



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

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

Коррекция звуковой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с легкой  
степенью моторной алалии в коммуникативных ситуациях семьи

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

45 % авторского текста  
Работа рекомен. к защите  
рекомендована/не рекомендована  
«18» 11 2021г.  
зав. кафедрой СПиПМ

Дружинина Л.А.

Выполнил (а):

Студенка группы ЗФ-306-173-2-1  
Достовалова Татьяна Сергеевна  
Научный руководитель:

канд. пед. наук, доцент кафедры СПиПМ

Шереметьева Елена Викторовна

Челябинск  
2021

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ МОТОРНОЙ АЛАЛИИ В КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ СЕМЬИ .....	10
1.1 Сущность понятия звуковой стороны речи в современных теоретических исследованиях .....	10
1.2 Генез звуковой стороны речи детей в дошкольном возрасте .....	15
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с лёгкой степенью алалии .....	21
1.4 Звуковая сторона речи у детей с моторной алалией .....	25
1.5 Потенциал семьи в коррекции звуковой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии .....	31
Выводы по главе 1 .....	35
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ МОТОРНОЙ АЛАЛИИ .....	36
2.1 Организация и содержание исследования звуковой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии в коммуникативных ситуациях семьи .....	36
2.2 Результаты обследования звуковой стороны у речи детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии .....	40
Выводы по главе 2 .....	51

ГЛАВА 3. РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ МОТОРНОЙ АЛАЛИИ В КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ СЕМЬИ .....	53
3.1 Основные направления работы по коррекции звуковой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью моторной алалии в коммуникативных ситуациях семьи .....	53
3.2 Итоги работы по коррекции звуковой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью моторной алалии в коммуникативных ситуациях семьи .....	63
Выводы по главе 3.....	71
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	73
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	75
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	81
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 .....	92
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 .....	96

## ВВЕДЕНИЕ

Воспитание грамотной, правильной речи у ребёнка является необходимым условием полноценного развития личности. Богатство словарного запаса и правильность произношения создают основу для наиболее точной формулировки своих мыслей и состояний, что в свою очередь способствует увеличению познавательной активности и когнитивной деятельности. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем легче ему высказать свои мысли, тем шире его возможности в познании окружающей действительности, содержательнее и полноценнее отношение со сверстниками и взрослыми, тем активнее осуществляется его психическое развитие.

К сожалению, у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии наблюдаются выраженные отклонения в речевом развитии.

Таким образом, актуальность данной работы обусловлена необходимостью своевременного обнаружения, диагностики и коррекции речи у детей дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии. Так как, чем раньше будет оказана грамотная коррекционная помощь, тем выше будет её эффективность.

На современном этапе развития логопедической науки алалия рассматривается специалистами (В. А. Ковшиков, Р. Е. Левина В. И. Рождественская, Е. Ф. Соботович, С. Н. Шаховская, Е. В. Шереметьевой и др.), как сложный комплекс языковых и неязыковых расстройств, оказывающий отрицательное воздействие не только на речевую коммуникацию, но и в определенной степени на развитие познавательной деятельности, осложняя процесс обучения и воспитания детей, их социализацию.

Исследователями отмечается «скудность» и аграмматичность используемых детьми фраз, многочисленные нарушения в звуковой структуре слов. Речь ребенка при алалии малопонятна окружающими, не может полноценно использоваться для познавательной и коммуникативной деятельности, что с неизбежностью негативно отражается на формировании познавательной и личностной сферы детей с алалией.

Недоразвитие речи при алалиях является достаточно глубоким и требует помощи специалистов. Коррекция занимает продолжительное время и требует больших усилий. При этом Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» позиционирует, что участниками образовательных отношений являются обучающиеся, родители (законные представители) и педагогические работники, осуществляющие образовательную деятельность. Родители имеют особый статус в процессе психолого-педагогического сопровождения. Коммуникативные условия, в которых находится ребёнок в семье, способствуют психофизическому развитию ребёнка.

По мнению М.И. Лисиной самая первая форма общения, которая будет стимулировать физическое, физиологическое, психофизиологическое, психоречевое становление ребёнка – это непосредственное эмоциональное общение с близким взрослым. Согласно утверждению Е.В. Шереметьевой, создание определённой речевой среды в семье является необходимым условием успешности речевого развития ребёнка. Важнейшим стимулом в речевом развитии ребёнка является его общение с взрослым. При общении с близким взрослым возникает повышенная мотивация к речевому взаимодействию. В состоянии эмоционального возбуждения у ребёнка возникает потребность в речевом подражании и в дальнейшем в активной речи, а, следовательно, всё это стимулирует речевое развитие ребёнка.

Следовательно, члены семьи детей, рассматриваемой категории, должны быть вовлечены в коррекционный процесс в коммуникативных

ситуациях семьи. В семье следует поддерживать достижения детей, следить за выполнением заданий логопеда, оперативно оповещать о возникающих трудностях в разных аспектах их психического развития.

Объект исследования: звуковая сторона речи детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии.

Предмет исследования: специфика логопедической работы по коррекции нарушений звуковой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии в коммуникативных ситуациях семьи.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность предлагаемого нами содержания ситуативных дискурсов для коррекции звуковой стороны речи детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии в коммуникативных ситуациях семьи.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ литературы для выявления особенностей звуковой стороны речи у детей с лёгкой степенью моторной алалии старшего дошкольного возраста и определить основные направления логопедической коррекции у данной категории детей в коммуникативных ситуациях семьи.

2. Выявить особенности звуковой стороны речи у детей с лёгкой степенью моторной алалии старшего дошкольного возраста.

3. Разработать содержание ситуативных дискурсов для коррекции нарушений звуковой стороны речи у детей с лёгкой степенью моторной алалии старшего дошкольного возраста и проверить их эффективность.

Гипотеза исследования: эффективность коррекции нарушений звуковой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии повысится при использовании разработанного нами

содержания ситуативных дискурсов в повторяющихся коммуникативных ситуациях семье.

Теоретическую базу исследования составили:

– положения о связи деятельности и общения, их ведущей роли в формировании личности (Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн);

– теория речевой деятельности (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия и др.);

– учение об общих закономерностях развития детей с нормой и нарушениями (Л. С. Выготский, Е. И. Грачева, Р. Е. Левина, Е. М. Мастюкова и др.);

– концепция о социальной обусловленности коммуникативного развития и ведущей роли взрослого в общепсихическом развитии ребенка (Е. И. Исенина, М. И. Лисина, Е. О. Смирнова, О. Н. Усанова и др.).

Методологической базой исследования стали:

1. Культурно-историческая концепция, разработанная Л. С. Выготским и его школой (А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия и др), в которой Л. С. Выготский предлагает рассматривать социальную среду не как один из факторов, но главный источник развития личности.

2. Научная концепция Р. Е. Левиной, ведущим положением которой выступает научно обоснованный ею системный подход к изучению речевых и психических особенностей детей с тяжёлыми нарушениями речи. Согласно данному подходу, раскрытие связи между речевыми нарушениями и другими сторонами психической деятельности расширяет возможности, которые и помогают найти пути коррекции отклонений психических процессов, обуславливающих или усугубляющих речевой дефект.

3. Коммуникативно-деятельностный подход в диагностике и коррекции Г. С. Чиркиной, в котором особое внимание уделяется направленному созданию коммуникативных ситуаций, выделению соответствующих

ситуативных дискурсов с целью отработки речевых динамических стереотипов.

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

Теоретическая значимость: конкретизировано понятие «звуковая сторона речи», внесено в теорию понятие «ситуативный дискурс», а также уточнено понятие «коммуникативные ситуации семьи».

Практическая значимость исследования:

1. Выделены максимально частотно встречающиеся внутрисемейные коммуникативные ситуации.

2. Отобраны ситуативные дискурсы, используемые в этих коммуникативных ситуациях семьи.

3. Разработано содержание ситуативных дискурсов в помощь родителям, с целью повышения эффективности коррекции звуковой стороны речи детей дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии в коммуникативных ситуациях семьи.

Базой исследования данной экспериментальной работы явились четыре полные семьи. В эксперименте приняли участие 4 детей старшего дошкольного возраста, у которых по заключению ПМПК лёгкая степень моторной алалии.

Структура работы: работа состоит из введения, трех глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников и приложений.

Первая глава раскрывает теоретические аспекты изучения звуковой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии. В ней подробно изучены онтогенетические принципы и



закономерности становления и развития звуковой стороны речи детей с лёгкой степенью моторной алалии старшего дошкольного возраста, представлена психолого-педагогическая характеристика детей с изучаемым нарушением речи. Выделены направления организации работы по коррекции звуковой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии в коммуникативных ситуациях семьи.

Во второй главе мы рассмотрели методику изучения звуковой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии. Было проанализировано состояния звуковой стороны речи у детей с лёгкой степенью моторной алалии старшего дошкольного возраста в соответствии с выбранной методикой.

В третьей главе описано содержание логопедической коррекции звуковой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии в коммуникативных ситуациях семьи и проведен анализ полученных результатов.

После каждой главы даются выводы.

В заключении сделан общий вывод о проделанной работе.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЁГКОЙ СТЕПЕНЬЮ МОТОРНОЙ АЛАЛИИ В КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ СЕМЬИ**

## **1.1 Сущность понятия звуковой стороны речи в современных теоретических исследованиях**

Звуковая сторона речи – междисциплинарный феномен, который изучается и рассматривается в различных аспектах современного научного знания: лингвистическом, психолингвистическом, а также в звуковой культуре речи и логопедии.

В лингвистической парадигме звуковая сторона речи обозначена как фонетико-фонематические предпосылки звукопроизношения. С точки зрения психолингвистики звуковая сторона речи включает все элементы звукопроизношения и восприятия, а логопедия объединяет все эти аспекты с позиции изучения патологии [14, с. 22].

Звуковая сторона речи – это восприятие фонемы и воспроизведение процесса звукопроизношения и просодики [10, с. 33].

Современная фонетика – это научная дисциплина, которая занимается изучением звуковой стороны речевой коммуникации. Она представляет собой область знания, в создании и развитии которой принимают участие представители самых разных наук: лингвисты, физиологи, психологи, физики-акустики, специалисты в области компьютерных речевых технологий. На сегодняшний день, ученые согласны во мнении, что достичь понимания сложнейших механизмов речи возможно только посредством объединенных усилий представителей различных научных областей [8].

Устная речь базируется на навыках произношения и звукового восприятия. Специфические для каждой формы коммуникации умения совмещаются в сознании человека с общими мыслительными и языковыми

механизмами, которые, в свою очередь, позволяют, с одной стороны, формулировать и передавать различную информацию в процессе говорения и, с другой стороны, извлекать эти сведения в процессе понимания речи [8].

Формирование правильного произношения зависит от способности ребенка к анализу и синтезу речевых звуков – от определенного уровня развития фонематического слуха, обеспечивающего восприятие фонем данного языка. Фонематическое восприятие звуков речи происходит в ходе взаимодействия поступающих в кору слуховых и кинестетических раздражений, где они постепенно дифференцируются, вследствие чего и становится возможным вычленение отдельных фонем. В этом процессе большую роль играют первичные формы аналитико-синтетической деятельности, благодаря которым ребенок обобщает признаки одних фонем и отличает их от других.

Так, А. Н. Гвоздев, В. И. Бельтюков, Н. Х. Швачкин, Г. М. Лямина в своих исследованиях доказали, что формирование звукопроизношения у ребенка осуществляется посредством аналитико-синтетической деятельности в ходе которой происходит сравнение им своей несовершенной речи с речью старших. Недостаточность анализа или синтеза сказывается на развитии произношения в целом [8, с. 20].

