунок слов не выдерживается, не интонируется, что вызывает грубые искажения структуры звучащего слова.

4. У детей с моторной алалией страдает динамическая организация движений общей, мелкой и артикуляционной моторики. В общей моторике наблюдается общая моторная неловкость, нарушение координации тонких дифференцированных движений. В мелкой моторике прослеживается снижение тонуса мышц, нарушение зрительно-моторной координации, запаздывание формирования продуктивных видов деятельности. В артикуляционной моторике характерными признаками являются нарушения ощущений от движения органов артикуляции, механизмов переключения с одного движения на другое. Состояние моторных функций выступает дополнительным диагностическим признаком наличия моторной алалии при общем недоразвитии речи (отграничение общего недоразвития речи, обусловленного задержками речевого развития различного генеза от

недоразвития речи, обусловленного органическим поражением речевых зон коры головного мозга).

5. Полученные в ходе обследования данные о нарушениях звуко-слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с моторной алалией позволяют определить задачи и содержание коррекционного обучения, наметить основные направления логопедической работы по преодолению специфических нарушений темпо-ритмической организации речи и звуковой наполняемости слова.

## **2.2. Коррекционная работа по преодолению нарушений слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (формирующий эксперимент).**

Опираясь на проведенный констатирующий эксперимент, проведенный в МАДОУ «Детский сад № 26» г. Сатки, который проводился в виде логопедического обследования, среди 12 детей старшего дошкольного возраста, имеющих моторную алалию (недоразвитие речи 3-го уровня), можем резюмировать, что существенные сложности в ходе усвоения ими слогового состава слова, большое количество ошибок в процессе воспроизведения слов, говорит специалисту о том, что имеет место нарушение организации корковых механизмов, на которые возлагается роль реализации моторных звуковых и слоговых программ. У детей слабо развито чувство ритма и ритмико-интонационных рисунков слов. Также следует отметить, что в части случаев выявленных у испытуемых проблем с воспроизведением слоговой структуры слова параллельно явилось и значительное снижение сформированности фонематического восприятия и нарушение слухового внимания.

Учитывая сказанное, мы спланировали коррекционную деятельность для ликвидации нарушений слоговой структуры у дошкольников, страдающих моторной алалией.

Методологической базой формирующего эксперимента послужили методические рекомендации А.К. Марковой и О.Н. Усановой.

Целью формирующего этапа является коррекция некоторых нарушений слоговой структуры слова у дошкольников, страдающих от моторной алалии.

Группу из 12 дошкольников, имеющих нарушения слоговой структуры слова, мы разбили на две подгруппы: экспериментальную и контрольную, по 6 человек в каждой.

С обучающимися экспериментальной группы была проведена коррекционная работа, направленная на устранение некоторых имеющихся нарушений в развитии слоговой структуры слова и её формирование; с детьми контрольной группы специальных коррекционных занятий по развитию слоговой структуры слова не проводилось. Следует заметить, что в период проведения формирующего этапа с воспитанниками обеих подгрупп в образовательном учреждении проводились групповые логоритмические занятия.

На основе анализа выявленных в ходе логопедического обследования обучающихся проблем в состоянии слоговой структуры слова нами была разработана система коррекционного обучения по устранению нарушений в развитии слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией. Данная программа включала в себя определение цели и задач коррекционного воздействия; разработку перспективного плана логопедической и педагогической работы с входящими в экспериментальную подгруппу воспитанниками; перечень методик, педагогических технологий, а также содержание работы учителя-логопеда по преодолению имеющихся у детей нарушений в формировании слоговой структуры слова. Содержание специальной коррекционной работы базировалось на основе методических

разработок Т. А. Ткаченко, С. Е. Большаковой, Н. С. Четвёрушкиной, З. Е. Агранович и др.

Целью проводимой коррекционной работы являлось преодоление специфических нарушений в формировании слоговой структуры слова. Задачи обучения заключались в следующем:

1. Развитие подвижности органов артикуляционного аппарата.
2. Развитие темпо-ритмических компонентов речи.
3. Развитие навыков ориентировки в пространстве, формирование пространственного восприятия.
4. Развитие фонематических процессов и навыков звукового анализа и синтеза.
5. Коррекция нарушений в развитии слоговой структуры слова: устранение недостатков при воспроизведении стечений согласных звуков.

На начальном этапе проводилась работа по развитию подвижности органов артикуляционного аппарата и развитию навыков пространственной ориентировки.

Задачи развития темпо-ритмических компонентов речи и развития фонетико-фонематических процессов, развития навыков элементарного звукового анализа и синтеза решались на втором этапе коррекционного обучения.

И третьим этапом стала непосредственно логопедическая работа по коррекции выявленных нарушений в формировании слоговой структуры слова у каждого ребёнка индивидуально.

## **Содержание логопедической работы на первом этапе коррекционного воздействия.**

Работу по развитию подвижности органов артикуляционного аппарата учитель-логопед организует в виде комплексов общей и артикуляционной гимнастики. Упражнения, планируемые для каждого ребёнка, включают как статические, так и динамические упражнения. Содержание комплексов гимнастики педагог выбирает самостоятельно, учитывая возрастные и индивидуальные особенности и возможности детей.

Работа по развитию пространственной ориентировки необходима для формирования базы для освоения навыков звукового анализа и профилактики возникновения специфических нарушений процессов чтения и письма.

Продолжительность первого этапа работы зависит от степени сформированности этих функций и выраженности нарушений у каждого из детей. Учитель-логопед планирует содержание деятельности индивидуально.

## **Содержание логопедической работы на втором этапе коррекционного воздействия.**

На втором этапе начинается работа по развитию темпо-ритмических компонентов речи, которая содержит несколько разделов:

1. Игры и упражнения на развитие концентрации слухового внимания,
2. слухового гнозиса и слуховой памяти на материале неречевых звуков. Работа над ритмом (сначала над простым, затем над сложным).
3. Формирование общей координации движений под ритмическую музыку: маршировка, легкий бег, ходьба.
4. Упражнения на развитие динамического праксиса и реципрокной координации рук.

Виды работ и способы предъявления задания выбираются с учетом возраста, интеллектуального и речевого развития ребенка.

Отдельным блоком выделяются задания, направленные на формирование у детей понятия «слог», «ударение», «ударный слог».

В ходе работы по формированию понятия «слог» детям дается понятие «слово», «часть слова», «деление слова на слоги (части)». Для обучения дошкольников умению проводить слоговой анализ слова применялись наглядные и практические методы: детям предлагается называть слова, относящиеся к какой-либо лексической теме или части речи, а учитель-логопед на каждое названное детьми слово выкладывает полоску бумаги на магнитную доску, наборное полотно и т.п. Затем дети считают количество полосок и припоминают названные слова. Педагог даёт понятие «символ слова» - любое слово обозначается полоской чёрного цвета.

Понятие «часть слова – слог» можно дать детям следующим образом. Этот метод точнее традиционного подсчитывания хлопков при проговаривании слова, поскольку основан на подсчёте количества гласных звуков, имеющих слогообразующую функцию. Педагог просит ребёнка проговорить какое-либо слово медленно, одновременно выполняя какое-либо действие: хлопать в ладоши, топтать ногой, постукивать карандашом о стол и т.п. Обращает внимание ребёнка на то, что в процессе проговаривания он успел несколько раз хлопнуть, делал остановки, паузы, проговаривал слово по частям. Педагог предлагает ребёнку посчитать, сколько в произнесённом слове частей, а для этого нами применялись кинезиологические техники: способ получения кинетических ощущений от движения органов артикуляции. Ребёнок опирает локоть руки о столешницу, а тыльной стороной ладони этой руки нажимает на подбородок (кладёт подбородок на тыльную часть кисти). Затем проговаривает слово и считает, сколько раз «открылся рот», то есть опустился подбородок во время проговаривания.

Результат озвучивается, фиксируется, обозначается цифрой. По количеству подсчитанных движений определяется слово с заданным количеством слогов, определяется самое длинное и самое короткое слово из заданных.

Для усвоения понятия «деление слова на слоги» нами использовался практический метод: сначала после подсчёта количества слогов ребёнку предлагалось разделить полоску чёрной бумаги на это количество частей, то есть разорвать на две части, на три части и т.д. и назвать отдельно каждую часть «по – ми- дор». Потом предлагается не разрывать полоски, а на обратной стороне провести линии, по которым можно разрезать полоску на нужное количество частей. И на заключительном этапе ребёнку предлагается под чёрной полоской, обозначающей понятие «слово», выложить в ряд столько жёлтых полосок, сколько частей в слове он определил. Таким образом проводится работа по формированию навыка слогового анализа слова и составления его схемы-модели.

Для ознакомления детей с понятием «ударение», «ударный слог» использовался такой игровой приём, как «Слово на другом берегу».

На картинке с изображением реки на противоположном берегу помещается предметная картинка с изображением нужного слова. Педагог предлагает ребёнку «позвать» этот предмет, и картинка окажется у него. Но, чтобы он (предмет) услышал, нужно звать громко, чётко, медленно. Ребёнок выполняет задание под контролем педагога. Логопед обращает внимание ребёнка на то, что какую-то часть слова он проговаривал громче, выделял голосом отдельный звук. (Если дети уже знакомы с понятием «гласный звук», то можно выделить именно этот ударный гласный и слог с ним). После выделения и называния ударного слога он отмечается на слоговой схеме слова специальным символом «ударение». Для проверки правильности выполнения можно использовать приём «Выброси слово». Ребёнку предлагается представить, что слово хочет вернуться домой, на другой берег. Можно его «перебросить». Для этого представить, что держишь слово в кулаке. Размахиваешься два раза, а на третий бросаешь, одновременно проговаривая. При выполнении этого задания ребёнок чётко и протяжно произносит именно ударный слог. «камень-камень – каааамень».

5. Игры и упражнения на развитие концентрации слухового внимания,

слухового гнозиса и слуховой памяти на вербальном материале.

На данном этапе работы мы использовали символьные изображения гласных и согласных звуков [39].

У детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией в структуре речевого дефекта особое значение имеют трудности в формировании фонетико-фонематических процессов. По исследованиям Г. В. Бабиной и Н. Ю. Сафонкиной, существует прямая зависимость между уровнем овладения детьми слоговой структурой слова и состоянием фонематических процессов. Для полноценного овладения правильным воспроизведением слоговой структуры слова у ребёнка должна быть сформирована фонетическая и фонематическая база речи.

1. Фонетическая база – овладение правильным произношением всех гласных, а также согласных звуков раннего онтогенеза (твёрдых и мягких вариантов), исправление нарушений просодических компонентов речи (при необходимости).

2. Фонематическая база – способность к воспроизведению:

- сочетаний гласных звуков;
- слоговых сочетаний с общим согласным и разными гласными звуками;
- слоговых сочетаний с общим гласным и разными согласными звуками;
- слоговых сочетаний с согласными звуками, оппозиционными по звонкости-глухости и твёрдости – мягкости;
- слов-паронимов (питон – батон – бидон – бутон).

Как показывают результаты логопедического обследования детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, фонетическая база, достаточная для начала работы по коррекции нарушений слогового состава слова у большинства детей оказывается сформированной на достаточном уровне и не требует планирования длительной работы. В

отдельных случаях требуется коррекция произношения заднеязычных звуков (у 1 ребёнка) и нарушений голоса, темпа или ритма речи.

В отличие от фонетической, фонематическая база речи в подавляющем большинстве случаев оказывается несформированной или находится на низком уровне, поэтому требуется организация специального обучения для её формирования. На этом этапе работы мы активно использовали наглядные методы, криптограммы и символные изображения звуков. Так, для формирования способности воспроизводить сочетания типа СГ разных типов применялись символные изображения как гласных, так и согласных звуков и их сочетаний. Детям предлагались речевые игры и упражнения типа «Повтори, не ошибись», «Слоговая лесенка», «Скажи наоборот», «Живые звуки», «Попугай» и т.п.

Картотеку речевых игр для развития фонематического восприятия см. в Приложении.

### **3. Развитие навыков элементарного звукового анализа и синтеза.**

Умение выделять звук на фоне слова, определять наличие или отсутствие заданного звука в слове, находить место звука в слове, определять количество и последовательность звуков в слове – это основные показатели владения навыками звукового анализа и синтеза. Для детей с нарушением слоговой структуры слова работа по формированию таких навыков является обязательной и становится залогом успешности коррекционной работы. На всём протяжении этапа формирующего эксперимента работа по развитию навыков звукового анализа планировалась и проводилась систематически и последовательно с использованием разнообразных методов, приёмов и технологий с учётом ведущего вида деятельности и принципа опоры на сохранённые анализаторы.

## **Содержание логопедической работы на третьем этапе коррекционного воздействия.**

Цель этого этапа – коррекция выявленных нарушений в развитии слоговой структуры слова у старших дошкольников с моторной алалией при общем недоразвитии речи 3 уровня.