А, Д. Б. Эльконин назвал действия по анализу звуковой структуры слов фонематическим восприятием, определив его как способность различать фонемы и определять звуковой состав слова [2; 60].

Важно отметить, что понятие «фонематический слух» следует отличать от понятия «фонематическое восприятие» [48, с. 51].

Согласно Р. Е. Левиной, акт произношения в норме следует рассматривать как завершение акустического процесса, направленного на выделение соответствующего звука и определение его отличия среди других [40, с. 110].

Правильное воспроизведение речи обеспечивается, прежде всего, за счет развития физического слуха, а также слухового внимания.

Физический слух – это способность слышать окружающие звуки. При снижении слуха (тугоухости) затрудняется восприятие речи, а при его отсутствии (глухоте) речь не развивается без специального обучения.

Речевой слух – это способность человека точно воспринимать и правильно воспроизводить все стороны звучащей речи, то есть узнавать, слышать и передавать все фонологические средства языка, соотнося их с общепринятой языковой нормой. Хорошо развитый речевой слух это необходимое условие, обеспечивающее нормальное и своевременное усвоение звуков, правильное произношение слов и овладение речевой интонацией, включающее следующие компоненты: фонематический слух, звуковысотный слух, восприятие темпа речи и голоса, ритмический слух.

Фонематический слух, являясь частью физиологического слуха, направлен на соотнесение и сопоставление слышимых звуков с их эталонами, упорядоченно хранящимися в памяти человека – в «решетке фонем». То есть это способность воспринимать звуки речи, фонемы, благодаря которым осуществляется дифференциация слов, близких по звучанию. Прислушиваясь к звукам и подражая речи окружающих, ребенок учится из огромного количества разнообразных звуков вычленять только те, которые несут смысловое значение, иначе говоря, слышать звуки языка в соответствии с их фонематическими признаками. Хорошо развитый фонематический слух обеспечивает правильное формирование звукопроизношения, четкое и внятное произношение слов в соответствии с общепринятыми литературными нормами. Таким образом, сформированность фонематического слуха является необходимым условием для обучения детей умению производить звуковой анализ слов и подготовки их к овладению навыками чтения и письма [3; 49].

Развитие компонентов речевого слуха находится в тесной взаимосвязи с уровнем сформированности слухового внимания, то есть способности дифференцировать на слух звучание различных предметов, определять место и направление звука. Дети дошкольного возраста не всегда обладают достаточно устойчивым вниманием, к примеру, не умеют определить на слух наличие какого-либо звука в слове. Хорошо развитое слуховое внимание дает возможность для целенаправленного восприятия речи, направляя волевые усилия на отдельные ее стороны: громкость, скорость, правильность и т.д. [48].

При переходе к артикуляции это символьное фонетическое представление необходимо перевести в двигательную программу, то есть на «язык» движений речевых органов. Слушая речевое сообщение, мы восстанавливаем исходную фонетическую характеристику по результатам слухового анализа, или, иначе, осуществляем перевод с «языка» слуховых признаков на язык звуковых символов. Для лингвистической фонетики важно, что в звуковой коммуникации используются два вида языков (кодов): символичный (языковой) и субстанциальный, причем последний в двух разновидностях – двигательной и слуховой. Ясно, что должны существовать какие-то правила переходов из символического описания звучания в артикуляционное, как и из слухового описания снова в символическое [8; 23].

Важнейшей частью звуковой стороны речи является просодика. Так как именно умение использовать просодические компоненты речи во многом обуславливает точность выражения смысла высказываемой информации [42].

Значение просодической стороны речи подчеркивали многие исследователи: А. Н. Гвоздев, Е. Ф. Архипова, Н. В. Корзун, Н. И. Борисова-Лосик и другие.

Просодическая сторона речи представляет собой совокупность ритмико-интонационных свойств речи и включает следующие компоненты: темп, ритм, тембр, а также сила, высота голоса, логическое ударение и

речевое дыхание. Многообразие просодических компонентов определяет эмоциональность и выразительность речи, и, в значительной степени, оказывает влияние на эффективность коммуникации. Ребенку, в процессе освоения русского языка, необходимо овладеть просодическими средствами, научиться по ним, как и по звукам, распознавать различные по значению высказывания других людей, а также научиться использовать их как фонологические средства языка [5; 30].

Усвоение ритма лежит в основе развития слоговой структуры слова. Каждое слово имеет свой ритм: двусложный, трёхсложный и т.д., кроме того в слове присутствует ударение (ритм с 10 акцентом). Оpozнание и понимание слова и его значения, во многом, происходит именно по ритму [59].

Понятие просодической стороны речи в современной научной литературе трактуется неоднозначно в трудах ученых, рассматривающих его с позиции различных областей научного знания: лингвистики, филологии, психологии и т.д. В современной логопедической литературе просодика или «просодическая сторона речи» рассматривается как совокупность ритмико-интонационных свойств, играющих немаловажную роль для осуществления коммуникативной функции речи, поскольку именно с их помощью говорящий передает разнообразие информации и свое эмоциональное состояние [32].

Таким образом, звуковая сторона речи в литературе обозначена как фонетико-фонематические процессы, оказывающие ключевое влияние на звукопроизношение. С точки зрения психолингвистики звуковая сторона речи включает все элементы звукопроизношения и восприятия. На основании чего становится возможным выделить три направления или блока изучения звуковой стороны речи у ребенка:

- блок фонетической стороны речи, включающий звукопроизношение и просодику;
- блок фонематического восприятия речи;

– блок слоговой структуры слова.

## 1.2 Генез звуковой стороны речи детей в дошкольном возрасте

Для своевременной и точной диагностики нарушений речи у детей, и, в особенности, нарушений звуковой стороны речи, необходимо знание и понимание всех механизмов и закономерностей нормального речевого развития.

Согласно данным, приведенным в работах М. Х. Швачкина: «ребенок уже в конце первого года жизни отличает гласные и согласные звуки, разные группы согласных (сонорные, твердые, мягкие и др.). На первых этапах ребенок различает далекие фонемы [д] и [к], [а] и [ы] и не дифференцирует близкие [д] и [т], [г] и [х], [с] и [с], [б] и [п]. Это проявляется в том, что дети правильно понимают различные по звуковому составу слова: «окно», «ляля», но путают близкие по звучанию: «суп», «зуб» [52, с. 90].

Рассмотрим процесс развития фонематического слуха. Как утверждает в своей работе С. Н. Цейтлин, ссылаясь на исследования М. Х. Швачкина: «Исследование показало, что уже у детей одного года семи месяцев фонематический слух оказывается сформированным, но при этом недостаточно развитым. Для процесса усвоения звуковой стороны языка необходима связь между моторными ощущениями, которые вызываются сокращением мышц речевого аппарата, и слуховыми ощущениями от звуков, произносимых человеком. Именно это взаимодействие речедвигательного и слухового анализаторов у маленьких детей развито недостаточно. Для развития звуковой стороны речи, кроме названного взаимодействия, необходима связь и со зрительными ощущениями от восприятия артикуляции говорящего. Поэтому так важно, чтобы ребенок, начиная с первого года жизни, видел артикуляцию взрослого человека, разговаривающего с ним» [11; 52, с. 99].

В период дошкольного возраста звуковая сторона речи становится для ребенка приоритетным объектом внимания, в результате чего происходит формирование более-менее точных звуковых образов отдельных звуков и слов. Дети очень рано начинают выполнять со словом операции, хотя и чисто формальные. Так, примеры стихов, которые дети составляют, ориентируясь только на звуковую и ритмическую стороны речи, приводит К. И. Чуковский: «Кунда, карамунда, дунда, бунда, парамун» [51, с. 60].

По мнению М. Ф. Фомичевой слово в довольно долгий период времени понимается ребенком в качестве одного из свойств или частей предмета, а, следовательно, звучание слова, должно, в той или иной степени, отражать его содержательные характеристики. В связи с чем, в речи маленьких детей присутствует большое количество звукоподражательных и звукоизобразительных слов, которые появляются как имитация звуков внешнего окружающего мира и служат при этом названиями для предметов и явлений [22; 50].

Согласно исследованиям Л. С. Выготского, процесс постепенной замены звукоизобразительных слов на «настоящие» слова, употребляемые в языке, сопровождается возникновением двойных наименований, например, «мяу – киса». Иными словами, дети наделяют отдельный звук значением: например, часто у маленьких детей звук [и] ассоциируется с чем-то маленьким, а звук [о] - большим. И поэтому, на вопрос, кто больше, кит или кот, ребенок, не имеющий представление о том, кто такой кит, с уверенностью ответит, что кот больше. Получается, что дети дошкольного возраста зачастую пытаются осмыслить значение незнакомого для них слова, отталкиваясь от его звуковой оболочки. То есть ребенок стремится найти в звуковом образе слова буквальное отражение определенных свойств того или иного предмета, и это помогает ему воспринимать семантическое значение слова. К. И. Чуковский обозначил данное явление ложным истолкованием слов. [15, с. 109].



В лепете ребенка в доречевой период всегда присутствует множество разнообразных звуков, в том числе и не характерных для его родного языка. Эти звуки, как отмечает М. Х. Швачкин, «произносятся сами», так как лепетные звуки никак не контролируются сознанием, являясь произвольными по своей природе [11; 51; 52].

Согласно современным исследованиям, речь и лепет это совершенно различные циклы артикуляционной моторики. Глубинным механизмом перехода от лепета к языку – речевому процессу, оказывается овладение системой фонологических противопоставлений, характерных для конкретного языка. В этой связи часто возникает ситуация, когда у ребенка с трудом происходит усвоение звуков, которые он же легко произносил еще недавно во время лепета. Данное обстоятельство обусловлено тем, что отныне ребенок должен начать говорить как взрослые: опираясь на фонематический слух сверять полученный результат с образцом. Иными словами, процесс перехода к словесной речи начинается со своего рода «обнуления» – минимального набора звуков. И, если эти звуки становятся материалом первых усвоенных слов, то они приобретают перцептивную и сигнификативную функции – становятся фонемами [11; 52, с. 123].

Процесс овладения фонетическим составом речи начинается в конце первого года жизни ребенка. Этот период для каждого ребенка индивидуален и может варьироваться от одного года пяти-шести месяцев до четырех с половиной лет. Так, специалисты по детской фонетике В. И. Бельтюков и А. Д. Салахова, предложили считать периодом освоения звуковой основы речи срок от произношения первого слова до последнего усвоенного звука [6, с. 99].

Очень значимую роль в развитии звуковой стороны речи играет подражание, с помощью которого формируются условные рефлексy, в число которых, согласно А. Г. Иванову-Смоленскому, входит и система речевых реакций. Овладение звуками речи также предполагает совместную

деятельность слухового и речедвигательного анализаторов. Теперь запечатленные в слуховой памяти ребенка акустические образы речи становятся основой для воспроизведения звуков. Дети совершенствуют свое произношение, сличая произносимые ими звуки с образцами речи окружающих взрослых [6; 22].

Важно отметить, что произношение согласных дается детям тяжелее, чем гласных. В процессе онтогенетического развития сначала происходит формирование противопоставления максимально открытого и широкого гласного звука [а] остальным гласным, далее усваиваются гласные [и], [у], затем – [о], [э]. Звук [ы] в большинстве случаев заменяется звуком [и], а его произношение усваивается позже [22].