Задачи:

1. Обучение навыкам чёткого воспроизведения стечений согласных (включающих согласные звуки раннего онтогенеза) в словах 5-го, 6-го, 8-го, 10-го и 11-го типа слоговой структуры.
2. Закрепление навыков точного воспроизведения слоговой структуры слова в текстах в ходе отражённого проговаривания и заучивания текстов.

Характер и содержание логопедического воздействия определяется уровнем речевого развития ребёнка и его индивидуальными трудностями при овладении элементами речи. Как уже отмечалось, овладение слоговой структурой слова ведётся на основе определённых схем слов, которые закрепляются как изолированно, так и в составе фраз.

Учитывались мнения А.К. Марковой [39] и О.Н. Усановой [24]. Порядок отработки слов различных типов слоговой структуры предложен А. К. Марковой, которая выделяет 14 типов слоговой структуры слова по возрастающей степени сложности:

1. Двусложные слова из открытых слогов (*вата*);
2. Трехсложные слова из открытых слогов (*машина*);
3. Односложные слова, представляющие собой закрытый слог (*мак*);
4. Двусложные слова с закрытым слогом (*лимон*);
5. Двусложные слова со стечением согласных в середине слова (*банка*);
6. Двусложные слова с закрытым слогом и стечением согласных (*чайник*);
7. Трехсложные слова с закрытым слогом (*теремок*);

8. Трёхсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом (*автобус*);
9. Трёхсложные слова с двумя стечениями согласных (*матрешка*);
10. Односложные слова со стечением согласных в начале и в конце слова (*флаг, винт*);
11. Двусложные слова с двумя стечениями согласных (*звезда*);
12. Четырёхсложные слова из открытых слогов (*кукуруза*).
13. Трёхсложные слова со стечением согласных в начале и в середине слова (*ступенька*).
14. Многосложные слова, состоящие из открытых слогов (*лягушата*)

Проанализировав и сопоставив результаты данных, полученных нами в ходе констатирующего эксперимента, мы сделали вывод о том, что у всех детей как контрольной, так и экспериментальной подгруппы наблюдались различные нарушения при воспроизведении стечений согласных звуков. Дети упрощали структуру слова, пропускали один из согласных, заменяли другим звуком или совсем не проговаривали стечение. Причём, эти особенности проявлялись при воспроизведении слов со стечением согласных как в начале слова, так и середине или на конце слова, то есть, независимо от их места в слове. Мы предположили, что большое количество ошибок и их типичность при воспроизведении слов данного типа слоговой структуры связано у детей с моторной алалией прежде всего с нарушением двигательной сферы: невозможностью воспроизведения моторной программы последовательного артикулирования в быстром темпе при проговаривании вследствие нарушения двигательной функции органов артикуляции и корковых механизмов программирования и контроля за движениями артикуляционной моторики.

Именно эта гипотеза стала основой для планирования коррекционного этапа формирующего эксперимента. Мы

а) определили наиболее частотные встречающиеся в русском языке сочетания согласных,

б) обозначили тип определённой слоговой структуры слов с этими стечениями для формирующего этапа эксперимента;

в) отобрали лексический материал (слова для отработки и введения в активную самостоятельную речь детей) для коррекции нарушения слоговой структуры;

г) подобрали наглядный и дидактический материал, составили картотеку игровых и речевых упражнений;

д) определили место и время экспериментальной деятельности в системе коррекционно-образовательной работы;

е) осуществили экспериментальную деятельность, провели контрольный эксперимент, сделали выводы об эффективности проведённой логопедической коррекции.

Содержание коррекционной работы на этапе планировалось индивидуально для каждого ребёнка экспериментальной группы на основе выявленных типичных ошибок в воспроизведении слов конкретного типа слоговой структуры. Лексический речевой материал в виде разнообразных игр и игровых упражнений для организации логопедической работы был взят в пособии Н. С. Четвёрушкиной. [84].

Мы не ставили целью на этапе формирующего эксперимента скорректировать все выявленные нарушения слоговой структуры и звукозаполняемости слова у детей экспериментальной группы. Основной задачей стала апробация некоторых методических приёмов и методов в практику логопедической работы. Как показали исследования, наиболее репрезентативными у детей дошкольного возраста с моторной алалией являлись нарушения при воспроизведении стечений согласных звуков независимо от их позиции в слове (в начале слова, середине или на конце

слова). Поэтому для отработки мы выбрали слова 5, 6, 8 и 10 типа слоговой структуры (двусложные и трёхсложные слова со стечением согласных в середине слова, двусложные слова со стечением на конце слова, односложные слова со стечением согласных в начале или в конце слова, а также двусложные слова с двумя стечениями согласных).

Мы определили возможные стечения согласных звуков (преимущественно раннего онтогенеза), встречающиеся в словах русского языка, составляющих лексику ребёнка дошкольного и младшего школьного возраста, не содержащих звуки [ш], [ж], [щ], [л], [л'], [р], [р'], (как наиболее часто нарушаемые в произношении детей с ОНР), чтобы не закреплять ненормируемое произношение у детей в процессе проговаривания:

- гн-, -кн-, -мн-, -пн-, -ст-, -тс-, -ск-, -кс-, -цв-, -дн-, -зд-, -дз-, -зн-, -фт-, -тф-, -пт-, -вз-, -дв- с разными гласными.

Учитывая произносительные возможности детей с моторной алалией, эти стечения мы разделили на три группы:

1 группа – стечения согласных (и слоги с ними), включающие звуки, «далёкие» по месту и способу образования (губные /губно-зубные и заднеязычные):

- фк-, -кф-, -кн-, -нк-, -гн-, -нг-, -кс-, -ск-, -хв-, и т.п.

2 группа – стечения согласных звуков (и слогов с ними), включающие губные/ губно-зубные и язычные звуки:

-пн-, -фн-, -фт-, -вд-, -вс-, -дв-, -цв- и т.п.

3 группа – стечения согласных (и слоги с ними), включающие звуки, близкие по месту образования и звучанию:

- ст-, -тс-, -зд-, -дз-, -зн-, -дн-, -мн-, -пт-, -тп-, -тн- и т.п.

Работа начиналась с обучения проговариванию стечения согласных определённого типа (последовательность – см. выше) на уровне слога. Использовались пиктограммы, символы звуков, «звуковички». С их помощью сначала проводился анализ артикуляции звуков, входящих в состав стечения; проводилась сравнительная характеристика звуков, составлялись

слоги типа СГ с одинаковыми согласными и меняющимися гласными: «ПА – ПО – ПУ – ПЫ – ПИ», затем вводился новый символ согласного, составлялись и проговаривались слоговые ряды типа ССГ «ПТА – ПТО – ПТУ – ПТЫ – ПТИ», эти слоги преобразовывались при помощи добавления гласных ГССГ («АПТА – АПТО – АПТУ – АПТЫ – АПТИ»), перестановки согласных местами в составе слога «ТПА – ТПО – ТПУ – ТПИ». На этом этапе по возможности вводились и буквенные обозначения отрабатываемых звуков. Игровые приёмы на данном этапе представляли собой речевые игры типа: «Попугая учат разговаривать», «Тарабарский разговор», «Учим язык инопланетян» и т.п.

Проговаривание слоговых рядов включало работу и над развитием интонационной выразительности речи. Так, ребёнку предлагалось произнести слоги с различной интонацией: «Представь, что инопланетяне разговаривают: один спрашивает, другой отвечает», «Папуасы говорят об охоте», «Попугаи ссорятся» и т.д.

Для проведения логопедической работы по преодолению нарушения воспроизведения стечений согласных на формирующем этапе эксперимента нами был определён круг слов определённого типа слоговой структуры (по степени усложнения). Для воспроизведения стечений согласных наиболее доступным для обучающихся оказался вариант, когда оно находится в середине двусложных слов, являясь частью разных слогов («бел-Ка», «коМ-Пас», так как при их проговаривании ребёнок делает естественную «остановку», паузу, обусловленную темпо-ритмической организацией структуры слова. Это позволяет переключиться с одной моторной программы артикуляции на другую в естественном, более медленном темпе, без мышечного напряжения. По мере усвоения моторной программы становилось доступным воспроизведение стечения согласных без паузы между ними.

Этот критерий стал определяющим для отбора слов со стечением согласных определённого типа слоговой структуры:

- двусложные и трёхсложные слова со стечением согласных в середине слова;

- односложные и двусложные слова со стечением согласных на конце слова;

- односложные и двусложные слова со стечением согласных в начале слова;

- слова с двумя стечениями согласных.

в) Лексический материал для отработки стечений согласных мы подбирали в соответствии с методическими рекомендациями по классификации А. К. Марковой и исходя из особенностей произносительных возможностей контингента участников эксперимента.

1 группа

-МК-, -КМ-:

Сумка, дымка, панамка

-ФК-, -КФ-:

Пуговка

-КН-, -НК-:

Банка, санки, пенка, коньки, нянька, деньки, осанка, оценка, пылинка, косынка, солянка, коленка, ботинки, валенки, танк.

Кухня, окно, книга, кнут.

-ГН-, -НГ-:

Деньги, юнга, магнит, гном, гнать, гнуть.

-ХВ-, -ВХ-:

Входить, вход, хватать, хватит, хвалить, хвост.

-КВ-:

Тыква, буква, квакать, квас, вкус.

-ПК-:

Шапка, лапка, тяпка, кепка, юбка, губка, папка, улыбка, капкан.

-ТК-, -КТ-:

Утка, сетка, метка, ватка, ветка, дудка, будка, лодка, нитки, пятки, сутки, улитка, калитка, минутка, пипетка, селёдка, беседка, загадка, кактус, кто, ткань.

-СК-, -КС-:

Соска, каска, миска, доска, низко, глазки, указка, замазка, записка, коляска, скакать, сказать, сказка, такси, кекс, киоск.

2 группа

-ПН-, -НП-:

Копна, копнуть, капнуть, пни.

-ФН-, -НФ-, -ФТ-:

Кофта, лифт, автобус, конфета.

-ВД-, -ДВ-:

Вдох, вдоль, вдаль; медведь, двор, два.

-СВ-, -ЦВ-:

Свеча, свинья, свобода, свет; зацвёл, цветок, цвет; овца.

-ЙК-:

Майка, гайка, лейка, мойка, сойка, чайка, линейка.

3 группа

-СТ-, -ТС-:

Паста, ласты, кусты, тесто, место, пусто, густо, костюм, пастух, лепесток, капуста, невеста, пустыня, аист, лист, мост, кость, стакан, стадо, стена, стебель, стих, сто, стой, ступа, стук, стыд.

-ЗД-, -ДЗ-:

Воздух, здесь, сдоба, гвозди.

-ЗН-, -СН-:

Весна, сосна, басня, песня, ясно, чеснок, лесник, основа, сноп, снос, снег, снеговик.

-ДН-, -НД-:

Панда, индюк, ледник, сундук, поднос, западня, индеец, дно, дни.

-МН-:

Темно, камни, комната, умница, много.

-ПТ-, -ТП-:

Тапки, кепка, аптека, птица, птаха.

-ТН-, -НТ-:

Лента, лентяй, винтик, зонтик, бусинка, пылинка, гантели, бант, кант, винт, зонт, бинт, тент;

Пятно, сытно, пятница.

-МП-, -МБ-:

Лампа, компас, шампунь, компот.

Тумба, бамбук.

*Слова с двумя стечениями согласных:*

клумба, клетка, свёкла, скамейка, кнопка, гнездо, стекло, хвост, звезда, цветки, свисток.

Для формирования навыка правильного воспроизведения стечений согласных в словах нами применялись наглядные, игровые и практические методы обучения. Так, одним из приёмов было предварительное составление звуковой схемы слова совместно с ребёнком и многократное повторение слова со зрительной опорой на схему. Также предлагались задания на выбор заданной схемы слова из нескольких готовых. Для составления звуковых схем применялись символы гласных и согласных звуков [39]. Для правильного воспроизведения слогового состава двусложных и трёхсложных слов использовались разноцветные фишки, магниты и «каменки Марблс»: сначала ребёнок определял количество слогов в предъявляемом слове (картинка), отбирал столько же фишек, «называл» каждую именем слога (красная фишка – «зон», зелёная – «тик»), а затем последовательно воспроизводил звуковые сочетания – «имена фишек» сначала в медленном темпе, затем с ускорением. Аналогично проводилась работа по отработке слов, имеющих одинаковый слог – одна фишка оставалась неизменной, а остальные менялись. Этот приём показал свою эффективность и при проговаривании слов-паронимов (близких по

звучанию), например чайка – майка – гайка – лайка; полка – палка, пчёлка – челка и т.п.

На этом этапе применялись игровые упражнения типа «Договори слово», «Добавь слог», «Посмотри и назови», «Запомни и повтори», «Слоговое лото», «Телеграф», «Что это?», «Кто это?», «Чего не стало?», «Четвёртый лишний», «Назови четвёртое слово» (анalogии), «Живое – неживое» и т.п.

Мы не ставили своей целью формирование навыков словообразования и словоизменения, поэтому упражнения по образованию форм слова использовались фрагментарно: «Один-много», «Один, два, пять».