Как отмечают Д. Н. Дубинина и Н. С. Стражинская: «Последовательность освоения согласных звуков у большинства детей мира одинакова. Звуки в составе первых слов появляются группами по мере освоения определенных артикуляторных позиций. Губные согласные ([м], [б], [п]) появляются раньше язычных ([д], [т] [г] [к]); мягкие язычные раньше твердых, а глухие раньше звонких. Позже всего дети усваивают произношение свистящих ([с], [с'], [з], [з'], [ц]) шипящих ([ш], [ж], [ч]), сонорных [р], [р ']) согласных звуков. При этом точность артикуляции звука зависит от его позиции в слове и в слове. Все это говорит о том, что ребенок усваивает не собственно звуки, а все более сложные артикуляционные комплексы» [22].

В периоды раннего и младшего дошкольного возраста большинство звуков ребенок не произносит совсем или произносит неправильно, например, заменяя один звук другим. Например: зюк вместо жук, сапка вместо шапка и т.д. Данное явление получило название субституции.

Механизмы субституции лежат в основе процесса освоения звуковой системы родного языка. В большинстве случаев, вместо того звука, который ребенок еще не выговаривает, возникает другой, наиболее похожий на него

по артикуляционным характеристикам, звук. По такому же принципу, более сложные звуки могут становиться подобными для других звуков, имеющих в том же слове. Происходит постепенный переход от одного субститута к другому, по мере которого речь ребенка постоянно приближается к нормативному произношению, однако, в целом все еще отличается общей смягченностью [30].

Процесс воспроизведения детьми слоговой структуры слова имеют две особенности: слоговую элизию и метатезис [35].

Слоговая элизия или сокращение слов, заключается в том, что ребенок стремится сократить новые для него сложные трех-четырёхслоговые слова до более привычных ему одно-двухслоговых. Так, вначале ребенок способен воссоздать только ударный слог, но со временем ребёнок начинает ориентироваться на первый слог, перенося ударение на него. Следующим этапом становится воспроизведение первого и ударного слова в совокупности. И только теперь происходит усвоение ребенком ритмической структуры слова в полной мере.

Метатезис заключается в перестановке звуков или слогов в слове, например: баяка вместо собака, кляска вместо клякса и т.п.

Процесс овладения звуковой системой речи у всех детей происходит по-разному. Так, согласно Г.А. Любиной, одна категория детей стремится, в первую очередь, к воссозданию ритмико-мелодичной структуры слова, при этом не заботясь о качестве составляющих его звуков: цися – книжка, цянянянь – телефон. К данной категории относятся дети «слогового» типа. Другая категория или «звуковой» тип – стремится к достижению точности артикуляции звуков, введя чего осваивает слово по частям в течение нескольких месяцев: па – пата – потя – папата – папата – лопата [11].

Как отмечают в своей работе Д. Н. Дубинина, Н. С. Стражинская и А. Г. Арушанова, долгое время было принято считать, что большая часть детей старшего дошкольного возраста произносят все звуки родного языка

правильно и только у отдельных детей наблюдаются недостатки произношения шипящих, сонорных или иногда свистящих звуков. Но в последние годы уровень звукопроизношения у детей старшего дошкольного возраста значительно снизился [22].

В период старшего дошкольного возраста ребенок начинает осознавать норму произношения в ее социальной сути. Правильность речи выступает признаком словесного общения взрослых или, точнее, как признак взрослости. Интересно, что дети, в большинстве случаев, начинают осуждающе относиться к «сюсюканью», то есть к воспроизведению взрослым «детского» произношения.

Еще одним интересным моментом представляется то, что услышав неправильно произношение, ребенок оказывается не в состоянии выделить и назвать «неправильный» звук, а исправляют все слово целиком: "Не скола, а школа". По мнению, В. И. Бельтюкова, Д. Н. Дубининой и Н. С. Стражинской, это связано с тем, что: «...умение выделять отдельные звуки в слове появляется в результате обучения звуковому анализу слова» [6; 22].

В начале, дети начинают воспринимать и воспроизводить надлинейные характеристики речи: громкость и высоту голоса. Что обусловлено стремлением детей, в первую очередь, к выражению собственного эмоционального отношения к происходящему с ними и вокруг них.

Далее происходит овладение ритмической структурой слов, определяющейся для субъекта количеством слогов и местом ударного слога.

Процесс же освоения интонационной выразительности речи имеет некоторые особенности. Так, сначала ребенок использует интонационные характеристики для передачи своих коммуникативных намерений, однако использование это неосознанно. Ребенок всего лишь выражает свое отношение к действительности, к собеседнику или сообщаемой ему информации.

Впоследствии уровень интонационной выразительности речи постепенно снижается: высказывания детей пяти-шести лет уже характеризуются отсутствием интонационной оформленности и монотонностью. Согласно Т. А. Гридиной, Д. Н. Дубининой и Н. С. Стражинской: «...это объясняется тем, что они уже владеют другими разнообразными языковыми средствами для выражения своего отношения к высказываемому: лексическими (синонимами, антонимы и др.), морфологическими (суффиксами оценки: толстоватый, слонишка), синтаксическими (порядок слов). Поэтому использование интонации отходит на второй план. По этой причине воспитание осмысленной звуковой выразительности речи является одной из приоритетных задач формирования звуковой культуры речи детей старшего дошкольного возраста» [22; 31].

Таким образом, уже в период дошкольного возраста у детей начинает происходить процесс осмысливания норм произношения, появляется стремление заботиться о правильности произнесения слов и звуков.

### 1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с лёгкой степенью алалии

Алалия сложное понятие, которое рассматривается в различных областях знаний. Существующие концепции объяснения механизма алалии подразделяются на сенсомоторные, психологические и языковые. Так, В. К. Орфинская, являясь сторонником сенсомоторной концепции связывает речевое недоразвитие при алалии с патологией сенсомоторных функций (слуховой агнозией, апраксией); психологическая концепция Р. Е. Левиной отмечает патологию некоторых сторон психической деятельности; Е. Ф. Собонович, В. А. Ковшиков, являясь представителями языковой концепции связывают недоразвитие речи с несформированностью языковых операций процесса восприятия и порождения речевых высказываний [31, 56].

В первую очередь у детей значительными отклонениями характеризуется экспрессивная речь, тогда как понимание речи может варьировать, но, в целом, оно развито значительно лучше [6].

Наиболее часто встречающиеся варианты (экспрессивное и смешанное экспрессивно-рецептивное расстройства) проявляются значительным запаздыванием развития экспрессивной речи по сравнению с развитием понимания [9; 23].

В зависимости от того какой именно центр коры головного мозга был поврежден, выделяют три вида алалии: сенсорная; моторная; и сенсомоторная алалия [23].

В зависимости от преимущественной симптоматики различают, главным образом, две формы алалии: экспрессивную (моторную) и импрессивную.

Моторная алалия – это системное недоразвитие речи центрального органического характера, обусловленное несформированностью языковых операций процесса порождения речевого высказывания при относительной сохранности смысловых и сенсомоторных операций.

При экспрессивной (моторной) алалии не формируется звуковой образ слова. Для устной речи таких детей характерны упрощения слоговой структуры слов, пропуски, перестановки и замены звуков, слогов, а также слов во фразе. Существенно страдает усвоение грамматических структур языка. Речевое развитие таких детей бывает разным: от полного отсутствия устной речи до возможности реализовать достаточно связные высказывания, в которых могут наблюдаться разнообразные ошибки. В соответствии с этим степень компенсации речевого дефекта в результате логопедического воздействия может быть различной. Эти дети достаточно хорошо понимают обиходную речь, адекватно реагируют на обращение к ним взрослых, однако, только в рамках конкретной ситуации.

Причинами отставания в развитии речи могут быть перинатальные поражения центральной нервной системы, нарушения функций артикуляционного аппарата, поражение органа слуха, общее отставание в психическом развитии ребенка, влияние наследственности и неблагоприятных социальных факторов. Трудности в освоении речи также встречаются у детей с отставанием в физическом развитии, перенесших в раннем возрасте тяжелые заболевания, ослабленных, получающих неполноценное питание [4; 6; 30].

Р. Е. Левина предлагает психологическую классификацию нарушения:

1. Дети с алалией с недостаточным акустическим восприятием (нет тонких акустических дифференцировок, имеются и грубые дефекты). Исследователи называют эту форму сенсорной алалией.

2. Дети с алалией с недостаточностью в двигательной сфере. Исследователи называют эту форму моторной алалией.

3. Дети с алалией с оптической недостаточностью (оптико-пространственная недостаточность, нет тонких зрительных дифференцировок, путает близкие формы, величины, путается в пространстве). Есть грубые оптические ориентировки (белое от черного, маленькое от большого), путают близкие формы, величины, путаются в направлениях. Это дети не слабовидящие, не слепые, а имеют оптическую недостаточность.

4. Дети с алалией с недостаточной психической активностью (смотрят, но не всматриваются, нарушена деятельность всех видов: включение, переключение, выключение, пассивны, заторможены). Не могут довести работу до конца, нарушается переключаемость, дети с трудом вступают в контакт [40, с. 67].

Как и при любом другом речевом нарушении, при алалии выделяют три степени: тяжелую, среднюю и легкую, которые соответствуют трем уровням речевого развития, выделенных и описанных Р. Е. Левиной.

Р. Е. Левина выделяет три уровня речевого недоразвития: отсутствие общеупотребительной речи, начатки общеупотребительной речи и развернутая речь с элементами недоразвития во всей речевой системе [40, с.90].

В дополнение к трем уровням алалии по Р. Е. Левиной Т. Б. Филичева выделяет четвертый уровень речевого недоразвития. К этому уровню относятся дети с остаточными явлениями недоразвития лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов языковой системы. Четвертый уровень речевого недоразвития можно определить лишь в результате детального и углубленного обследования [40; 48; 49, с. 166].

Неречевая симптоматика при легкой степени алалии включает моторные, сенсорные и психопатологические симптомы. У детей наблюдается общая моторная неловкость, дискоординация движений, неуклюжесть, замедленность и расторможенность движений. Особенно затруднена мелкая моторика пальцев рук.

Особенности познавательной деятельности детей с моторной алалией более индивидуальные, чем их речевые расстройства. У детей наблюдается недоразвитие высших психических функций (памяти, внимания, мышления и др.), особенно на уровне произвольности и осознанности [30].

Для детей с алалией характерны нарушения зрительной и слуховой (кратковременной и долговременной) видов памяти, особенно это касается произвольной памяти. У детей с алалией наблюдаются расстройства произвольного внимания, отвлекаемость. По характеристикам эмоционально-волевой сферы и личности дети с алалией являются разнородными: для одних характерна сохранность эмоционально-волевой сферы; для других – повышенная возбудимость, гиперактивность, стремление к контактам, отсутствие переживания своего языкового расстройства; а для третьих типична повышенная тормозимость [30].



Таким образом, алалия определяется как сложное системное расстройство речи. Дети с легкой степенью алалии в своем клинико-психологическом статусе имеют различные отклонения в психофизиологическом плане и психическом плане: расстройства восприятия, памяти, мышления, коммуникации. Это обуславливает те сложности, которые могут возникать в процессе коррекции данного расстройства и определяет индивидуальный психолого-педагогический подход к данному процессу. У детей с алалией без специального коррекционного воздействия речь не формируется, поэтому им необходима длительная логопедическая помощь.

#### 1.4 Звуковая сторона речи у детей с моторной алалией

Причина моторной алалии – нарушение функций речедвигательного артикуляторного анализатора (моторного центра речи, центра Брока). У ребенка затруднена организация речевых движений, их координация, поэтому речевое развитие задержано. Понимание речи не нарушено. Самостоятельная речь либо долго не развивается, либо остается на уровне отдельных звуков и слов. Родители, отмечая молчаливость, характеризуют детей как понимающих обращенную речь, но не желающих говорить. Вместо речи дети склонны пользоваться мимикой и жестикациями, особенно в эмоционально окрашенных ситуациях. Первые слова и фразы появляются поздно. Кроме отставания в речи, в целом дети развиваются нормально. По мере увеличения словарного запаса трудности детей в овладении структурой слова становятся более заметными. Речь замедлена, обеднена, словарный запас ограничен обиходно-бытовой тематикой. В речи много оговорок (парафазий), перестановок, персевераций [4, с. 115-116; 14, с.29].

По современным представлениям моторной алалии свойственно недоразвитие всех компонентов устной речи, среди которых феноменологию речевого расстройства характеризуют:

– выраженная диссоциация между экспрессивной и импрессивной речью, изолированным произнесением звуков и их произнесением в речевом потоке;

– наличие множественных нерегулярных, нестабильных, контекстно зависимых звуковых замен;

– нарушение усвоения языковых знаков и способов оперирования ими в процессе порождения речи [30; 32].

Одним из наиболее тяжелых дефектов, наблюдающихся при моторной алалии, являются дефекты формирования звуковых образов слов.

Дети, с моторной алалией правильно воспринимая явления, понимая значение слов, не могут назвать их при достаточных артикуляторных (моторных) возможностях [30].

Об этом свидетельствует тот факт, что большинство или все звуки могут произноситься изолированно или в слогах произвольно.

Однако эти возможности не реализуются при подражании и, особенно, в произвольной речи на языковом знаковом уровне, то есть при назывании слов. У детей не формируются «знания» о том, каким набором фонем обозначается то или иное смысловое понятие, поэтому даже в условиях специального обучения речь детей с моторной алалией длительное время состоит из нескольких звукоподражаний, лепетных слов.

Причем, даже и этими словами дети, как правило, в своих играх и повседневной речи не пользуются, то есть для них характерно снижение речевой активности.

Известно, что все дети проходят этап лепетной речи. В норме он продолжается от 10 месяцев до 1 года 8-10 месяцев. Этот период может составлять у детей с нарушенным интеллектом и задержками психического развития до 3-3,5 лет [5].

Но в дальнейшем и те и другие дети овладевают звуковой системой родного языка, к 5-6 годам звуковые образы слов являются у них в целом

сформированными, и если они допускают ошибки, то лишь отдельные фонетические элементы речи – то есть неправильно произносят наиболее сложные по биомеханике звуки речи. На поздних этапах развития речи и у детей с моторной алалией могут быть такие ошибки. Однако специфические особенности нарушений усвоения звуковой системы речи у детей с моторной алалией проявляются немного иначе: умея воспроизводить почти все звуки родного языка, дети не могут длительное время называть слова. В дальнейшем называемые ими слова являются резко деформированными со стороны как звуковой, так и слоговой структуры [32].

Е. Ф. Соботович отмечает, что при воспроизведении звукового состава слова у детей с моторной алалией могут наблюдаться следующие ошибки:

- опускание звуков слова – «трато» (трактор), бабан (барабан);
- уподобление звуков – «полсолнух» (подсолнух);
- перестановки, добавление в слова лишних звуков, в результате чего двигательная структура слова даже усложняется: «коньски» (коньки), «вовцы» (овцы);
- замещение одних звуков другими: «шубака» (собака), «месвед» (медведь), «татик» (фантик) [46; 54, с. 66].

Характерно, что замены одних звуков другими являются весьма разнообразными, хаотическими и нестойкими, т.е. один и тот же звук каждый раз может воспроизводиться по-разному [46].

Звук-заменитель может быть более сложным по артикуляции, чем заменяемый звук. Все это свидетельствует о том, что для детей с моторной алалией характерны не фонетические (артикуляционные) нарушения, а языковые затруднения (не формируются в целом представления о фонемном составе слов). Поэтому слова каждый раз называются по-разному. Изолированные же звуки или слоги могут при этом воспроизводиться без каких-либо затруднений.

Значительные затруднения испытывают дети с моторной алалией и при воспроизведении слоговой структуры слова.

Характерны ошибки, сводящиеся к укорочению слоговой структуры слова. Сюда относится сокращение числа слогов в слове: «у» – утка, «лу» – рука, «усо» – колесо, «вырат» – виноград.

Дошкольники с моторной алалией употребляют ограниченное число фонем. Обычно это гласные и первые в генезе детской речи согласные ([п], [б], [м], [т], [д], [н]) и некоторые другие. Правила оперирования с ними самые элементарные.

Слова различной слоговой конструкции сводятся к конструкции СГ или СГ-СГ; очень редко встречаются другие типы слогов.

У детей с относительно развитой фонематической системой, как правило, отмечается большое количество фонем. А у некоторых в их фонематической системе присутствуют все или большинство фонем, причем нередко и «трудные» (свистящие, шипящие, [г], [г']). Однако их фонематическая система разлажена.

Потенциально обладая возможностью правильно произносить многие звуки, дети часто не могут осуществить этого, результатом выступают пропуски, замены, перестановки, перемещения и повторения звуков. Очень часто эти нарушения имеют нерегулярный характер.

Нарушение структуры слога в основном проявляется в упрощении ее, в сведении к конструкциям СГ, СГС и ССГ [26].

Нарушение просодической стороны речи является одним из наиболее частых проявлений у детей с моторной алалией. Речь носит скандированный характер. Исследованиями Е.А. Лариной было установлено, что у детей с моторной алалией речь монотонная и замедленная, скандированная, невыразительная. Отмечается неверная постановка логического ударения. Имеет место недоразвитие темпа и ритма высказывания [29].

В исследованиях Е. Э. Артемовой, Е. А. Лариной отмечается, что у детей с моторной алалией наиболее явно нарушена интонационная выразительность речи, что проявляется в нарушении тембра, высоты и силы голоса, мелодики, темпа, паузации, модуляции голоса, ритма, логического ударения, речевого дыхания [1; 29].

Е. С. Алмазова отмечает, что в одних случаях у дошкольников с моторной алалией – наличие тихого монотонного голоса и невнятности речи из-за плохой артикуляции, в других случаях – нарушение паузирования, темпа и ритма речевого потока [1].

В исследованиях Р. Е. Левиной, Н. Н. Трауготт, М. Е. Хватцева и др. указывается на недоразвитие фонематического восприятия у детей с моторной алалией.

Р. Е. Левина подчеркивает, что фонематическое недоразвитие у детей с моторной алалией, с сочетанием нарушения произношения и восприятия фонем, возникает из-за незаконченности процессов формирования артикулирования и восприятия звуков, отличающихся тонкими акустико-артикуляционными признаками.

Исследователи также подчеркивают затруднения при анализе тех звуков, произношение которых у ребёнка дефектно; анализ звуков, которые относятся к различным фонетическим группам фонем; неспособность установить наличие и правильный порядок звуков в слове.

К особенностям фонематического восприятия старших дошкольников с моторной алалией относится нарушение фонематического анализа: вычленение первого (последнего) звука из слова, определение места звука в слове (начало, середина, конец); недоразвитие фонематического синтеза: смешение понятий звук и слог, мягкий и твердый согласный. Основная сложность заключается в расчленении слога, особенно прямого, на составляющие звуки [30].

Итак, звуковая сторона речи детей при моторной алалии имеет характерные особенности, такие как замена, перестановка, смешение, искажение или отсутствие отдельных звуков. У детей дошкольного возраста с моторной алалией просодическая сторона речи характеризуется значительным недоразвитием: нарушения темпа, ритма, паузации.

Выше перечисленные особенности звукопроизношения, просодической стороны речи и фонематического восприятия детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью моторной алалии подтверждают необходимость проведения поэтапной коррекционной логопедической работы.

Также, на наш взгляд, очень важным представляется момент, который подробно описывает в своих работах Е. В. Шереметьева, в том числе с опорой на данные Т. Г. Визель. Согласно ее исследованиям, онтогенетической основой речевого (фонематического) слуха становятся интонация и ритм национальной языковой среды, в которую погружается новорожденный с момента своего появления. С нейропсихологической точки зрения височные доли доминантного по речи полушария, анализирующие и синтезирующие звуки речи, развиваются на базисной основе височных долей субдоминантного полушария, анализирующего и синтезирующего интонацию и ритм, как надсегментные целостные гештальты речевой деятельности окружения. Следовательно, искусственно созданное внешнесредовое растормаживание ритмико-интонационных центров субдоминантного полушария детей раннего возраста с задержкой речевого развития стимулирует речевые центры доминантного полушария, что позволяет нормализовать речевой онтогенез в раннем возрасте, и предупредить отклонения речевого развития в дальнейшем [9; 56].

## 1.5 Потенциал семьи в коррекции звуковой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии

Социализация личности как основная задача семьи и ее субъектов рассматривалась такими учеными как: Ф. Гидденс, Э. Дюркгейм, Г. Тард, Ю. Хабермас, К. Маркс, Г. М. Андреева, И. С. Кон, Н. Смелзер, П. Штомпка.

Воспитательным процессам в семье уделено особое место в трудах В. А. Сухомлинского, согласно которому важнейшим условием для всестороннего и гармоничного развития личности ребенка является воспитательное воздействие, оказываемое родителями и, в особенности, матерью. Иными словами, согласно В. А. Сухомлинскому, семья выступает как первичная ячейка человеческих отношений: моральных, эстетических, нравственных. Именно из взаимоотношений родителей и их отношения к собственному ребенку закладывается социально-психологический базис для нравственного развития личности, включающего механизмы ответственности и воли, чувства уверенности в себе и осознания собственного достоинства.

П. А. Сорокин, с позиции психологии, подчеркивал значимость такой проблемы, как развитие семьи, которую он приравнивал по значимости к воздействию, оказываемому на формирование личности к таким факторам как государство, школа, церковь. В своих трудах он писал: «Семья это первая мастерская, куда он (человек) поступает для переделки. Она наносит первые и неизгладимые черты будущего человека». Именно от этой «мастерской» и зависят поведение, способности личности, а также «социальный уклад, характер общественной жизни и историческая судьба целого общества».

На современном этапе функционирования российского государства важная роль в социализации ребенка и его становлении полноценным членом общества принадлежит именно семье, как базовой ячейке общества, в которой закладываются основы для духовного и нравственного становления личности. Процесс социализации обусловлен взаимодействием детей с

множеством факторов, в той или иной степени влияющих на их развитие, однако именно родители занимают ключевые позиции в этом процессе. Иначе говоря, основные задачи родителей в семье - это воспитание детей, их социализация, формирование у них позитивных нравственных характеристик. Но для успешного решения этих задач родители сами должны быть интеллигентными, высокоморальными и духовно развитыми людьми, способными обеспечить формирование подобных ценностей, норм, установок, образцов поведения у своих детей.

Цель семьи в процессе социализации личности, заключается в обеспечении успешного усвоения ребенком определенной системы норм, ценностей, знаний, правил, образцов поведения, культуры общества, развитого самосознания, а также привитие социально активной и ответственной позиции в процессе его воспитания [40].

Именно поэтому организация работы по коррекции звуковой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии в коммуникативных ситуациях семьи имеет огромное значение.

Ребёнок в семье проводит большую часть своей жизни и специалистам необходимо обучить родителей необходимым навыкам, методикам для коррекции звуковой стороны речи ребёнка дошкольного возраста в коммуникативных ситуациях семьи.