Отработка слоговой структуры слов продолжалась на уровне включения слов во фразу, на материале чистоговорок, законченных предложений и на уровне текста. Для этого применялись игровые упражнения и дидактические игры типа «Корзинка слов», «Придумай рифму», составление и проговаривание чистоговорок и рифмованных предложений, «Составь предложение по картинкам», «Прятки» и т.п.

Для освоения навыка составления предложений, при заучивании чистоговорок и четверостиший мы взяли на вооружение приёмы мнемотехники – составление мнемодорожек и мнемотаблицы.

Коррекционное воздействие осуществлялось в виде дидактических и речевых игр и упражнений, включаемых в индивидуальные занятия по коррекции звукопроизношения как один из его структурных компонентов, в виде предъявления ребёнку отдельных упражнений, не всегда связанных сюжетно и лексически с темой и содержанием, вследствие чего содержание этапов занятия при сохранении традиционной структуры приобрело некоторые особенности (приложение 3). Так, на этапе организации (организационный момент) использовались задания на пространственное ориентирование, развитие слухового внимания. Особое внимание уделялось работе по устранению нарушений слоговой структуры на этапе произношения звука в слогах и словах. Для этого включались

специальные игровые упражнения, направленные на развитие темпо-ритмических компонентов речи; речевой материал подбирался не только в соответствии с положением обрабатываемого звука в слоге, но и в соответствии с обрабатываемым типом слоговой структуры слова. Особое внимание уделялось развитию фонетико-фонематических процессов и навыков звукового анализа и синтеза. Физминутки проводились в форме кинезиологических и логоритмических упражнений, как с музыкальным сопровождением, так и без него.

Используемый в работе речевой материал отбирался с учётом особенностей формирования звукопроизносительных навыков у дошкольников с моторной алалией и уровнем развития их фонематического восприятия.

В традиционной логопедической практике авторы предлагают методику преодоления нарушений слоговой структуры, исходя из типологии слоговой структуры по степени сложности, но мы учитывали не только её, но и особенности двигательной сферы детей с моторной алалией. Таким образом, отбор лексического материала осуществлялся по другому принципу, нежели предлагается в методических разработках логопедов-практиков. Это позволило нам выстроить эффективную модель логопедической работы по коррекции такого типа нарушения слоговой структуры, как воспроизведение стечений согласных, у детей с моторной алалией.

Коррекционная работа по преодолению нарушений слоговой структуры слова складывается из развития речеслухового восприятия и речедвигательных навыков детей.

### **2.3. Анализ результатов экспериментальной работы по коррекции слоговой структуры слова детей старшего дошкольного возраста с моторной алалией**

Контрольный эксперимент в форме повторного логопедического обследования дошкольников с моторной алалией - участников экспериментальной и контрольной подгрупп был проведён после окончания

формирующего этапа экспериментальной деятельности. Детям предлагался тот же стимульный материал, что и на этапе констатирующего эксперимента, критерии оценивания также не изменялись. Целью контрольного обследования стало выявление эффективности предложенного комплекса мероприятий, направленных на коррекцию нарушений такого вида нарушений слоговой структуры, как воспроизведение стечений согласных при обучении детей экспериментальной подгруппы по сравнению с контрольной. Данные, полученные в результате повторного эксперимента, позволили провести сравнительный анализ состояния таких компонентов речевой системы, как слоговая структура слова и темпо-ритмические характеристики речи у обучающихся, и подтвердить (или опровергнуть) гипотезу, выдвинутую нами на этапе констатирующего эксперимента.

Сопоставляя данные первого блока обследования, мы отметили наличие положительной динамики в развитии психических процессов. Например, налицо позитивный сдвиг в формировании мотивационной сферы детей, что выражается в проявлении интереса к занятиям, практически полном отсутствии случаев речевого негативизма вследствие улучшения произносительных возможностей; а также повышение общего уровня вербальной коммуникации в детском коллективе. Значительно улучшились показатели сформированности сенсорно-перцептивной деятельности детей.

Итог контрольного эксперимента закреплён в табл. 2, уровень изменения показателей развития слоговой структуры в экспериментальной и контрольной подгруппах указывается на диаграмме 1 ниже.

Таблица 2.

Уровень развития слоговой структуры (контрольный эксперимент)

Экспериментальная подгруппа			Контрольная подгруппа		
	Имя ребенка	кол-во баллов		Имя ребенка	кол-во баллов
1	Даша Т..	38	1	Маша Д.	30
2	Матвей М.	36	2	Алиса Ю.	25
3	Тимофей Г.	42	3	Лиза Ю.	25
4	Ангелина А..	40	4	Илья К.	38
5	Василиса Ф.	42	5	Аким Х.	31
6	Еремей В.	38	6	Дамир Г.	27

		236			176
--	--	-----	--	--	-----

Сравнивая и анализируя результаты констатирующего и контрольного обследования, мы отметили положительную тенденцию к стабилизации и преодолению нарушений речевого развития, а также заметили признаки формирования основ для спонтанного дальнейшего развития основных компонентов речи у детей экспериментальной подгруппы. Это выражается в становлении функции самоконтроля детей за своим произношением: дети стали замечать свои речевые ошибки и стараться исправить их, повторно проговаривая слова под контролем слухового анализатора.

Так, показатели состояния сформированности темпо-ритмических компонентов, согласно выводам контрольного эксперимента, имеют тенденцию к значительному улучшению у всех детей. Проведённая коррекционная работа оказала положительное влияние: дети допускали меньше ошибок в воспроизведении ритмических рисунков, в 8 случаев из 12 сохранным оказался и ритмико-интонационный рисунок слов, что повлекло за собой исчезновение грубых нарушений слоговой структуры или значительное уменьшение количества таких ошибок. Так, положительная динамика прослеживается у детей в виде уменьшения проявлений таких ошибок слогового состава слова, как сокращение количества слогов, воспроизведении стечений согласных и перестановок слогов. У двоих детей экспериментальной группы этот показатель приблизился к показателям нормативного развития речи, у двоих - отмечается на уровне «выше среднего», ещё двое детей с тяжёлыми нарушениями слоговой структуры слова приблизили свои показатели к среднему уровню. В их речи отмечено уменьшение количества таких ошибок, как упрощение слогов, пропуск звуков и слогов, пропуск (опускание) начального согласного звука.

Значительно выросли показатели и уровня развития фонетико-фонематического восприятия. Дети получили навыки звукового и слогового

анализа и синтеза; научились сравнивать и различать на слух звуки речи, сходные по акустическим и артикуляционным признакам, что также повысило эффективность проводимого коррекционного воздействия. По этим показателям дети достигли среднего уровня.

Уменьшение количества ошибок в слоговой структуре слова стало возможным благодаря внедрению апробированной нами методики, в результате показатели детей улучшились в целом в 2, 3 раза.

На рис. 1 мы представили сравнительную диаграмму эффективности экспериментального обучения дошкольников с осложнёнными нарушениями речи (общим недоразвитием речи при моторной алалии).

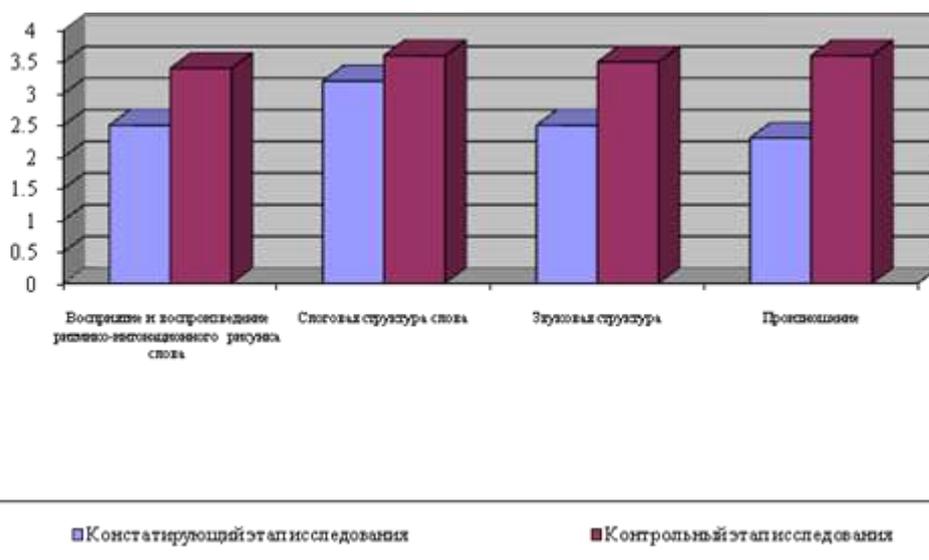


Рисунок 1 - Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного эксперимента

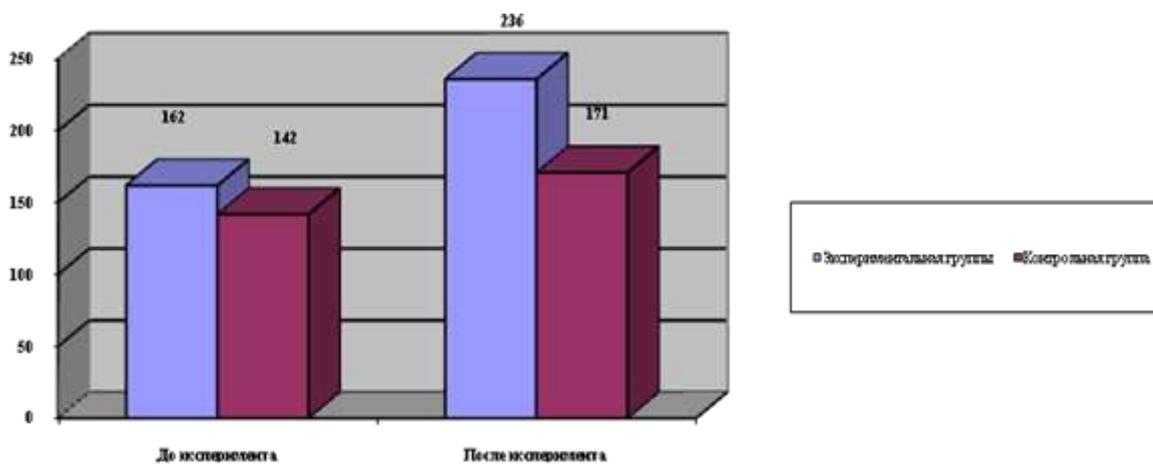


Рисунок 1. Сравнительный анализ уровня развития навыков у детей экспериментальной и контрольной подгрупп

Выдвигая гипотезу о том, что нарушения слоговой структуры у детей с моторной алалией обусловлены как низким уровнем развития фонематических процессов, так и трудностями в реализации артикуляторных движений, мы предполагали, что и коррекционная работа по преодолению этого нарушения должна строиться с учётом этих особенностей. Полученные в ходе контрольного эксперимента данные подтвердили наше предположение, сделав его не рабочей гипотезой, а апробированной методической разработкой, пригодной для внедрения в практику логопедической работы с категорией детей, имеющих вышеозвученную патологию развития речи.

## Выводы по главе 2

Целью организации опытно-практической работы являлся поиск подтверждения выдвинутой нами гипотезы о том, что грубые нарушения слоговой структуры слова у детей с моторной алалией обуславливаются комплексом нарушений как речевого, так и моторного развития, поэтому и работа по преодолению данного нарушения должна носить комплексный характер. Именно это предположение стало обоснованием для выбора методов и приёмов организации коррекционной логопедической работы по преодолению нарушений слоговой структуры слова и апробация их на практике.

Для достижения поставленной цели мы решили ряд задач:

1. Изучили специфику состояния слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи 3-го уровня, осложнённым моторной алалией.

Речь детей рассматривалась с позиции Р.Е. Левиной [23, с.115] по методике, которая является общепринятой в логопедии. Для обследования были применены тесты по исследованию двигательных функций А.Р. Лурия, Н.И. Озерецкого, М.Б. Эйдиновой.

2. Выявили репрезентативные нарушения в формировании слоговой структуры слова, типичные для детей с моторной алалией.

Методологической основой стали результаты исследований А. К. Марковой, Т.Б. Филичевой [47, с. 192] и Н.А. Чевелевой о причинах возникновения нарушений слогового состава в структуре дефекта моторной алалии.

3. Осуществили подбор и реализацию в ходе формирующего эксперимента ряда дидактических методов и приёмов, направленных на устранение нарушений, как в моторной сфере, так и в развитии слоговой структуры слова. Систематизированный лексический материал для проведения коррекционной работы был направлен на коррекцию нарушения воспроизведения стечений согласных в словах с определённым типом слоговой структуры.

Методологической основой послужили методические рекомендации А.К. Марковой и О.Н. Усановой. Дидактической основой стали разработки Т. А. Ткаченко, Н. С. Четверушкиной.

4. Систематизировали полученные данные, провели анализ результатов опытно-практической работы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Специальное изучение литературы по проблеме исследования показало, что, несмотря на содержательность данных по становлению слоговой структуры слова у детей с нормальным речевым онтогенезом и у детей с моторной алалией в источниках, эти сведения помогут лишь частично раскрыть характер и особенности формирования слоговой структуры слова у детей с алалией (старших дошкольников с общим недоразвитием речи третьего уровня).