Понятие коммуникативных ситуаций тесно связано с понятием коммуникации. Изучением коммуникации занимались такие отечественные ученые, как Б. Ф. Ломов, М. И. Лисина, Г. М. Андреева, А. А. Бодалев, А. А. Брудный, А. А. Леонтьев, Л. А. Карпенко и др. В современной литературе существует значительное количество работ, посвященных проблеме коммуникации.

Согласно представлениям современных исследователей, коммуникация представляет собой структурную единицу общения. Так, согласно Г. М. Андреевой, в структуру общения включает три взаимосвязанных



компонента или три стороны общения: коммуникативную, интерактивную и перцептивную (социальная перцепция). А. Б. Ф. Ломов, рассматривая данную проблему, выделяет три функции общения: информационно-коммуникативную, регуляционно-коммуникативную и аффективно-коммуникативную [28; 40].

Коммуникация – это элемент общения, в ходе которого осуществляется обмен разного рода информацией: представлениями, идеями, интересами, чувствами [19].

Коммуникативная ситуация в литературе определена как система взаимодействующих факторов (реальных и воображаемых), побуждающих участников к общению и определяющих их речевое поведение [11].

Под коммуникативным актом будем понимать элементарную единицу коммуникации – однократно завершённое коммуникативное воздействие, в ходе которого применительно к одному дискретному целостному и завершённому сообщению совершились процессы его создания, отправки и получения [11].

Коммуникативный акт состоит из однократных коммуникативных действий по передаче и получению одного сообщения.

Коммуникативная ситуация семьи представляет собой конкретные ситуации общения, созданные с целью оказания мотивирующего воздействия, основанного на потребностях и интересах всех членов семьи, состоящие из отдельных коммуникативных актов, которые ограничены ситуативными дискурсами для достижения желаемого результата.

Каждые родители предъявляют различные требования к своему ребёнку, и у некоторых детей, к сожалению, ощущается дефицит общения с ними.

Таким образом, большое значение для успеха коррекции имеет правильная организация окружающей семейной среды: взаимоотношения родителей между собой, отношение их и других взрослых к ребёнку,

проведение досуга и т.д. Важно, чтобы в семье ребенка взрослые серьезно относились к его дефекту, знали о необходимом своевременном устранении в дошкольном возрасте.

## Выводы по главе 1

Звуковая сторона речи в литературе обозначена как фонетико-фонематические предпосылки звукопроизношения. С точки зрения психолингвистики звуковая сторона речи включает все элементы звукопроизношения и восприятия, а логопедия объединяет все эти аспекты с точки зрения патологии. В связи с чем, звуковая сторона речи может быть определена, как восприятие фонемы и воспроизведение процесса звукопроизношения и просодики. Для своевременной диагностики звуковых нарушений речи у детей необходимо учитывать закономерности нормального развития звуковой стороны речи.

Дети с легкой степенью моторной алалии в своем клинико-психологическом статусе имеют различные отклонения в психофизиологическом плане и психическом плане: расстройства восприятия, памяти, мышления, коммуникации.

Звуковая сторона речи детей при моторной алалии имеет характерные особенности. При воспроизведении звукового состава слова у детей с лёгкой степенью моторной алалией могут наблюдаться замена, смешение, искажение, перестановка или отсутствие отдельных звуков.

Выделены основные направления организации работы по коррекции звуковой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии в коммуникативных ситуациях семьи. Члены семьи детей рассматриваемой категории должны быть вовлечены в коррекционный процесс в ежедневных коммуникативных ситуациях семьи.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ МОТОРНОЙ АЛАЛИИ**

2.1 Организация и содержание исследования звуковой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии в коммуникативных ситуациях семьи

Экспериментальная работа по изучению звуковой стороны речи у детей с лёгкой степенью моторной алалии старшего дошкольного возраста проводилась на базе четырёх семей. Все семьи полные. Аня 6,5 лет, Макар 6 лет и Оля 5,5 лет воспитываются в многодетных семьях. В семье, где воспитывается Камилла 2 детей. У всех четверых детей старшего дошкольного возраста по заключению ПМПК лёгкая степень моторной алалии.

Основным методом нашего исследования стал психолого-педагогический эксперимент, наиболее отвечающий возможности организации изучения звуковой стороны речи детей.

В процессе исследования использовались следующие методы:

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

С опорой на выбранную теоретико-методологическую основу нами были выбраны следующие диагностические инструменты: методика Г. В. Чиркиной, Т. Б. Филичевой для обследования состояния звукопроизносительной стороны речи; методика диагностики просодической стороны речи детей, предложенной Е. Ф. Архиповой; методика З. А. Репиной обследования фонематического восприятия; методика А. К. Марковой при обследовании слоговой структуры слова.

Используя вышеуказанные методики, мы скомпоновали обследование звуковой стороны речи детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии по следующим трём блокам.

Первый блок обследования, включающий фонетическую сторону речи, состоит из:

- обследования артикуляционного аппарата;
- обследования состояния звукопроизношения;
- обследования просодической стороны речи.

Отметим, что при эмпирическом изучении в этот блок добавляется обследование артикуляционного аппарата, так как именно он является физиологическим механизмом, обеспечивающим организацию речевых движений.

Второй блок содержит обследование фонематического восприятия.

Третий блок включает в себя обследование слоговой структуры слова.

Рассмотрим содержание обследования детей, которое входит в первый блок обследования звуковой стороны речи.

Для исследования артикуляционного аппарата и звукопроизношения у детей с моторной алалией мы использовали методику Г. В. Чиркиной и Т. Б. Филичевой, которая подробно приведена в приложении 1.

В первую очередь, при эмпирическом изучении необходимо провести визуальное обследование на сохранность базовых анатомических структур: губ, языка, мягкого нёба и зубочелюстной системы. И обследовать состояние двигательной организации артикуляционного аппарата.

Обследование артикуляционного аппарата предполагает выяснение особенностей образования ребенком звуков речи и функционирования произносительных органов в момент речи.

При обследовании состояния моторики артикуляционного аппарата все задания выполнялись при многократном повторении требуемого движения:

– исследование двигательной организации губ по словесной инструкции (после выполнения задания по показу);

– исследование двигательной организации челюсти;

– исследование двигательной организации языка. Сначала по показу, затем по словесным инструкциям;

– исследование двигательной организации мягкого неба;

Обследование звукопроизношения у детей начинается с тщательной проверки изолированного произношения. Затем исследуют звуки в слогах, словах и предложениях. Проверяются следующие группы звуков:

1) гласные: [а], [о], [у], [э], [и], [ы];

2) свистящие, шипящие, аффрикаты: [с], [сь], [з], [зь], [ц], [ш], [ч], [щ];

3) сонорные: [р], [рь], [л], [ль], [м], [мь], [н], [нь];

4) глухие и звонкие парные [п-б], [т-д], [к-г], [ф-в] – в твердом и мягком звучании: [п'-б'], [т'-д'], [к'-г'], [ф'-в'];

5) мягкие звуки в сочетании с разными гласными, т.е. [пи], [пя], [пе], [пю] (также [дь], [мь], [ть], [сь]).

При обследовании обращаем внимание на отсутствия, замены, искажения, смещения звуков. С этой целью обследуем произношение слов. Предъявляем наборы картинок, включающие слова из проверяемых звуков.

Эмпирическое обследование просодической стороны речи ребёнка было осуществлено при помощи методики Е. Ф. Архиповой. Подробное содержание методики приведено в приложении 1. Методика направлена на подробное обследование просодической стороны речи, которая включает в себя обследование каждого параметра, из списка, приведённого ниже, как с позиции восприятия, так и с позиции воспроизведения [5].

1. Исследование восприятия ритма.
2. Исследование воспроизведения ритма.
3. Исследование восприятие интонации.
4. Исследование воспроизведения интонации.

5. Исследование восприятия логического ударения.
6. Исследование воспроизведения логического ударения.
7. Исследование модуляций голоса по высоте.
8. Исследование модуляций голоса по силе.

Для исследования второго блока мы использовали методику, предложенную З. В. Репиной, которая подробно приведена в приложении 2.

Изучение фонематического восприятия проводится на материале небольших текстов, слов, слогов и фонем.

Для обследования фонематического восприятия необходимо исследовать:

- ударность гласных звуков;
- звонкость и глухость согласных;
- твердость и мягкость согласных проверяем, предлагая детям слова близкие по звучанию, для выявления умения выделять сигнальные смыслоразличительные признаки слова;
- умение опознавать фонемы на материале слов;
- умение опознавать фонемы на материале текстов;
- умение опознавать фонемы на материале слогов;
- умение опознавать фонемы на материале звуков.

Для обследования слоговой структуры слова – третий блок обследования звуковой стороны речи, мы использовали методику А. К. Марковой, которая подробно изложена в приложении 3.

Обследование слоговую структуру, начиная с первого класса постепенным усложнением слова [35].

1. Двухсложные слова из двух открытых слогов.
2. Трехсложные слова из открытых слогов.
3. Односложные слова.
4. Двухсложные слова с одним закрытым слогом.
5. Двухсложные слова со стечением согласных в середине слова.

6. Двухсложные слова с закрытым слогом и стечением согласных.
7. Трехсложные слова с закрытым слогом.
8. Трехсложные слова со стечением согласных.
9. Трехсложные слова со стечением согласных и закрытым слогом.
10. Односложные слова со стечением согласных в начале и в конце слова.
11. Двухсложные слова с двумя стечениями согласных.
12. Четырехсложные слова из открытых слогов.

## 2.2 Результаты обследования звуковой стороны у речи детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии

Экспериментальное изучение звуковой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью моторной алалии проводилось внутри семьи в форме игровой беседы. На основании результатов, полученных в ходе обследования, нами были разработаны рекомендации родителям для применения их в коммуникативных ситуациях семьи.

В первый блок обследования звуковой стороны речи, согласно выделенной нами выше схеме, входят обследования: артикуляционного аппарата, состояния звукопроизношения и просодической стороны речи. В ходе проведения констатирующего эксперимента, по данным позициям были получены следующие результаты.

Согласно результатам визуального обследования анатомического состояния артикуляционного аппарата губы, зубочелюстная система, язык, мягкое небо у всех детей сформированы нормально. Нарушения в состоянии артикуляционного аппарата, влияющие на правильность произношения отдельных звуков и целых слов у детей не обнаружены.

Обследование состояния речевой моторики показало, что при выполнении отдельных артикуляционных движений, по подражанию логопеда, типа: для губ – выдвинуть губы вперед – покой. Для языка –



показать широкий язык или показать узкий язык. Для мягкого неба – широко открыть рот – покашлять с открытым ртом. У Макара и Оли возникли затруднения при выполнении заданий для языка, но в результате задание они выполнили. У Камиллы и Ани затруднений не возникло. При выполнении же серии движений типа: для губ – вытянуть вперед – улыбнуться – губы хоботком и подвигать ими вправо – влево. Для языка – открыть рот – показать широкий язык – поднять его на верхнюю губу – опустить на нижнюю губу – убрать в рот – закрыть рот. Для мягкого неба – широко открыть рот – покашлять с открытым ртом – закрыть рот. У всех детей возникли затруднения в организации речевых движений при переключении с одного задания на другое. Макар и Оля не выполнили полностью ни одну из серий заданий. У Ани и Камиллы наблюдались удачные попытки при выполнении серии движений для обследования губ и мягкого нёба.

Согласно итогам эмпирического исследования звукопроизношения, были получены следующие результаты. Гласные звуки присутствуют у всех детей. Шипящие и свистящие звуки присутствуют у всех детей, но Оля и Камилла нуждаются в их автоматизации. Сонорные звуки отсутствуют у Макара и Оли, Аня и Камилла нуждаются в их автоматизации.

На рисунке 1 показаны сравнительные графики нарушения звукопроизношения речи у детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью моторной алалии.

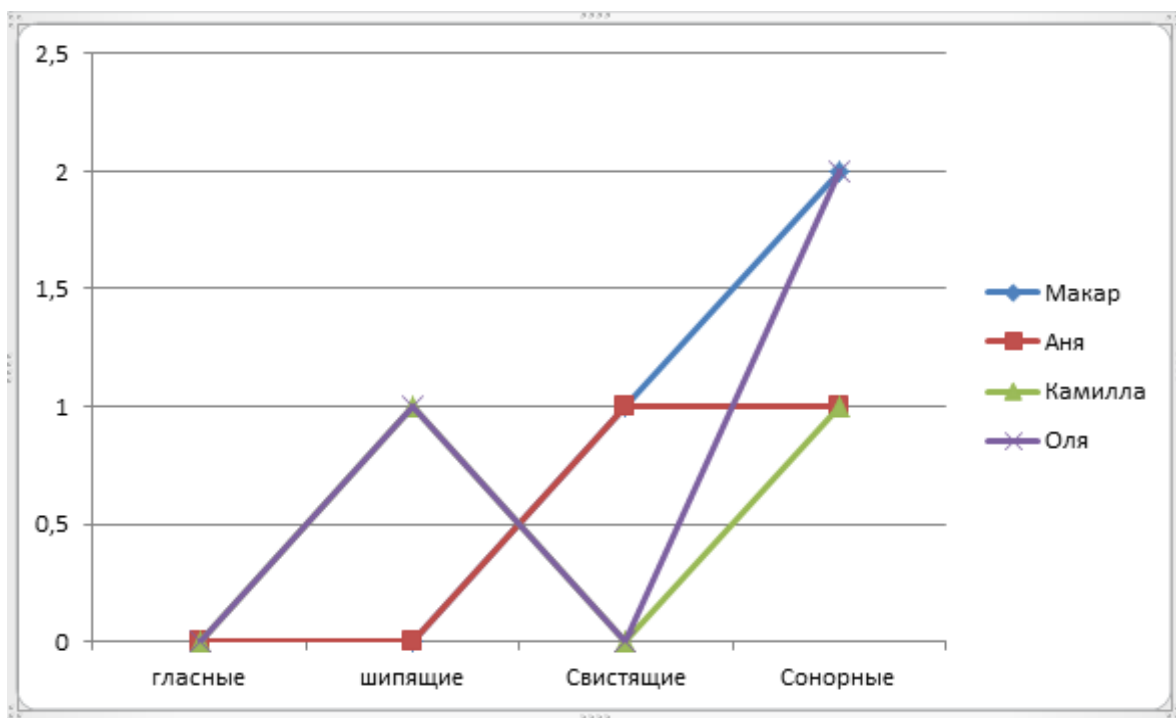


Рисунок 1 – Сравнительные данные нарушений звукопроизношения речи у детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью моторной алалии

Условные критерии оценки:

0 – нет нарушений;

1 – звук присутствует, но не автоматизирован;

2 – отсутствие звука.

Как мы видим, большинство звуков могут произноситься детьми изолированно или в слогах произвольно. При произвольном же произнесении у всех детей страдает фонетический облик слов, он крайне не стабилен, ошибки носят нерегулярный характер, формирование звукового образа слов нарушено. Дети в большей или меньшей степени как бы заново конструируют слова из фонем и слогов. Присутствовали замены, опускание звуков и слогов, перестановки, нестойкость и разнообразие искажений структуры слов и фраз.

Результаты обследования просодической стороны речи показали следующее.

При выполнении заданий на восприятие ритма Аня выполняла их правильно. Макар и Камилла выполнили правильно, но в замедленном темпе. Оля выполнила с ошибками, но исправила самостоятельно по ходу работы. Ритм воспроизводят все дети правильно, но в замедленном темпе.

Дети справились с заданиями на восприятие интонации на приемлемом уровне.

С помощью заданий выявлялась возможность детей различать разнообразные интонационные структуры в импрессивной речи. Аня выполнила все задания правильно, а Макар, Камилла и Оля выполнили правильно, но в замедленном темпе.

Сложности возникли при исследовании умения воспроизведения интонации, где выявлялось умение детей дифференцировать различные интонационные структуры в экспрессивной речи. У всех детей были ошибки, но исправляли самостоятельно, а Оле понадобилась помощь взрослого.

При обследовании восприятия логического ударения Аня, Камилла и Оля справились, но в замедленном темпе, а Макар выполнял с ошибками, но исправлял самостоятельно.

При обследовании умения воспроизведения логического ударения по образцу всем детям понадобилась помощь взрослых.

Согласно итогам эмпирического исследования были получены результаты, представленные на рисунке 2.

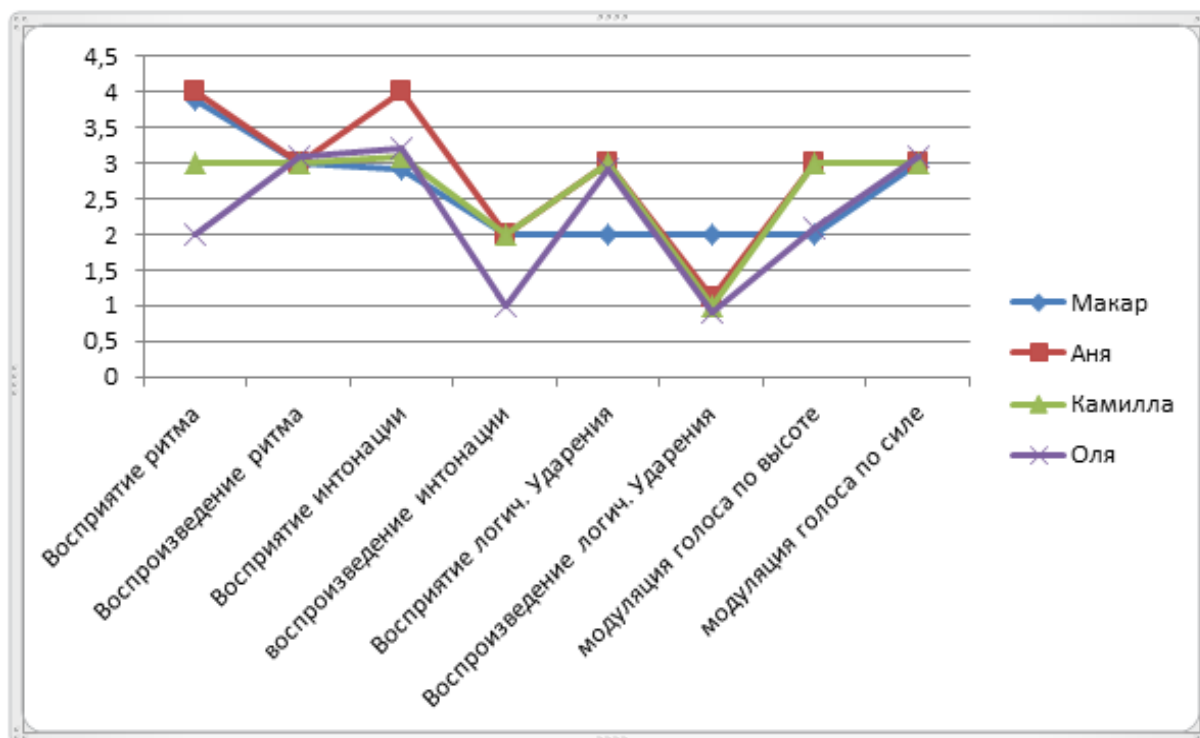


Рисунок 2 – Результаты обследования просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью моторной алалии

Исходя из данных, представленных на рисунке 2, можно сделать вывод о том, что у всех детей в данном обследовании присутствуют затруднения в воспроизведении интонации, а восприятие интонации и информации на достаточно хорошем уровне. Также затруднено повторение фраз и сложных слов. Слова не полностью оформлены.

Рассмотрим результаты обследования фонематического восприятия, который входит во второй блок обследования звуковой стороны речи. Исследование фонематического восприятия показало, что детей не допустили нарушения в произношении ударности гласных, ошибки допустила Оля в определении, звонкости и глухости согласных, твердости и мягкости согласных.

В опознании фонем на материале слов Оля, Камила и Макар допускают ошибки в выборе картинок с изображением слов с оппозиционными фонемами различными по способам образования, в том числе различающимися одним звуком.

В опознании фонем на материале слов Камилла, Оля и Макар допускали ошибки.

В опознании фонем на материале текстов все дети испытывали затруднения в ответе на вопросы экспериментатора о звуках наиболее часто встречающихся в предложенном тексте.

В опознании фонем на материале слогов состоящих из звуков оппозиционных и далеких по способу и месту образования, так же у всех детей возникают сложности с поднятием флажка при звучании конкретного звука и при ответе на вопрос логопеда.

В опознании фонем на материале звуков состоящих из оппозиционных фонем и фонем, далеких по месту и способу образования. У Оли, Макара возникают сложности в поднятии флажка при звучании определенного звука. Сложности возникают при повторении звуков произнесенных экспериментатором.

На рисунке 3 представлены результаты обследования фонематического восприятия детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью моторной алалии. По оси X – параметры по которым обследовали, по оси Y – сравнительные критерии оценки.

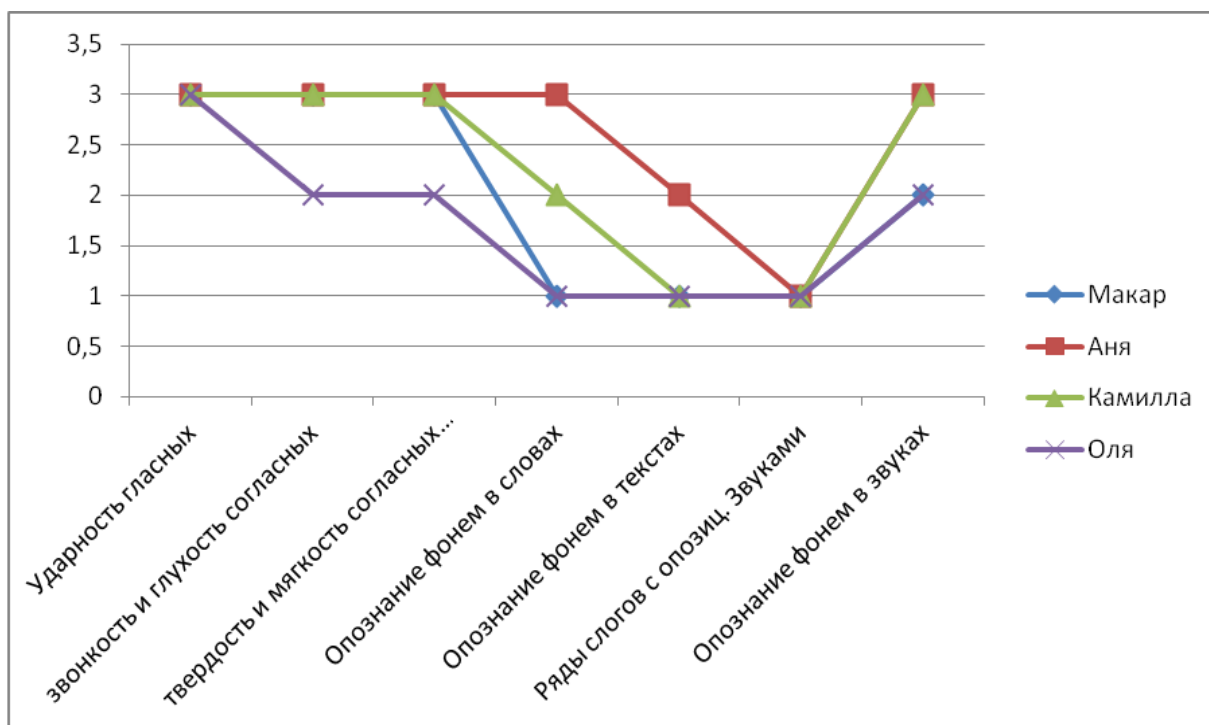


Рисунок 3 – Результаты обследования фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью моторной алалии

Критерии оценки:

0 – не справился с заданием;

1 – достаточное количество ошибок, но правильные ответы присутствуют;

2 – мало ошибок;

3 – правильно выполнены.