Рассмотрение проблемы, связанной с формированием слоговой структуры дошкольников, имеющих нормальный речевой онтогенез, свидетельствует об усвоении уже к 3 годам состава слов из трех-четырех слогов (согласно результатам таких исследователей, как А.К. Маркова, Г.И. Лямина, И.С. Кривовяз). У нормально развивающегося ребёнка-дошкольника усвоение темпо-ритмической основы слова, что является базой для овладения слоговой структурой, происходит раньше освоения его звукового состава.

При нормально протекающем в онтогенезе речевом развитии, нарушения слоговой структуры встречаются у детей на начальном этапе становления речевой функции, но к 3-м годам практически исчезают или сглаживаются. Отдельные нарушения проявляются в этом случае только при освоении новой лексики, что является нормальным в процессе овладения ребёнком произносительными умениями.

Однако если ребенок страдает такой патологией, как моторная алалия, процесс овладения правильным произношением (и как частью его, слоговым составом слова) может затянуться до школьного возраста, в дальнейшем вылившись в нарушение письменной речи.

Рассматривая варианты сформированности структуры слов у дошкольников с алалией, мы определили, что для них характерно неумение воспроизведения слов целиком: появляются различные ошибки на уровне звуков и слогов: пропуски, добавления, перестановка, смешение и т. д.

Грубые нарушения в становлении функции слогового состава слова, наличие его выраженных нарушений в среднем и старшем дошкольном возрасте могут говорить о недоразвитии речи коркового генеза. Если у ребенка отмечается нарушение проводниковых путей, то в произношении слов в его речи появятся характерные звукобуквенные ошибки.

Верность данного диагностического критерия в целях разделения детей, имеющих различающиеся механизмы нарушения речи, но один и тот же структурный диагноз (общее недоразвитие речи 3-го ур.), опирается на традиционное клиническое определение детской моторной алалии.

У детей с данной проблемой сложности усвоения состава слова связываются с нарушением процессов в коре головного мозга, которые должны отвечать за звуковые и слоговые программы. Для детей, страдающих от описываемой патологии, наиболее актуальным будет комплексное воздействие, сочетающее методы и приёмы логопедической работы, направленные на формирование фонематического и фонетического восприятия, развитие артикуляционной моторики и слоگو-ритмической основы слова, а также непосредственно работы по преодолению нарушений в слоговой структуре слова.

Учитывая сказанное, отметим, что цель специалиста при работе с ребенком, страдающим от моторной алалии — формирование речевого механизма, способного помочь усвоению ключевых закономерностей слоговой структуры. В системе коррекционного воздействия нами было определено место и содержание логопедической работы по коррекции такого часто встречающегося у моторных алаликов нарушения, как невозможность воспроизведения стечений согласных звуков. Для преодоления этого нарушения мы предложили нетрадиционную методику, основанную на типологии усвоения слоговой структуры по возрастающей степени сложности и на учёте произносительных возможностей детей (способности к переключению с одной артикулемы на другую), страдающих нарушениями речи коркового генеза.

Эффективность экспериментального обучения подтвердилась данными контрольного эксперимента. Обучающиеся дошкольники стали активнее использовать вербальные средства общения; у них улучшились показатели развития мелкой и артикуляционной моторики; стали допускать меньше ошибок при проговаривании слов (при воспроизведении слов различной слоговой структуры, так и в звуконаполняемости). Работа по развитию навыков звукового анализа и синтеза и развитию фонематического восприятия стала основой для формирования самоконтроля за своей речью, проявления которого у данной категории детей запаздывают либо не развиваются вовсе.

Контрольный срез результатов экспериментального обучения показал, что эффективность показателей по исследуемым параметрам возросла в 2, 3 раза (у детей экспериментальной подгруппы).

Итак, результат доказывает, что система коррекционного обучения, которая была предложена данным исследованием, является эффективной.

Разработанное коррекционное воздействие, учитывающее характер усвоения слоговой структуры слова у дошкольников, имеющих в диагнозе моторную алалию, позволит улучшить артикуляцию, запустить более эффективный процесс словоусвоения слоговой структуры, значительно улучшит слоговой анализ и синтез.

## Список использованных источников

1. Артемова Е.Э. Изучение коммуникативных навыков у детей с алалией // II Международная научно-практическая конференция: сб. статей. - М., 2012, с.73-76.
2. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста. - М. АСТ "Астрель", 2007, с.224
3. Бабина Г.В. Слоговая структура слова. Обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: методическое пособие. - М., 2013, с.64
4. Басилова Т.А. Воспитание в семье ребенка раннего возраста со сложным сенсорным или множественным нарушением [Электронный ресурс] Альманах Института коррекционной педагогики. 2014, №20. - Режим доступа: <<http://alldef.ru/ru/articles/almanah-8/vospitanie-v-seme-rebenka-rannego>>
5. Белова-Давид Р. А. Клинические особенности детей дошкольного возраста с тяжелыми формами недоразвития речи: автореф. дис. канд. мед. наук. - М., 2000, с.16
6. Волкова Г.А. Логопедия. - М., Просвещение, 2008, с.66-308.
7. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. - М., 2002, с.272
8. Воробьева В.К. О некоторых особенностях построения фразы в устной речи детей-алаликов. Очерки по патологии речи и голоса // под ред.С. С. Ляпидевского. - М. Просвещение, 2001, с.66-67.
9. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии. - М., Педагогика, 1982, с.504.
10. Гальперин П.Я. Формирование умственных действий и понятий. - М., 1965, с.51
11. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. - М., 2000,-с.117

12. Горчакова А.М. Особенности логопедической работы на начальном этапе преодоления экспрессивной алалии. Международный научно-исследовательский журнал, 2013, № 6-3. - с.18-20
13. Горчакова А.М. Специфика нарушений актуализации слов у детей с экспрессивной алалией// Сборник научных трудов Sworld. 2011, № 19. - с.62-67
14. Давидович Л.Р. Ребенок плохо говорит. М., 2001, с.112
15. Егорова А.В. О механизме нарушения актуализации словаря у детей с интеллектуальной недостаточностью. - М., 2010, с.77-84
16. Ермакова М.А. Развитие интонации у детей старшего дошкольного возраста с экспрессивной алалией. - М., 2013, с.24
17. Есечко Л.Б. Овладение слоговым составом слова учащихся школы для детей с тяжелыми нарушениями речи // Обучение и воспитание детей с недостатками в физическом и умственном развитии. - М., АПН РСФСР, 2000, с.142
18. Жарова Г.В. Речевая и неречевая симптоматика моторной алалии. М., - 2008, с.38-41
19. Жинкин Н.И. Механизмы речи. - М., Издательство Академии педагогических наук. 2000, с.370
20. Заболотная А.М. Расстройство экспрессивной и рецептивной речи: от этиологии до лечения, Макарина-Кибак С.А. // Медицинские новости. 2013, с.44-49
21. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. - СПб КАРО, 2006, с.304
22. Королькова О.О. О целесообразности использования термина "жест" для наименования средства невербального общения и основной единицы жестового языка // Современные исследования социальных проблем: материалы научно - практической конференции. - Красноярск, Научно - инновационный цент, 2012, с.485-491

23. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). - М., 2001, с.3-100
24. Леханова О.Л. Использование невербальных средств общения в коррекционно-логопедической работе с дошкольниками с ОНР. канд. пед. наук. - М., 2008, с. 208
25. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. Логопедия. - М., 2002, с.262
26. Лубовский В.И., Розанова Т.В., Солнцева Л.И. Специальная психология. - М., 2005, с.464
27. Лурия А.Р. Язык и сознание. - Ростов-на-Дону, Феникс, 1998, с.416
28. Маркова А.К. Недостатки произношения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Специальная школа. - М., Изд-во АПН РСФСР, 2001, №3, с.83-89
28. Маркова А.К. О работе по преодолению нарушений слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией // Специальная школа. - М., Издательство АПН РСФСР, 1961, № 4, с.46-53
29. Маркова А.К. Соотношение между произношением отдельных звуков и усвоением слогового состава слова у детей, страдающих алалией // Материалы научной конференции по дефектологии. - М., АПН РСФСР, 1962, с.5-14
30. Матюх И.В. Инновационные технологии в коррекционно-педагогической работе с дошкольниками, страдающими системным речевым недоразвитием (в условиях групп кратковременного пребывания). Педагогические науки. - М., 2013, №6, с.117-127
31. Матюх И.В. Логопедическая характеристика детей с тяжелым речевым недоразвитием в работах отечественных исследователей. - М., 2012, с.87 – 92
32. Мелехова Л.В. Алалия // Очерки по патологии речи и голоса. - М., 1960, № 1, с.24-51

33. Мустаева Е.Р. Индивидуализация содержания логопедической работы при моторной алалии с учетом неречевых нарушений. - М., 2009, с.320-330
34. Правдина О.В. Логопедия. - М., 2000, с.269
35. Пятница Т.В., Башинская Т.В. Система коррекционного воздействия при моторной алалии: - М., 2011, №2, с. – 64
36. Смирнова И.А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР. - М., 2004, с.320
37. Соботович Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией. - М., 2000, с.11-75
38. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией). - М., Классик Стиль, 2003, с.160
39. Ткаченко Т.А. Специальные символы в подготовке детей 4 лет к обучению грамоте: Пособие для воспитателей, логопедов и родителей – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2000. — с. 48
40. Толмачева Г.А. Особенности коррекции слоговой структуры слова у старших дошкольников с моторной алалией // Одушкина Г.А. Психолого-педагогический поиск. - М., 2009, № 12, с.148-157
41. Трауготт Н.Н. О сенсорной алалии и афазии в детском возрасте. - Л., 2000, с.21
42. Туманова Т.В. Системный подход к планированию логопедической реабилитации "безречевых" детей трехлетнего возраста // Филичева Т.Б. Логопедия. - М., 2013, №1, с.85-86
43. Усанова О.Н. Из опыта логопедической работы по формированию фонетической системы у детей с моторной алалией // Дефектология. - М., 2000, №3, с.59 – 65
44. Усанова О.Н. Логопедическая работа по формированию произношения при моторной алалии. - М., 2002, с.67-75

45. Усанова О.Н. Усвоение стечений согласных при моторной алалии // Дефектология. - М., 2001, № 4, с.34-37
46. Филатова Ю.О. Характеристика ритмической организации речи при дизартрии и моторной алалии // Филатова Ю.О. Дефектология. - М., 2012, с.38-46
47. Филичева Т.Б. Нарушения речи у детей, Чевелёва Н. А, Чиркина Г.В. - М., 2002, с.232
48. Харитоновна О.Р. О научно-методических подходах к дифференциальной  [<http://elibrary.ru/item.asp?id=17791786>](http://elibrary.ru/item.asp?id=17791786) диагностике и логопедической коррекции моторной алалии // Харитоновна О.Р., Буденная Т.В. // Культура. Наука. Интеграция. - М., 2012, №1, №.17, с.62-66
49. Шаховская С.Н. Алалии. Расстройства речи у детей и подростков. - М., Просвещение, 2000, с.156-176
50. Шаховская С.Н. Логопедия. Методическое наследие. Книга III. Системные нарушения речи. Алалия. Афазия //, Шохор-Троцкая М.К. (Бурлакова), под ред. Волковой Л.С. - М., 2007, с.311
51. Янченко И.В. Активизация речи детей с общим недоразвитием речи (II-го уровня речевого развития) средствами сенсомоторной деятельности // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. - М., 2012, № 2, с.151 – 155

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1. Обследование моторных функций (констатирующий этап эксперимента)

I. Обследование состояния общей моторики.

Прием. Исследование двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля при осуществлении двигательных проб.

Задания:

а) специалист показывает 4 движения рук, предлагая ребенку повторить их: вперед, вверх, руки в стороны и на пояс;

б) при этом заранее оговаривается движение, которое повторять нельзя. Ребенок должен повторить движения, которые не входили в оговоренные, запомнив «запретное».

Важен характер исполнения: четкость, последовательность выполненных движений, характер их переключения.

Прием. Исследование произвольного торможения движений. Содержание задания: ребенку предлагалось маршировать и останавливаться внезапно по сигналу.

Отмечался характер исполнения: плавность и точность движений обеих ног, соответствие двигательной реакции сигналу.

Прием. Исследование статической координации движений. Предложенные задания:

а) постоять, закрыв глаза. При этом поставить ноги так, чтобы носок одной упирался в пятку другой, а руки вытянуть вперед. Упражнение длится пять секунд и повторяется дважды для каждой ноги;

б) стоять с закрытыми глазами, а затем на левой ноге, руки вперед.

Время для работы с заданием - пять секунд.

Было отмечено качество исполнения задания: свободное удержание или напряжение; балансирование туловищем, руками или головой;

раскачивание, рывки в стороны, схождение с места; падения или касания пола.

Прием. Исследование динамической координации движений.

Содержание заданий - ребенку предлагалось:

а) маршировать, чередуя шаг и хлопок ладонями; между шагами в промежуток производить хлопок;

б) выполнить подряд 3 - 5 приседаний; пятками пола не касаться, выполнять только на носках.

Важным является и то, как ребенок справился с поставленными задачами: с первого раза, со второго-третьего; был ли он напряжен, удавались ли чередования шага/хлопка; правильно ли он их выполнял, напрягался ли, раскачивался, балансируя; становился ли на ступню полностью.

Прием. Исследование пространственной организации движений (по подражанию).

Предложенные задания:

а) пройти за врачом по кругу, потом развернуться в обратном направлении и пройти через круг; начинать надо от центра и идти направо, потом пройти круг и слева вернуться в его центр; пройти за логопедом от правого угла кабинета по диагонали через весь центр комнаты, обойти ее вокруг, вернувшись в ее правый угол так же по диагонали пройдя сквозь центр угла напротив; повернуться вокруг и, начиная справа, с подскоками пройти по кабинету;

б) то же, но начиная слева;

в) выполнить предложенные задания, опираясь на словесную инструкцию.

Характер исполнения отмечался в ошибках пространственной координации: незнание сторон тела, ведущей руки, неуверенность исполнения.

Прием. Исследование темпа движений. Содержание заданий - ребенку предлагалось:

а) в течении некоторого периода удерживать заданный темп в движениях рук, которые показывает логопед; выполнить движения мысленно по сигналу логопеда, а по следующему сигналу (хлопок) показать, на каком движении испытуемый остановился; движения рук вперед, вверх, в стороны, на поясе, отпустить;

б) письменная проба: на бумаге чертить палочки в течение 15 секунд в произвольном темпе; в течение следующих 15 секунд чертить как можно быстрее; в течение следующих 15 минут чертить в первоначальном темпе.

Необходимо отмечать темп выполнения заданий: нормальный, медленный, быстрый.

Согласно эксперименту, в двигательной области можно было отметить полноту движений, наличие их динамической координации, частичную сохранность ритма. При выполнении проб на изучение состояния произвольной моторики пальцев рук также выявились апраксии. Дети искали заданные позы пальцев рук.

Рассматривая динамическую организацию движений, отметим, что сложнее всего оказалось выполнить движение, при котором пальцы необходимо было соединить сначала с большим пальцем правой руки, потом левой, потом обеих одновременно. Данное задание не сумел выполнить ни один ребенок группы.

## II. Исследование произвольной моторики пальцев рук.

Прием. Исследование статической координации движений.

Содержание заданий - ребенку предлагалось исполнить задания по показу, затем - по словесной инструкции:

а) распрямить ладонь со сближенными пальцами на правой руке и удержать ее в этом положении под счет от 1 до 5;

б) тоже исполнить это левой рукой;

в) выполнить это же задание на обеих руках одновременно;

г) распрямить ладонь, развести все пальцы в стороны и удерживать их в этом положении под счет (1-15) в такой последовательности;

д) выставить первый и пятый пальцы и удерживать эту пару под счет (1-15) в этой же последовательности;

е) показать второй и третий пальцы на обеих руках одновременно (5-8 раз);

ж) выставить второй и третий пальцы на обеих руках одновременно (5-8 раз);

з) сложить первый и второй пальцы в кольцо на обеих руках одновременно (5-8 раз);

и) положить вторые пальцы на третьи на обеих руках (5-8 раз);

к) положить третьи пальцы на вторые на обеих руках (5 - 8 раз).

Прием. Исследование динамической организации движений.

Предложенные задания:

а) на счет до пяти сжать и разжать кулак несколько раз, потом разъединить и соединить пальцы над столом.

б) одновременное изменение положения рук: одна ладонь раскрыта, другая сжата. Упражнение делается несколько раз;

в) сделать колечко из пальцев и раскрыть ладошку (несколько раз);

г) по очереди соединить пальцы с большим пальцем, начиная с правой руки и заканчивая обоими одновременно.

Необходимо отмечать то, как выполняются задания: плавно, правильно и одновременно или скованно, с напряжением; темпоральные нарушения; сложность или нарушения при переключении движений; синкинезии или гиперкинезы; невозможность удерживать заданную логопедом позу; невыполнение ребенком движений.

III. Обследование артикуляционного праксиса.

Обследование состояния артикуляционного аппарата включало в себя изучение:

1) анатомического строения и состояния;

- 2) двигательной функции артикуляционного аппарата;
- 3) динамической организации движений артикуляционного аппарата;
- 4) кинестетической основы артикуляционных движений;
- 5) кинетической основы артикуляционных движений;
- 6) орального праксиса.

1. *Обследование анатомического состояния артикуляционного праксиса.*

Начинать изучение аппарата артикуляции необходимо с изучения его анатомии:

1) губы: норма, скрытая врожденная левосторонняя расщелина верхней губы, врожденная скрытая правосторонняя расщелина верхней губы, врожденная частичная левосторонняя расщелина верхней губы, врожденная частичная правосторонняя расщелина верхней губы, врожденная полная левосторонняя расщелина верхней губы, врожденная полная правосторонняя расщелина верхней губы, врожденная частичная 2-сторонняя расщелина верхней губы, врожденная полная двухсторонняя расщелина верхней губы, губа после хейлопластики справа, губа после хейлопластики слева, губа после 2-сторонней хейлопластики.

2) зубочелюстная система: норма, ортогнатический прикус, дистальный прикус, мезиальный прикус (ложная прогения), передний открытый прикус, боковой открытый прикус (левосторонний, правосторонний (двухсторонний)), диастема, неправильное строение зубов (редкие, кривые, мелкие, лишние, вне челюстной дуги).

3) язык: норма, массивный, гипертрофия корня языка, позиция в полости рта (норма, кончик языка сдвинут кзади); врожденное западение корня языка.

4) уздечка языка: достаточной длины, укорочена, короткая.

5) уздечка верхней челюсти: достаточной длины, укорочена, короткая.

б) нёбо: норма, врожденная несквозная скрытая расщелина нёба, врожденная несквозная частичная расщелина нёба, врожденная несквозная полная расщелина нёба, врожденная сквозная левосторонняя расщелина нёба, врожденная сквозная правосторонняя расщелина нёба, врожденная сквозная двухсторонняя расщелина нёба, готическое, узкое нёбо, низкое, плоское, широкое нёбо, куполообразное нёбо.

7) увулярное: норма, расщеплена, отклоняется в сторону, глотка: норма, врожденное увеличение глоточного пространства.

8) альвеолярный отросток: норма, расщеплен.

9) голосовые складки: норма, гиперемия, гиперплазия, узелки, напряжение: нормальное, слабое, чрезмерное, смыкание: нормальное, неполное, очень сильное, форма голосовой щели, состояние вестибулярных складок, состояние межчерпаловидного пространства, стенки трахеи, черпалонадгортанные складки.

10) дыхательная система: жизненная емкость легких, дыхательный тип: грудное, ключичное или ключично-грудное, нижнедиафрагмальное, смешанное или носовое: в норме, затрудненное, не имеется, есть возможность разделить носовое и оральное дыхание, такой возможности нет, воздушная струя: хорошо сформированная, короткая или слабая, совсем отсутствует, достаточно длинна, наличие координации вдоха/выдоха: нормальная, нарушенная, фонационное дыхание: воздушная эмиссия через нос или отсутствует.

В большинстве случаев (10 детей) обследования артикуляционного аппарата не обнаружили грубых аномалий анатомического строения, у двоих детей выявлено укорочение подъязычной связки.

Потом переходили к осмотру органов артикуляционного аппарата.

2. *Исследование двигательной функции артикуляционного праксиса.*

Все задания осуществлялись при многократном повторении требуемого движения.

Прием. Исследование двигательной функции губ по словесной инструкции осуществлялось после выполнения задания по показу.

Предлагались такие задания:

- а) плотно сомкнуть губы;
- б) округлить их, словно произнося "о", и постоять так;
- в) трубочкой вытянуть губы, словно произнося "у", постоять так;
- г) превратить губы в "хоботок";
- д) сделать вид, что улыбаешься без зубов и постоять так;
- е) поднять верхнюю губу, оголив верхние зубки;
- ж) опустить нижнюю губу, оголив нижние зубки;
- з) в одно и то же время поднимая верхнюю губу, опустить нижнюю;
- и) многократное произнесение звуков "б-б", "п-п".

Прием.

Содержание заданий, ребенку предлагалось:

- а) широко раскрыть рот, как при произношении звука "а", и закрыть;
- б) сделать движение нижней челюстью вправо; в) сделать движение нижней челюстью влево; г) сделать движение нижней челюстью вперед.

Прием. Исследование двигательных функций языка по показу и словесной инструкции.

В качестве заданий ребенку было предложено:

- а) разместить широкий язык на нижней губе на счет до пяти;
- б) разместить широкий язык на верхней губе и подождать до пяти;
- в) поочередно переводить кончик языка из левого угла в правый угол, касаясь при этом губ;
- г) превратить язычок в "лопатку", "иглочку";
- д) оттопырить изнутри языком левую и правую щеку;
- е) коснуться языком верхних зубов, посчитать до пяти и коснуться нижних;
- д) вытянуть вперед руки с закрытыми глазами, разместив кончик язычка на нижней губе;

е) движение языком вперед-назад.

Прием. Исследование двигательной функции мягкого неба.  
Содержание заданий - ребенку предлагалось:

а) широко открыть рот и четко произнести звук "а" (в этот момент в норме мягкое небо поднимается);

б) провести шпателем, зондом либо бумажкой, скрученной в трубочку, по мягкому небу (в норме должен появиться рвотный рефлекс);

в) при высунутом между зубами языке надуть щеки и сильно подуть так, как будто задувается пламя свечи.

*3. Исследование динамической организации движений артикуляционного аппарата.*

Сначала все задания выполнялись после показа логопедом, далее — после многократного повторения устной инструкции.

Прием. Оскалить зубы, высунуть язык, потом широко открыть рот.

Прием. Широко открыть рот, дотронуться кончиком языка до нижних зубов (резцов), затем поднять кончик языка к верхним зубам (резцам) и положить на нижнюю губу.

Прием. Положить широкий язык на губу, загнуть кончик языка, чтобы получилась "чашечка", занести эту "чашечку" в рот.

Прием. Широко раскрыть рот, как при звуке "а", растянуть губы в улыбку, вытянуть в трубочку.

Прием. Широко раскрыть рот, затем попросить полузакрыть и закрыть его.

Прием. Повторить несколько раз слоги (при этом их последовательность меняется) "а-и-у", "у-и-а", "ка-па-та", "па-ка-та", "пла-плу - пло", "рал-лар-тарутал", "скла-взма-здра".

*Характер выполнения:* возможная замена движений; поиск нужной артикуляции; торможение на одном и том же движении, пассивность; отсутствие различий в движениях; напряженный язык, его подергивания,

неполучившиеся движения; сложность в процессе переключения артикуляционных поз, фонем и звукоряда.

#### *4. Обследование кинестетической основы артикуляционных движений.*

Для осуществления кинестетической базы артикуляции можно предложить указанные задания:

- 1) на отдельные артикуляционные позы;
- 2) на выявление определенных положений языка или губ при произношении фонем;
  - а) к примеру, произнося звук [о], определить положение губ в процессе его произнесения;
  - б) выговорить звук [и] и определить положение губ в процессе его произнесения;
  - в) выговорить звук [у] и определить положение губ в процессе его произнесения;
  - г) выговорить звуки [т, д, н] и определить положение языка относительно верхних или нижних зубов;
  - д) выговорить звуки [с, з] и определить положение языка относительно верхних или нижних зубов;
  - е) выговорить звуки [ш, ж] и определить положение языка относительно верхних или нижних зубов.

Задания задавалось тремя способами: наглядно, словесно, опосредованно.

Анализировалось следующее:

- 1) то, насколько ребенок способен кинестетически ощутить положение органов артикуляции, произнося согласные звуки, которые приближены друг к другу по месту и способам образования;
- 2) умение ребенка воспроизводить согласные звуки, которые близки по месту и способам образования.

#### *5. Обследование кинестетической основы артикуляционных движений.*

Кинетика артикуляции изучалась на базе серий артикуляционных движений. Логопед предлагал ребенку:

- а) подвигать челюстью и языком;
- б) языком и губами;
- в) языком, челюстью и губами;
- г) повторить определенную серию звуков;
- д) повторить определенную последовательность слогов.

Задания давались двумя способами: наглядно и словесно.

Анализировалась последовательность артикуляции; сложность переключения движений; персеверация, застревание; скорость переключения фонем и слоговых рядов.

#### *б. Обследование ротового праксиса.*

Наблюдение за мимической мускулатурой, которая находится в покое:

- 1) живость или отсутствие мимики;
- 2) наличие/отсутствие детского любопытства;
- 3) симметричность или сглаженность носогубных складок;
- 4) открытый/закрытый рот;
- 5) насколько плотно сомкнуты губы, характер ротовой линии;
- 6) наличие возможных гиперкинезов мимических мышц.

Затем исследовалось состояние орального праксиса и мимической мускулатуры в движении.