При обследовании фонематического восприятия затруднения возникали при вычленении места звука в слове, присутствовали небольшие сложности при определении твёрдости и мягкости согласных.

Рассмотрим с результаты обследования слоговой структуры слова по методике А. К. Марковой, которое входит в третий блок обследования звуковой стороны речи.

При произношении двухсложных слов из двух открытых слогов, трёхсложных слов из открытых слогов и двухсложных слов с одним закрытым слогом все дети справились с заданиями. При произношении двухсложных слов со стечениями согласных в середине слова Оля допустила

опускание звука в одном из четырёх слов. При произношении двухсложных слов с закрытыми слогами и стечением согласных у всех в разной степени возникли затруднения. Аня в одном слове пропустила звук, Макар и Камилла в двух словах заменили звуки, Оля в двух словах пропустила звук, а в одном произошла замена звука. В трёхсложных словах с закрытым слогом со стечениями согласных, в трёхсложных словах со стечениями согласных и закрытых слогах, в трёхсложных словах с двумя стечениями согласных всеми детьми были допущены или пропуски, или упрощения, или опускание звуков. В четырёхсложных словах дети допускали перестановки слогов, и присутствовали элементы упрощения. Следует отметить, что при повторном произнесении слов искажения слов носили не постоянный характер у всех детей, участвующих в обследовании.

На рисунке 4 представлены результаты обследования слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью моторной алалии. По оси X – параметры, по которым обследовали, по оси Y – сравнительные критерии оценки.

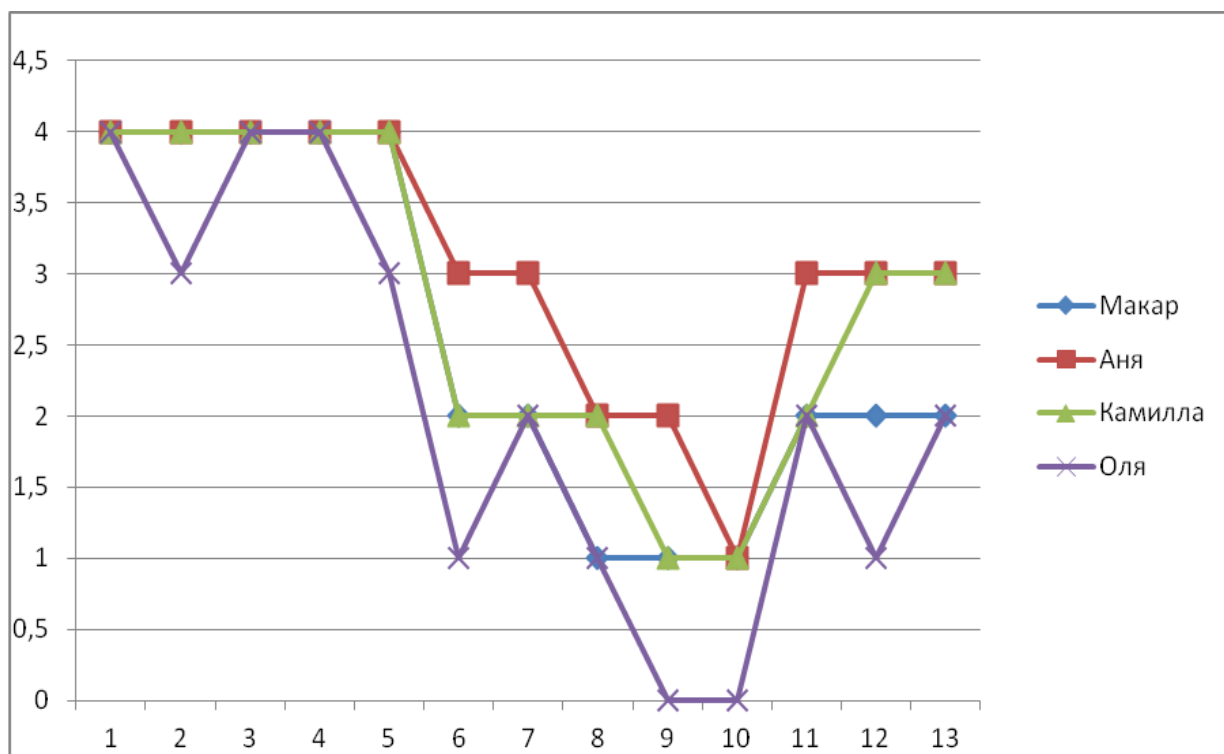


Рисунок 4 – Результаты обследования слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью моторной алалии

По оси X – слоговые ряды, по оси Y – количество правильно произнесённых ребёнком слов.

Анализ полученных материалов показывает, что дети хорошо произносят односложные слова, а сложности возникают на двусложных словах со стечениями с закрытым слогом. Речь всех детей, участвующих в обследовании страдающих лёгкой степенью моторной алалией, содержит отклонениями в воспроизведении более усложнённого слогового состава слова, которые сохраняются даже в отраженной речи. Эти отклонения носят характер той или иной деформации правильного звучания слова, отражающей трудности воспроизведения слоговой структуры. При повторном произнесении слов искажения, в большей или меньшей степени, носили не постоянный характер у всех детей, участвующих в обследовании.

Таким образом, по результатам обследования всех трёх блоков можно подвести следующие итоги. Характер нарушений у всех детей схожий, различия в степени нарушений. У Ани в сравнении с другими детьми



меньшая степень нарушений, но она и старше остальных. У Оли и Макара большая степень нарушений. Оля и Макар младше по возрасту остальных ребят. У детей затруднена организация артикуляторных движений, их координация. Понимание речи не нарушено. У всех детей присутствует устойчивое повторение ошибок, непропорциональность формирования отдельных компонентов. Присутствуют нерегулярные разнообразные замены звуков. Большинство звуков могут произноситься детьми изолированно или в слогах не произвольно. При произвольном же произношении страдает фонетический облик слов, он крайне не стабилен, ошибки носят нерегулярный характер, формирование звукового образа слов нарушено. Дети в большей или меньшей степени как бы заново конструируют слова из фонем и слогов.

Обследование просодической стороны речи показало, что восприятие интонации (импрессивный уровень) и информации на достаточно хорошем уровне, а затруднения возникают в воспроизведении интонации (на экспрессивном уровне) при произнесении усложненных слов и фраз. Наличие у детей невнятности речи из-за плохой переключаемости артикуляционных движений.

При обследовании фонематического восприятия затруднения возникали при вычленении первого и последнего звука в слове, определение места звука в слове. Присутствовало смешение понятий звук и слог, мягкий и твёрдый согласный. Анализ полученных материалов при обследовании слоговой структуры слова показал, что дети хорошо произносят односложные слова, а сложности возникают на двусложных словах со стечениями с закрытым слогом. Речь всех детей, участвующих в обследовании страдающих лёгкой степенью моторной алалией, содержит отклонения в воспроизведении более усложнённого слогового состава слова, которые сохраняются даже в отраженной речи. При повторном произнесении слов искажения, в большей или меньшей степени, носили не постоянный

характер у всех детей, участвующих в обследовании. Присутствовали замены, опускание звуков и слогов, перестановки, нестойкость и разнообразие искажений слоговой структуры слова.

## Выводы по главе 2

Было проведено эмпирическое исследование с использованием четырёх методик: методика Г. В. Чиркиной, Т. Б. Филичевой для обследования состояния звукопроизношения речи; методика диагностики просодической стороны речи детей, предложенной Е. Ф. Архиповой; методика З. А. Репиной обследования фонематического восприятия; методика А. К. Марковой при обследовании слоговой структуры слова.

Используя вышеуказанные методики, мы скомпоновали обследование звуковой стороны речи детей дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии по следующим трём блокам.

В первый блок обследования звуковой стороны речи входят:

- обследование артикуляционного аппарата;
- обследование состояния звукопроизношения;
- обследование просодической стороны речи.

Второй блок содержит обследование фонематического восприятия.

Третий блок включает в себя обследование слоговой структуры слова.

В ходе проведения эмпирического исследования нами были выявлены следующие особенности детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии в соответствии с тремя описанными блоками.

Исследование просодической стороны речи показало, что восприятие интонации на достаточно хорошем уровне, а затруднения возникают в воспроизведении речи при произнесении усложненных слов и фраз.

Исследование фонематического восприятия выявило возникновение затруднений при вычленении первого и последнего звука в слове, определение места звука в слове. Присутствовало смешение понятий звук и слог, мягкий и твёрдый согласный.

Исследование слоговой структуры слова показало, что дети хорошо произносят односложные слова, а сложности возникают на двусложных

словах со стечениями с закрытым слогом. Речь всех детей, участвующих в обследовании, содержит отклонения в воспроизведении более усложнённого слогового состава слова, которые сохраняются даже в отраженной речи. При повторном произнесении слов искажения, в большей или меньшей степени, носили не постоянный характер у всех обследуемых детей. Присутствовали замены, опускание звуков и слогов, перестановки, нестойкость и разнообразие искажений слоговой структуры слова.

Таким образом, характер нарушений у всех детей схожий, различия в степени нарушений. Понимание речи не нарушено. У всех детей присутствует устойчивое повторение ошибок, непропорциональность формирования отдельных компонентов. Присутствуют нерегулярные разнообразные замены звуков. Большинство звуков могут произноситься детьми изолированно или в слогах не произвольно. При произвольном же произношении страдает фонетический облик слов, он крайне не стабилен, ошибки носят нерегулярный характер, формирование звукового образа слов нарушено.

### **ГЛАВА 3. РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ МОТОРНОЙ АЛАЛИИ В КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЯХ СЕМЬИ**

3.1 Основные направления работы по коррекции звуковой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью моторной алалии в коммуникативных ситуациях семьи

В ходе решения третьей задачи данного исследования, заключающейся в реализации основных направлений логопедической коррекции нарушений звуковой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии в коммуникативных ситуациях семьи, мы разработали систему коррекционной работы в коммуникативных ситуациях семьи, включающую в себя рекомендации для родителей «Родителям в помощь».

Был выделен ряд условий, на основе которых реализовывалась коррекция звуковой стороны речи:

- учет возрастных особенностей ребенка;
- индивидуальный подход;
- занятия проходили в условиях семьи в ежедневных бытовых коммуникативных ситуациях.

На основании теоретического исследования, нами были выделены три направления или блока изучения звуковой стороны речи у ребенка:

- блок фонетической стороны речи, включающий звукопроизношение и просодическую сторону речи;
- блок фонематического восприятия речи;
- блок слоговой структуры слова.

Опираясь на приведенную выше структуру из трёх блоков, представляющую собой динамическую модель звуковой стороны речи, и на

результаты констатирующего эксперимента нами были разработаны рекомендации родителям для осуществления грамотной направленной коррекционной работы с детьми в условиях семьи.