Детям давали задание: "Я буду показывать картинки, показывающие то либо другое состояние человека, животного" Далее предлагалось повторить это, стоя перед зеркалом:

- а) "лягушки улыбаются" (изображение улыбки);
- б) "мы толстячки" (надувание щек);
- в) "мы худышки" (втягивание щек);
- г) "Миша сердится" (необходимость нахмуриться);
- д) "мальчик удивляется" (удивиться);
- е) "плакса" (сделать вид, что плачешь);

ж)"досада";

з)"грусть".

Оценивалась четкость мимики и артикуляции; их выполнение; умение воспроизводить мимические и артикуляционные позы; их поиск.

## Приложение 2. Протокол обследования ребёнка

Обследование состояния общей моторики			
Исследуемая функция	Содержание заданий	Реакция ребёнка	Характер исполнения
Исследование двигательной памяти, переключаемости движений и самоконтроля при осуществлении двигательных проб	а) логопед показывает четыре движения для рук и предлагает их повторить: руки вперед, вверх, в стороны, на пояс; б) ребенок должен был повторить за логопедом все движения за исключением одного - "запретного" движения.	<i>Не выполняет «руки в стороны»,</i>  <i>Выполняет все, не выделяет «запретное»</i>	качество, правильность, последовательность исполнения движений, специфики переключения с одного движения на другое.
Исследование произвольного торможения движений.	ребенку предлагалось маршрутировать и останавливаться внезапно по сигналу.	<i>Не успевает по сигналу, продолжает идти</i>	плавность и точность движений обеих ног, соответствие двигательной реакции сигналу.
Исследование статической координации движений	а) стоять с закрытыми глазами, стопы ног поставить на одной линии так, чтобы носок одной ноги упирался в пятку другой, руки вытянуты вперед. Время исполнения 5 секунд по 2 раза для каждой ноги; б) стоять с закрытыми глазами, а затем на левой ноге, руки вперед. Время исполнения	<i>с трудом поставил стопы правильно, покачивался, балансировал;</i>  <i>левой ногой вперед – сильно покачивался, открыл глаза</i>	свободно удерживал позы либо с напряжением; раскачивался из стороны в сторону, балансировал туловищем, руками, головой; сходил с места либо делал рывок в стороны; касался пола другой ногой, иногда падал.

	задания 5 секунд.		
Исследование динамической координации движений.	а) маршировать, чередуя шаг и хлопок ладонями; между шагами в промежутки производить хлопок; б) выполнить подряд 3 - 5 приседаний; пятками пола не касаться, выполнять только на носках.	<i>Не удавалось чередование даже с 3 раза;</i>  <i>Становился на всю ступню</i>	выполнял все правильно с 1 раза, со 2-3 раза; напрягался, не удавалось чередование шага и хлопка; выполнял верно, с напряжением, раскачиваясь, балансируя туловищем и руками; становился на всю ступню.
Исследование пространственной организации движений (по подражанию).	а) повторить за логопедом движения ходьбы по кругу, в обратном направлении, через круг; начать ходьбу от центра круга направо, пройти круг, вернуться в центр слева; пройти кабинет из правого угла через центр по диагонали, обойти кабинет вокруг и вернуться в правый угол по диагонали через центр противоположного угла; повернуться на месте вокруг себя и поскоками передвигаться по кабинету, начиная движения справа; б) то же выполнить слева; в) по словесной инструкции исполнить эти же задания.	<i>Не ориентируется право-лево; поскоками не может, не отрывает вторую ногу от пола; Выполняет по показу, по словесной инструкции – не может, отказывается</i>	незнание сторон тела, ведущей руки, неуверенность исполнения.

<p>Исследование темпа движений</p>	<p>а) в течении некоторого периода удерживать заданный темп в движениях рук, которые показывает логопед; выполнить движения мысленно по сигналу логопеда, а по следующему сигналу (хлопок) показать, на каком движении испытуемый остановился; движения рук вперед, вверх, в стороны, на поясе, отпустить;</p> <p>б) письменная проба: на бумаге чертить палочки в течение 15 секунд в произвольном темпе; в течение следующих 15 секунд чертить как можно быстрее; в течение следующих 15 минут чертить в первоначальном темпе.</p>	<p><i>Движения хаотичные, сначала в ускоренном темпе, затем замедление.</i></p> <p><i>Быстро, неровно;</i></p> <p><i>После ускорения продолжил в быстром темпе, нажим усилился</i></p>	<p>темп нормальный, замедленный, ускоренный.</p>
------------------------------------	--	--	--

<p><b>Исследование произвольной моторики пальцев рук</b></p>			
<p><b>Исследуемая функция</b></p>	<p><b>Содержание заданий</b></p>	<p><b>Реакция ребёнка</b></p>	<p><b>Характер исполнения</b></p>
<p>Исследование статической координации движений.</p>	<p>исполнить задания по показу, затем - по словесной инструкции:</p> <p>а) распрямить ладонь со сближенными</p>	<p>+</p> <p><i>Не выпрямляет пальцы полностью</i></p>	

	<p>пальцами на правой руке и удержать ее в этом положении под счет от 1 до 5;</p> <p>б) тоже исполнить это левой рукой;</p> <p>в) выполнить это же задание на обеих руках одновременно;</p> <p>г) распрямить ладонь, развести все пальцы в стороны и удержать их в этом положении под счет (1-15) в такой последовательности;</p> <p>д) выставить первый и пятый пальцы и удержать эту пару под счет (1-15) в этой же последовательности;</p> <p>е) показать второй и третий пальцы на обеих руках одновременно (5-8 раз);</p> <p>ж) выставить второй и третий пальцы на обеих руках одновременно (5-8 раз);</p> <p>з) сложить первый и второй пальцы в кольцо на обеих руках одно временно (5-8 раз);</p> <p>и) положить вторые пальцы на третьи на обеих руках (5-8 раз);</p> <p>к) положить третьи пальцы на вторые на обеих руках (5 - 8 раз).</p>	<p>+ -</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p>+</p> <p><i>Одновременно не может, либо на одной руке, либо на другой под зрительным контролем</i></p> <p><i>Попеременно может, одновременно – нет</i></p>	
--	--	---	--

<p>Исследование динамической организации движений.</p>	<p>а) под счет 5 пальцы сжать в кулак - разжать (5-8 раз), держа ладони на поверхности стола, разъединить пальцы, соединить вместе (5-8 раз);  б) менять положение обеих рук одновременно: одна кисть в позе "ладони", другая сжата в кулак (5-8 раз);  в) сложить пальцы в кольцо - раскрыть ладонь (5-6 раз);  г) попеременно соединять все пальцы руки с большим пальцем сначала правой руки, потом левой, затем одновременно обеих рук.</p>	<p>+</p> <p>+, но <i>неодновременно</i></p> <p><i>Два раза, затем путает движения, темп замедляется</i></p> <p><i>На правой руке – выполнил, на левой – путает пальцы; одновременно – не смог</i></p>	<p>плавное, правильное и одновременное выполнение проб; напряженность, скованность движений; нарушения темпа выполнения движения (не под счет логопеда); нарушения переключения от одного движения к другому; наличие синкинезий, гиперкинезов; невозможность удержания заданной позы; неисполнение движений.</p>
--	---	---	---

### III. Обследование артикуляционного праксиса.

Анатомическое состояние артикуляционного аппарата		
орган	Состояние	Особые отметки
Губы	<i>Норма</i>	
Зубочелюстная система	<i>Норма</i>	
Язык	<i>Норма</i>	
Уздечка языка	<i>Укороченная подъязычная связка</i>	(со слов мамы, подрезали в роддоме)
Уздечка верхней челюсти	<i>Норма</i>	
Нёбо	<i>Норма</i>	
Увуля	<i>Норма</i>	
Альвеолярный отросток	<i>Норма</i>	
Голосовые складки	<i>Голос громкий, звонкий</i>	

Дыхательная система	Норма	
---------------------	-------	--

<b>Исследование двигательной функции артикуляционного праксиса. (все задания выполняются при многократном повторении требуемого движения)</b>			
<b>Исследуемая функция</b>	<b>Содержание заданий</b>	<b>Реакция ребёнка</b>	<b>Характер исполнения</b>
Исследование двигательной функции губ и нижней челюсти	по словесной инструкции осуществлялось после выполнения задания по показу. а) сомкнуть губы; б) округлить губы, как при произношении звука "о", - удержать позу; в) вытянуть губы в трубочку, как при произношении звука "у" удержать позу; г) сделать "хоботок" (вытянуть губы и сомкнуть их); д) растянуть губы в "улыбке" (зубов не видно) и удержать позу; е) поднять верхнюю губу вверх, видны верхние зубы; ж) опустить нижнюю губу вниз, видны нижние зубы; з) одновременно	+ + + + - + - -- -- ++ ++ ++ -- -- --	

	<p>поднять верхнюю губу вверх и опустить нижнюю;</p> <p>и) многократно произносить губные звуки "б-б-б", "п-п-п".</p> <p>а) широко раскрыть рот, как при произношении звука "а", и закрыть;</p> <p>б) сделать движение нижней челюстью вправо; в) сделать движение нижней челюстью влево; г) сделать движение нижней челюстью вперед.</p>		<p>Движения нижней челюсти ограничены, не может управлять</p>
<p>Исследование двигательных функций языка по показу и словесной инструкции.</p>	<p>а) положить широкий язык на нижнюю губу и подержать под счет от 1 до 5;</p> <p>б) положить широкий язык на верхнюю губу и подержать, как в предыдущем задании, под счет от 1 до 5;</p> <p>в) переводить кончик языка поочередно из</p>	<p><i>Не удерживает, язык движется, не распластывается.</i></p> <p><i>Не может поднять язык к верхней губе</i></p> <p><i>Одновременно с движением нижней челюсти, проводит языком по нижней губе.</i></p> <p><i>- не получается</i></p> <p><i>- не получается</i></p>	<p>Прижимает язык к нижней губе верхней губой</p>

	<p>правого угла в левый угол, касаясь губ;</p> <p>г) выдвинуть язык "лопаткой", "иглолочкой";</p> <p>д) оттопырить правую, затем левую щеку языком;</p> <p>е) поднять кончик языка к верхним зубам, подержать под счет от 1 до 5 и опустить к нижним зубам;</p> <p>д) закрыть глаза, вытянуть руки вперед, а кончик языка положить на нижнюю губу;</p> <p>е) движение языком вперед-назад.</p>	<p>- --</p> <p><i>Кончик языка не поднимается, поднимает спинку языка</i></p> <p><i>Открывает глаза</i></p> <p><i>По нижней губе</i></p>	
<p>Исследование двигательной функции мягкого неба.</p>	<p>а) широко открыть рот и четко произнести звук "а" (в этот момент в норме мягкое небо поднимается);</p> <p>б) провести шпателем, зондом либо бумажкой, скрученной в трубочку, по мягкому небу (в</p>	<p><i>Норма</i></p> <p>+</p> <p><i>Не удерживается язык, выдох нормальный,</i></p>	

	норме должен появиться рвотный рефлекс); в) при высунутом между зубами языке надуть щеки и сильно подуть так, как будто задувается пламя свечи.	<i>достаточный</i>	
<b>Исследование динамической организации движений артикуляционного аппарата, кинетической основы артикуляционных движений (все задания выполняются по показу, затем по словесной инструкции при многократном повторении)</b>			
	Оскалить зубы, высунуть язык, потом широко открыть рот.	<i>Открывает и закрывает рот</i>	проявлялась замена одного движения другим; поиск артикуляции; "застревание" на одном
	Широко открыть рот, дотронуться кончиком языка до нижних зубов (резцов), затем поднять кончик языка к верхним зубам (резцам) и положить на нижнюю губу.	<i>Язык не поднимается к верхним зубам, открывает рот, высовывает язык и закрывает рот</i>	движении, инертность движений; недифференцированность движений; напряженность языка, подергивания языка, движения языка не удались; нелегко удавалось переключение с одной артикуляционной
	Положить широкий язык на губу, загнуть кончик языка, чтобы получилась "чашечка", занести эту "чашечку" в рот.	<i>Не получается «чашечка»</i>	позы на другую,
	Широко раскрыть	<i>Пропускает</i>	

	рот, как при звуке "а", растянуть губы в улыбку, вытянуть в трубочку.	«трубочку»	
	Широко раскрыть рот, затем попросить полузакрыть и закрыть его.	<i>Открывает и сразу закрывает рот</i>	
	Повторить слоговой ряд несколько раз (последовательность звуков и слогов изменяется) "а-и-у", "у-и-а", "ка-па-та", "па-ка-та", "пла-плю - плю", "рал-лар-тарутал", "скла-взма-здра".	«а-у», «а-а» <i>(пропускает звук в середине), «ка-ка-ка», «па-па»; слоги со стечением повторить не смог</i>	нелегко удавалось переключение с одной фонемы на другую и с одного звукового ряда на другой.

<b>Обследование кинестетической основы артикуляционных движений. (задания даются наглядно, словесно, опосредованно)</b>			
Исследуемая функция	Содержание заданий	Реакция ребёнка	Характер исполнения
Определение положения языка, губ	а) произнести звук [о] и сказать, в каком положении находятся губы; б) произнести звук [и] и сказать, в каком положении находятся губы; в) произнести звук [у] и сказать, в	<i>Показывает пальцами, обрисовывая положение губ в воздухе перед собой, говорит: «Вот, так», повторяет звук.</i>	

	<p>каком положении находятся губы;</p> <p>г) произнести звуки [т, д, н] и сказать, где находится кончик языка - за верхними или за нижними зубами;</p> <p>д) произнести звуки [с, з] и сказать, где находится кончик языка - за верхними или за нижними зубами;</p> <p>е) произнести звуки [ш, ж] и сказать, где находится кончик языка - за верхними или за нижними зубами.</p>	<p><i>Не определяет</i></p> <p><i>Произносит «ф», «в», не определяет</i></p> <p><i>Произносит «ф», «в», не определяет</i></p>	
<b>Обследование орального праксиса.</b>			
<p>Наблюдение за состоянием мимической мускулатуры</p> <p>В покое</p>	<p>Выражение лица</p> <p>Глаза</p> <p>Носогубные складки</p> <p>Рот, линия губ</p> <p>Гиперкинезы мимической мускулатуры</p>	<p><i>Живое, подвижное</i></p> <p><i>Ясные, зрительный контакт</i></p> <p><i>полноценный, Выражены, симметричные</i></p> <p><i>Линия чёткая, губы подвижные</i></p> <p><i>Снижен тонус, гиперкинезов нет</i></p>	
<p>В движении:</p>	<p>"Я буду показывать картинки, показывающие то</p>		

	либо другое состояние человека, животного. А ты посмотри и постарайся повторить его перед зеркалом":		
	а)"лягушки улыбаются" (изображает улыбку);	<i>Хорошо</i> <i>Хорошо</i>	
	б)"мы толстячки" (надуть щеки);	<i>Не может</i> <i>Не может</i>	
	в)"мы худышки" (втянуть щеки);	<i>Не поднимает брови</i>	
	г)"Миша сердится" (нахмурится);	<i>Хорошо</i>	
	д)"мальчик удивляется" (удивится);	<i>Не выполнил</i>	
	е)"плакса" (изобразить плаксу);	<i>Не выполнил</i>	
	ж)"досада";		
	з)"грусть".		

### Обследование состояния слоговой структуры слова

Методика проведения: ребенку предъявляются предметные картинки с просьбой назвать изображенный предмет.

*Оценивалось следующее:* речевые реакции детей на оптический раздражитель (картинку); точность воспроизведения звуковой и слоговой структуры слова и его ритмико-интонационного рисунка.

Серии картинок для называния			
Тип слоговой	Оптический	Речевая реакция ребёнка	примечание

структуры	раздражитель		
СГС	Дом, мак, кот	<i>Дом, мак, кот</i>	3 б
СГСГ	Вата, дети, коза	<i>Вата, дети, коза</i>	3 б
СГСГС	батон, диван, кубик	<i>Батон, диван, кубик</i>	3 б
СГССГС, СССГС	Кукла, кошка, утка, альбом	<i>Кула, кошка, утка, айбом</i>	3 б (-1 б)
ССГС	Стол, стул, шкаф	<i>Стол, стул, каф</i>	2 б (-1 б)
СГСС	Волк, бант	<i>Волк, бант</i>	2 б
ССГС	Птица, брови, книга	<i>Тиса, бои, кига</i>	(-3 б)
ССГССГ	Клумба, гнездо	<i>Куба, издо</i>	(- 2 б)
СГСГСС	Корабль, бинокль	<i>Коабик, биноки</i>	(- 2 б)
СГСГСГ	Панама, лопата, малина, газета	<i>Панама, лопата, малина, газета</i>	4 б
СГСГСГС	Кошелёк, телефон, чемодан	<i>Кошелёк, телехон, самадан</i>	1 б (- 2 б)
ССГССГСГСС, СГСГССГ, СГССГСГ	Конфеты, памятник, винтовка, термометр, скамейка	<i>Конфеты, памяник, итовка, , тенойет, касмейка</i>	1 б (- 4 б)
СГСГСГ, СГСГСГСГ	Паутина, черепаха, Буратино	<i>Паутина, черепаха, Баутино</i>	2 б (- 1 б)
ССГСГС	Клубок, Колобок, пакет, бегемот	<i>клубок, Колобок, пакет, гимемот</i>	3 б (- 1б)
предложения	Петя пьёт горькое лекарство. У пингвина один пингвинёнок. У птицы в гнезде два птенца. Мы с Антоном идём к фонтану.	<i>(предложения повторить не смог, повторял отдельные слова) Икаство Пигин У тисах гездо тинтики. Атон, фотану или.</i>	(- 4 б)

Другие слова	Сначала Статуя Пулемёт Много	<i>Фасяя</i> <i>Тастуя</i> <i>Тенойёт</i> <i>ного</i>	
Итого:			27 баллов

Правильно воспроизводимых слов: 27;

Искажения слоговой структуры: 21 слово

**Картотека упражнений по формированию пространственных представлений**

**Упражнения на развитие оптико-пространственной ориентации**

*Упражнение 1*

Ребенок сидит на стуле, глаза открыты либо закрыты. Взрослый звенит в колокольчик, держа его перед ребенком, за ним, над и под стулом, справа и слева. Нужно правильно сказать, где звенит (справа, слева, наверху, внизу, впереди, сзади).

*Упражнение 2*

Взрослый называет действие предмета или только предмет. Ребенок отвечает, далеко это или близко. Приведем пример.

*Взрослый:*

*Ребёнок:*

Пароход плывет...

...Далеко.

Маша сидит...

... Близко!

Можно предложить следующие темы.

Карандаш лежит ..., дверь хлопает, пальмы растут, аквариум стоит, поезд гудит, доска висит, лифт едет, кит плывет, мама работает, кукла лежит, жираф живет, открытое окно, цветы в вазе, машина сигналист, Ваня топает, попугай в клетке, музыка играет, зеркало висит и т.д.

*Упражнение 3*

Это упражнение — вариант предыдущей игры.

*Взрослый:*

*ребёнок:*

Снег на вершине горы... высоко!

Божья коровка на ромашке... низко!

Ведро упало в колодец... глубоко!

Можно предложить также следующие темы.

Самолет летит, комар летит, акула плавает, туча плывет, капли падают в лужу, камень на дне реки, дым из трубы, костер потух, парашютист приземляется, якорь стоящего корабля, птица на верхушке елки, бабочка на травинке, бросаем мяч в кольцо, ныряем, наклоняемся за игрушкой и т.д.

#### *Упражнение 4*

Ребенок перемещается в пространстве по инструкции взрослого.

Робот идет вперед... стоп. Направо... стоп. Вниз (под стол)... стоп. Вверх (встать)... стоп. Влево... стоп, и т.д.

Аналогично можно проводить игру с предметами, перемещая их в пространстве (куклы, самолет, машина).

### **Упражнения на развитие сомато-пространственной ориентации**

#### *Упражнение 1*

После показа взрослым ребенок повторяет движения, отвечая на вопросы.

*Взрослый:*

*ребёнок:*

Где находится сердце?

Слева.

Где у тебя темя?

Сверху.

Где подошвы?

Снизу.

Какой глаз я тебе закрыла?

Правый.

Где у человека спина?

Сзади.

Где живот?

Спереди.

Взрослый может предложить такие вопросы.

На каком плече моя рука? Куда «смотрят» колени? А пятки? Какой рукой ты рисуешь? А ешь? Какое ухо я трогаю? Где лоб? Затылок? Волосы? Стопы? Переносица? Позвоночник? На какой бок я кладу твою руку? До какого виска я дотронулась? И т.д.

### *Упражнение 2*

Ребенок самостоятельно показывает: левый мизинец, правый локоть, правый носок, левое запястье, левое бедро, мочку правого уха и т.д.

### *Упражнение 3*

Взрослый читает текст, а ребёнок должен показать на своём теле названные части. Темп чтения постепенно ускоряется. Затем ребёнку предлагается повторять текст совместно с логопедом и показывать названную часть тела.

Называем мы слова:

Лоб, затылок, голова,

Шея, плечи, пальцы, локти,

Кулаки, ладошки, ногти.

Нос, живот, колени, пятки,

Уши, брови и лопатки.

### *Упражнение 4*

Ребенок выполняет «перекрестные» движения, показывая: правой рукой левую щеку, левый бок правой рукой, левой рукой правый висок, средним пальцем правой руки левое плечо, мизинцем левой руки правый глаз, указательным пальцем правой руки левое запястье, большим пальцем левой руки правый мизинец правой руки.

### *Упражнение 5*

Взрослый молча выполняет движения, ребенок должен повторить той же рукой или ногой, избегая зеркальности: правая рука вверх, левая нога в сторону, правая рука на пояс, правое колено к груди, «ласточка» на левой ноге, левая рука на живот, «аист» на правой ноге, и пр.

Впоследствии движения рукой и ногой можно выполнять одновременно.

### *Упражнение 6*

Взрослый просит ребенка выполнять называемые движения без показа образца. Команды берутся из упражнения 8.

### *Упражнение 7*

Это упражнение дополнительно тренирует самоконтроль, произвольное торможение. Взрослый выполняет несложные движения, ребенок повторяет каждый раз выполненное движение, отставая на одно.

Приведем пример.

*Взрослый:*

ставит руки на пояс, затем

вытягивает правую руку в сторону.

выставляет левую ногу вперед.

поднимает левую руку.

*ребёнок:*

ставит руки на пояс.

вытягивает правую руку в сторону.

выставляет левую ногу вперед и т.д.

### **Упражнения на развитие ориентации в двухмерном пространстве (на листе бумаги)**

#### *Упражнение 1*

Взрослый предлагает ребенку следующие задания.

Поставь сверху листа точку (внизу палочку), нарисуй справа крестик (слева птичку), проведи в нижнем левом углу волну (в нижнем правом углу прямую линию) и т.д.

#### *Упражнение 2*

От поставленной на листе точки, без отрыва руки, ребенок должен рисовать линию под команды взрослого.

Едем направо... стоп, вверх... стоп, налево... стоп, вверх... стоп и т.д.

#### *Упражнение 3*

Графический диктант. Ребенку предлагается нарисовать: крест справа от палочки, точку слева от крючка, овал под треугольником, квадрат в круге и т.д.

#### *Упражнение 4*

Ребенок должен продолжить ряд.

х х / х х / х х /

...<...<...<

о ~ + о ~ + о + ~

### Упражнение 5

Копирование ребёнком различных фигур (по выбору взрослого) от простых до более сложных.

### Упражнение 6

От ребёнка требуется найти лишнюю фигуру среди подобных, но перевёрнутых в пространстве.

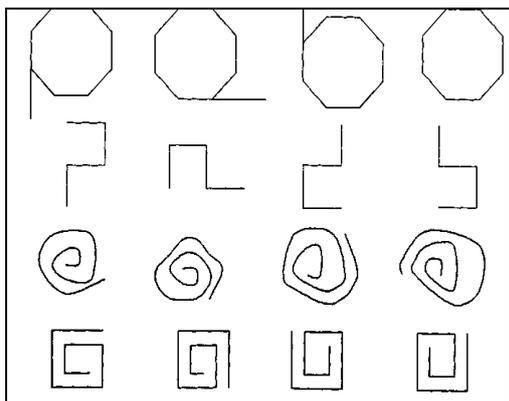


Рис. 1. К упражнению 6

### Упражнение 7

Взрослый и ребенок рисуют план комнаты, указывая положение окон, дверей, мебели, человека. Затем обозначают на плане местоположение игрушки, переставляя ее каждый раз. Ребенок должен найти спрятанную игрушку, ориентируясь на ее обозначение на плане.

*Примечание.* Для развития оптико-пространственной ориентации рекомендуются занятия по аппликации.

### Упражнения на развитие временно-пространственной ориентации

#### Упражнение 1

Графический диктант. Для графического диктанта предлагаются следующие задания.

Нарисуй сначала дом, потом человека, в конце цветок; на дереве нарисуй сначала листик, потом дупло, в конце гнездо и др.

#### Упражнение 2

Диктанты со сменой ролей «учитель — ученик».

Это модификация графического диктанта. Ребенок диктует, правильно

употребляя пространственно-временные термины, взрослый рисует.

### *Упражнение 3*

Взрослый дает ребенку задания.

Вначале попрыгай, потом сядь на корточки, в конце хлопни в ладоши; вначале покачай мишку, потом покорми зайца, в конце обуй куклу и др.

### *Упражнение 4*

Взрослый прерывает выполнение действия ребенком и задает вопросы.

Что ты сделал раньше? Что ты делаешь сейчас? Что ты сделаешь потом?

### *Упражнение 5*

Ребенок должен последовательно описать три действия взрослого, правильно употребив временные термины.

### *Упражнение 6*

Упражнение состоит в раскладывании ребенком картинок по темам «Времена года», «Части суток». В заключение взрослый и ребенок обсуждают последовательность картинок.

### *Упражнение 7*

Взрослый и ребенок беседуют по теме «Вчера — сегодня — завтра».

### *Упражнение 8*

Упражнение заключается в упорядочении процессов во времени без наглядной опоры. Взрослый задает вопросы, ребенок отвечает. Приведем пример.

*Взрослый:* Мальчик позанимался, мальчик застелил постель, мальчик поужинал.

*Ребенок:* Сначала мальчик застелил постель, потом мальчик позанимался, в конце мальчик поужинал.

Можно предложить такие темы.

Взрослый, пожилой, маленький; цветы, бутоны, семена; появились лужи, пошел дождь, потемнело; нужно подождать пять минут, нужно налить в чайник кипятка, нужно заварить чай.

### *Упражнение 9*

Переход к работе с речевым материалом. Взрослый дает ребенку задание.

Послушать слова: мак, суп, дым. Сосчитать. Назвать второе слово, первое, третье.

Послушать предложения: Костер горит. Птица летит. Снег идет. Сосчитать.

Назвать третье предложение, второе, первое.

Упражнения для развития темпо-ритмических компонентов речи

3. Игры и упражнения на развитие концентрации слухового внимания, слухового гнозиса и слуховой памяти на материале неречевых звуков: например, игровые упражнения «Где позвонили?», « Узнай музыкальный инструмент по звуку», « Сколько раз ударили в барабан?» и т.п..

4. Работа над ритмом (сначала над простым, затем над сложным).

*Детям предлагаются различные способы воспроизведения ритма: отхлопывание в ладоши, отстукивание мячом об пол, использование музыкальных инструментов — барабана, бубна, металлофона.*

Виды заданий (на невербальном материале) следующие:

- Хлопнуть в ладоши столько раз, сколько точек на кубике (сколько точек на карточке);

- Сосчитать, сколько раз хлопнули в ладоши, и поднять карточку с соответствующей цифрой (ритм сначала предлагается простой, а затем сложный);

- Сравнение ритмов: /-//; //-//-/;

- Узнавание ритмов и соотнесение их с определенным ритмическим рисунком, записанным символами;

- Воспроизведение определенного ритма по образцу логопеда, по заданному рисунку;

- Задания с использованием ударения для выделения части ритмического рисунка: ///; ////;

- Произвольное воспроизведение ритма ребенком с последующей записью ритмического рисунка символами;

- Воспроизведение долгих звуков (дудка, губная гармошка — символ «-») и коротких (барабан, бубен — символ «+»).

Ритмический рисунок может быть следующим: 1+, ++ — + — и т.д.

3. Формирование общей координации движений под ритмическую музыку: маршировка, легкий бег, ходьба.

*Примечание. Данные виды работ проводились на логоритмических занятиях, а учитель-логопед использовал некоторые из них в игровой форме на индивидуальных занятиях (игры типа «Шифровальщики», «Телеграфисты»).*

4. Упражнения на развитие динамического праксиса рук:  
- выполнение движений (левой, правой рукой, двумя руками) по образцу, по словесной инструкции или под счет: кулак — ребро, кулак — ребро — ладонь.

5. Упражнения на развитие реципрокной координации рук:  
выполнение движений одновременно обеими руками (кулак левой руки — ребро правой руки и т.д.).

6. Графические упражнения на переключение (продолжи строчку):

0-0-0...; +=+=...

7. Игры и упражнения на развитие концентрации слухового внимания, слухового гнозиса и слуховой памяти на вербальном материале.

#### **Уровень гласных звуков.**

После уточнения произношения гласных звуков и ознакомления с их символами и буквами, детям предлагаются следующие задания:

- Произнести звук А столько раз, сколько точек на кубике;
- Произнести звук О столько раз, сколько раз логопед хлопнул в ладоши;
- Пропевание серий звуков с четкой артикуляцией, повторение звуков за логопедом, чтение букв, запись буквенного ряда (слуховой и зрительный диктанты): А У И О; АУ ИА ОА; АУИ ИАУ; АУА УАУ; АУИА ИУАО;
- Те же задания с выделением ударного звука: АУА, АУА, АУА;
- Узнавание серии звуков по беззвучной артикуляции и произнесение их с голосом;

- Логопед отстукивает ритм, а ребенок должен в соответствии с этим ритмом произнести гласные звуки следующим образом: А-АА; АА-А; ААА; ААА; ААА.

### **Уровень слогов.**

Данные виды работ целесообразно проводить на этапе автоматизации и дифференциации отрабатываемых логопедом звуков. Задания могут быть следующие:

- Составление всех возможных слогов из предложенных букв («Кто больше?»);

- Нанизывание колец на стержни с одновременным произнесением цепочки слогов (на каждое кольцо — один слог);

- Упражнение с пальцами «Пальчики здороваются» (на каждое соприкосновение пальцев руки с большим пальцем этой же руки произносится один слог);

- Сосчитать, сколько слогов логопед произнес (слоги прямые, обратные, со стечением согласных);

- Назвать ударный слог в цепочке услышанных слогов;

- Нарращивание слогов («Скажи на один слог больше, чем я»): са-со...;

- Уменьшение количества слогов («Скажи на один слог меньше, чем я»): са-со-су-сы;

- Чтение цепочек слогов: са-со-су-сы; сы-са-со-су;

- Отстукивание слоговых цепочек путем соприкосновения большого и среднего или большого и указательного пальцев ведущей руки, причем одинаковые слоги отстукиваются теми же пальцами: са-со-со, со-са-со;

- Чтение или повторение за логопедом серии слогов: а-са, а-со, а-су, а-сы;

и-са, и-со, и-су, и-сы; у-са, у-со, у-су, у-сы; о-са, о-со, о-су, о-сы;

- Запоминание и повторение цепочки слогов: са-со-со; со-са-са; са-со-са; со-са-со; са-са-со; со-со-са;

- Повторение за логопедом, чтение серии слогов со стечением согласных: ста-сто-сту-сты;

а-ста, а-сто, а-сту, а-сты; и-ста, и-сто, и-сту, и-сты; о-ста, о-сто, о-сту, о-сты; у-ста, у-сто, у-сту, у-сты.

*Примечание. В некоторых случаях артикуляционные упражнения можно заменить упражнениями на проговаривание стечений согласных звуков, но в них включаются только те звуки, которые ребенок может правильно произносить;*

- Придумать цепочку из столько слогов, сколько точек выпадет на кубике, записать слоги;

- Придумать слог к схеме: СГ, ГС, СГС, ССГ, ГСС;

- «Скажи наоборот» (игра с мячом): са-ас, тса-аст;

- Беглое чтение слоговых таблиц с прямыми и обратными слогами, слогами со стечением согласных;

- «Кто быстрее?»: в таблице записаны слоги (разных типов); ребенок должен быстро найти и прочитать названный логопедом слог;

- Запись слогов различных типов под диктовку;
- Запись цепочек слогов различной длины с подчеркиванием гласных или согласных, твердых или мягких согласных, звонких или глухих согласных; выполнение звуко-слогового анализа цепочки слогов (в зависимости от коррекционной задачи);
- Зрительный диктант цепочки слогов, содержащей слоги различных типов.

### **Упражнения для развития фонематического восприятия**

Задания.

1. Цель: учить узнавать звук на фоне слова.

Взрослый называет слово, а дети должны поднять руку или хлопнуть в ладоши, когда услышат заданный звук.

2. Цель: развивать фонематический слух.

(цветные фишки – красные, синие). Взрослый произносит звуки, а дети выкладывают на столе в ряд фишки соответствующего цвета.

3. Цель: развивать фонематический слух, умение выделять в потоке речи повторяющийся чаще всего звук.

взрослый читает стихотворение, а дети называют звук, который чаще всего слышали.

4. Цель: учить определять наличие звука в слове. (предметные картинки) отобрать картинки, в названии которых есть заданный звук.

5. Цель: учить определять первый звук в слове (предметные картинки). Отобрать картинки, названия которых начинаются на заданный гласный или согласный звук.(первые гласные звуки в слове должны находиться под ударением).

6. Цель: учить определять первый звук в слове (фишки красного и синего цвета).

Взрослый называет слова и в зависимости от задания дети поднимают красную или синюю фишку для определения гласного или согласного звука в начале слова.

7. .Цель: формировать умение определять конечный согласный звук в слогах, словах.

Взрослый называет слова, а дети называют последний звук в закрытых слогах: ОК, АМ, УС. Затем определяют конечный согласный звук в словах типа КОТ, МОХ, СОК, КУСТ, БАНАН.

8. Цель: развивать умение определять позицию звука в слове (начало, середина, конец). У каждого ребенка на столе карточка – полоска бумаги, разделенная на три части. Фишки определенного цвета (красные, синие, зеленые) в зависимости от изучаемого звука. Взрослый называет слово с заданным звуком, а дети определяют позицию звука и кладут фишку в нужный квадрат.

9. Цель: учить определять последовательность и количество звуков в слоге, слове (цветные фишки).

Взрослый произносит слог (слово), а дети после предварительного анализа или без него выкладывают схему слога (слова) из фишек на столе. (слоги сначала берутся закрытого типа (ОХ,АМ), а слова односложные, из трех звуков (ДОМ,БЫК)

10. Цель: учить определять количество звуков в слове.

Выбрать картинки, в названии которых: три звука, четыре звука, пять звуков.

**Приложение 3. Перспективный план логопедической работы  
(формирующий этап эксперимента) на одного ребёнка**

Перспективный план		
1 этап	2 этап	3 этап
<p>1. Развитие подвижности органов артикуляции:</p> <p>Общая и специальная артикуляционная гимнастика.</p> <p>2. Развитие навыков пространственной ориентировки.</p>	<p>1. Развитие темпо-ритмических компонентов речи.</p> <p>2. Развитие фонематических процессов, создание фонетико-фонематической базы для коррекции.</p> <p>3. Развитие навыков элементарного звукового анализа и синтеза.</p>	<p>Коррекция нарушений слоговой структуры слова (воспроизведения стечений согласных звуков).</p>

## **Приложение 4. Структура логопедического занятия по коррекции звукопроизношения.**

### **1. Организационный момент.**

Цель: настроить детей на работу, создать положительный эмоциональный фон. Развитие общей моторики и координации движений. Развитие пространственного ориентирования.

Приёмы: элементы психогимнастики, мимические и релаксационные упражнения, упражнения на развитие зрительного, слухового внимания, сюрпризный момент.

### **2. Сообщение темы занятия.**

Цель – подвести ребёнка к формулированию темы.

Приёмы: наглядность, отгадывание загадок, игры типа «Четвёртый лишний», «Чего не стало?».

### **3. Артикуляционная гимнастика.**

Цель: Развитие подвижности органов артикуляционного аппарата. Сформировать правильный артикуляционный уклад для произношения звука.

Приёмы: наглядность, выполнение по показу, по словесной инструкции, подражание действиям персонажа и т.п.

4. Изолированное произношение звука. Характеристика звука по артикуляционным и акустическим признакам.

Цель: закрепить правильную артикуляцию звука. Уточнить артикуляционные и акустические признаки звука.

Приёмы: отрывистое и длительное произношение, «Звуковые дорожки», нахождение образного сравнения звука.

#### 5. Закрепление произношения звука в слогах и слоговых сочетаниях.

Цель: развитие слухоречевой памяти и фонематического восприятия, темпо-ритмических компонентов речи.

Приёмы: произношение слоговых рядов с изменением темпа, ритма, интонации, ударения; «дразнилки» ...

#### 6. Произношение звука в словах.

Цель: устранение нарушений в развитии слоговой структуры слова. Овладение простыми и сложными формами звукового анализа. Овладение грамматическими категориями словоизменения и словообразования, расширение лексического запаса.

Приёмы: наглядность, отбор лексического речевого материала, речевые игры типа «Один – много», «Кто спрятался?», «В доме у Великана и у Гномика», «Звук потерялся», «Звуки рассыпались» и т.п.

#### 7. Физминутка.

Цель: совершенствовать общую моторику, выработать чёткие координированные движения во взаимосвязи с речью, снять мышечное напряжение и усталость.

Приёмы: подвижные игры, имитационные движения в сопровождении с речью, дыхательная гимнастика, упражнения на развитие оптико-пространственной ориентировки, динамической и ритмической организации движений.

#### 8. Работа над предложением.

Цель: формирование связного четкого высказывания, установление лексико-грамматических отношений между членами предложения. Анализ и синтез словесного состава предложения.

Приёмы: составление схемы, мнемодорожки, составление предложений по действию, по картинке, ответы на вопросы, составление предложения из набора слов, исправление деформированного предложения, исправление лексических ошибок, «небылицы».

#### 9. Произношение звука в связной речи.

Цель: доведение произношения звуков до автоматизма. Развитие мелодико-интонационных и просодических компонентов речи.

Приёмы: составление и проговаривание чистоговорок, проговаривание диалогов, подбор рифмы, пересказ сказок, текстов, игра-драматизация.

#### 10. Итог занятия.

Цель: определение результативности, рефлексия деятельности педагога и детей.

Приёмы: вопросы-ответы, криптограммы, сюрприз, подарок.