Согласно результатам теоретических исследований, подробно изложенных в первой главе настоящей работы, системообразующим фактором звуковой стороны речи является просодика и, таким образом, осуществляя воздействие на данную характеристику мы оказываем стимулирующее воздействие на всю звуковую сторону речи в целом.

Как отмечалось выше, речь – это высшая психическая функция, характерная только для человека и обладающая рядом особенностей. Речь является системной функцией, формирующейся в процессе социального развития человека под влиянием общества и опосредованная употреблением знаков. Таким образом, ведущим фактором в становлении и развитии речи выступает межличностная коммуникация: речь появляется только в коммуникации, в общении через реальные коммуникативные ситуации, через включения в зону интересов ребёнка. Именно поэтому центральным фактором в нашей работе с детьми при коррекции моторной алалии мы выбираем именно различные ситуации ежедневного общения ребенка с родителями. Повторяемость и постоянство коммуникативных ситуаций в семье, с нашей точки зрения, несут в себе значительный потенциал для работы с моторной алалией у детей старшего дошкольного возраста, однако, раскрыть его в полной мере, становится возможным только при активном содействии родителей и грамотном вовлечении их в процесс коррекционной работы. Иными словами, через коммуникацию мы приходим к говорению, от говорения приходим к пониманию (что говорю), через понимание приходим к наработке ситуативных дискурсов и приходим к чёткости произношения.

Ситуативный дискурс – это маленький текст, закреплённый за определённой максимально частотно повторяющейся коммуникативной ситуацией, для наработки речевых динамических стереотипов.

Так, в целях коррекции звуковой стороны речи у детей с алалией, в процессе гигиенических процедур родители могут многократно называть действия, которые выполняет ребенок, перечислять предметы, которыми он при этом пользуется.

Все режимные моменты (гигиенические, кормление, наблюдение на прогулке за окружающим миром, одевание и раздевание) следует сопровождать своеобразными комментариями.

Во время прогулки на улице также можно знакомить ребёнка с названиями, встречающихся по пути объектов, каждый раз называя их. Так как для детей с моторной алалией характерны не фонетические (артикуляционные) нарушения, а языковые затруднения (не формируются в целом представления о фонемном составе слов, просодическая сторона речи). Поэтому слова, каждый раз называются по-разному, присутствуют пропуски, замены, перестановки, перемещения и повторения звуков. Очень часто эти нарушения имеют нерегулярный характер. В следствии выше сказанного мы приходим к выводам, что им нужны чёткие правила, установленные в семье для наработки речевых динамических стереотипов. И эти речевые ситуативные дискурсы должны быть максимально частотно встречаемыми в востребованных языковых коммуникативных ситуациях семьи ежедневно. Данные ситуативные дискурсы и создают естественную базу для наработки речевых динамических стереотипов.

Для коррекции звуковой стороны речи ребёнка с моторной алалией нужно подбирать простые по произношению, но часто употребляемые слова: названия игрушек, одежды, посуды, фруктов, овощей и т. д. Очень хорошо называть всё это, показывая реальные предметы или игрушки [19].

Все коммуникативные ситуации семьи мы дифференцировали на максимально-частотные, часто повторяющиеся и сезонные ситуации. За каждой ситуацией закрепили свой ситуативный дискурс. Это необходимо, так как у детей с алалией нарушены именно речевые динамические

стереотипы. И, следовательно, для повышения эффективности коррекции звуковой стороны речи у ребенка, необходимо использование постоянно повторяющегося из уст его родителей ситуативного дискурса, обогащенного различными вариантами интонационно-ритмических текстов. Таким образом, сначала происходит освоение ребёнком речевых динамических стереотипов на уровне ритма, далее за счёт ритма происходит улучшение слоговой структуры речи, интонации, затем улучшается фонематическое восприятие речи, за которым следует коррекция и звуковой стороны речи ребёнка.

Изначально в коммуникативных ситуациях семьи родители не акцентируют внимание на нарушенные звуки ребёнка, а при помощи максимально частотно употребляемых ситуативных дискурсов внутри ежедневно повторяющихся коммуникативных ситуаций повышается эффективность логопедической коррекции.

С учётом всего вышеизложенного основным инструментом мы выбрали ситуативный дискурс, при помощи которого формируется звуковой, фонетический образ слова, который крайне не стабилен у детей с моторной алалией. В процессе развития умения воспроизвести слово в его полном слоговом составе устраняются и стойкие искажения слоговой структуры, свойственной детям с моторной алалией. Ситуативный дискурс обогащается интонационно-ритмическими текстами, каждодневное и систематическое проговаривание которых, родителями, а в последствии и детьми, растормаживает ритмико-интонационные центры ребёнка и, таким образом, осуществляется воздействие на просодическую сторону речи обследуемых, которая является системообразующим фактором речи и воздействует на всю звуковую сторону речи в целом. Каждый ситуативный дискурс закреплён за определённой коммуникативной ситуацией в семье через включения в зону интересов ребёнка, таким образом, создание определённой речевой среды в семье является необходимым условием успешности речевого развития ребёнка.



Рассмотрим разработанные нами содержания ситуативных дискурсов, на основании которых возможно сформировать систему рекомендаций для родителей в каждом конкретном случае. Материал приведён ниже в таблице 1, таблице 2 и таблице 3.

Таблица 1 – Максимально частотно встречающиеся коммуникативные ситуации.

	Коммуникативная ситуация	Ситуативный дискурс	Варианты обогащения ситуативного дискурса в виде интонационно-ритмических текстов.
1	2	3	4
1	Утреннее пробуждение ребёнка	Доброе утро	Просыпайся, глазок! Просыпайся, другой! Поздороваться Солнышко вышло с тобой! Посмотри, как оно улыбается! Новый день, новый день начинается!
2	Утренние процедуры (Можно, конечно, просто открыть кран и умыться. А можно это сделать с улыбкой и хорошим настроением)	Давай умываться	Знаем, знаем, да-да-да, Где ты прячешься, вода! Выходи, водица, Мы пришли умыться!  Лейся на ладошку По-нем-нож-ку. Нет, не понемножку – Посмелей! Будет умываться веселей!
3	(Припеваем, чтобы дочка росла красавицей)	Садись, будем расчёсываться и заплетаться	Ты расти, расти коса, До шелково пояса: Как ты вырастишь, коса, Будешь городу краса. Или ещё один вариант.  Расти коса до пояса Не вырони ни волоса Расти, косонька, до пят – Все волосоньки в ряд. Расти, коса, не путайся – Маму, дочка, слушайся.

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
4	Мама приглашает своих домочадцев к завтраку	Завтракать	<p>Кастрюля-хитрюля Нам кашки варила</p> <p>Нам кашки сварила, Платочком накрыла.</p> <p>Платочком накрыла И ждёт нас – пождёт,</p> <p>И ждёт, Кто же первым придёт.</p>
5	Мама приглашает своих домочадцев к обеду	Кушай, дорогой	<p>Потихоньку, помаленьку, Понемножку, не спеша, Ели мы с тобою кашу. Правда, каша хороша?</p> <p>Это - ложка, Это - чашка, В чашке - гречневая кашка. Кашки гречневой не стало! Как же так?</p>
6	Мама собирается готовить, а ребёнок рядом с мамой, на кухне. Вот - сито, вот - мука, а вот и прибаутка. Ребёнок помогает маме	Давай готовить пирог	<p>Сито бито, бито, бито Под бока, бока, бока! Посмотри-ка: пляшет сито, Пляшет сито трепака!</p> <p>Ты пеки, пеки, пеки Всё, что хочешь из муки: Блинчики Пи-рож-ки И ола-душ-ки!</p>
7	Приготовление обеда или ужина. Под эту прибаутку можно шинковать капусту, резать картошку и т.д.	Давай готовить борщ!	<p>Чики-чики-чики-ща! Вот-капуста для борща! Покрошу картошки, Свёколки, моркошки, Полголовки лучку Да зубок чесночку. Чики-чок, чики-чок И готов борщичок!</p>
8	Мама приглашает всех на обед	Пора обедать!	<p>Тары-бары-тарарёшки! Суп хвалили поварёшки, Разливали по тарелкам, По глубоким и по мелким. Разливали, остужали, Нас обедать приглашали!</p>

Продолжение таблицы 1

1	2	3	4
9	Родители усаживают ребёнка в машину и дорогу сопровождает озорная детская песенка	Садись в машину и поехали в магазин!	Мы едем, едем, едем В далёкие края, Хорошие соседи, Счастливые друзья. Нам весело живётся, Мы песенку поём, А в песенке поётся О том, как мы живём.  Тра-та-та, тра-та-та, Мы везём с собой кота, Чижика, собаку, Петьку-забияку, Обезьяну, попугая – Вот компания какая! Вот компания какая!
10	Уже вечер. Ребёнок слышит, что папа пришёл с работы домой и бежит его встречать. А папа может встретить ребёнка песней Леонида Марголина	Папа пришёл домой.	Я и не верил что это время Станет счастливейшим из всех Только в дом открою двери Слышен детский смех Этой улыбки светлую радость Нет не возможно подкупить Без неё я знаю, никогда Не смог бы счастлив быть. Леонид Марголин песня «Дочка»
11	Тропинка ко сну. Однажды ему приснился страшный сон. С тех пор малыш боится засыпать. Не стоит на него ворчать за это или советовать категоричным тоном «выбросить глупости из головы». Давайте выберем другую нотку для общения с ребёнком и попытаемся настроить его на ожидание светлого, доброго сна, который для него соткал паучок.	Пойдём спать!	Пойдём спать! Пау-пау-паучок Паутиновый жучок, Семь ночей не спал, Для тебя соткал Сон про солнышко- Ко-ло-кол-нышко, И про дождик грибной, И про нас с тобой. Хочешь по лесу во сне побродить? Глазки попробуй закрыть.

*Продолжение таблицы 1*

1	2	3	4
12	Ребёнок уже засыпает, а мама поёт ему колыбельную	Спи, засыпай, хочешь колыбельную спою.	Спи, моя радость, усни! В доме погасли огни; Пчелки затихли в саду, Рыбки уснули в пруду.  Месяц на небе блестит, Месяц в окошко глядит... Глазки скорее сомкни, Спи, моя радость, усни  Сладко мой птенчик живет: Нет ни тревог, ни забот, Вдоволь игрушек, сластей, Вдоволь веселых затей.

Таблица 2 – Часто встречающиеся коммуникативные ситуации

	Коммуникативная ситуация	Ситуативный дискурс	Варианты обогащения ситуативного дискурса в виде интонационно-ритмических текстов.
1	Если сложилась такая ситуация, что ребёнок разыгрался, то вместо назиданий можно просто поиграть с ним в игру «Тишина»	Давай поиграем в тишину	Чики-чики, чики-чок, Где ты, дедушка, МОЛЧОК? Заходи к нам, посидим, По-мол-чим. Слышишь, добрый старичок? Ти-ши-на... Пришёл Молчэк! Не спугни его, смотри, Ни-че-го не говори, тсс...
2	Поссорились? Бывает. Давайте обнимемся...	А давай мириться!	Это – ты, А это – я. Ты-хороший у меня, Мой подарок дорогой, И не нужен мне другой!
3	У ребёнка выпал молочный зубик	Ой, выпал зубик!	Мышка, мышка. На тебе зубишко. На тебе репяной, А мне дай костяной.
4	Дети часто болеют, и родителям хочется облегчить и разделить с ними их боль	Приболел, мой дорогой!	Воробышек, хворобышек, Тебе бы не хворать, А с песенкой весёлою Летать, летать, летать.  Не плачь, родной, Ведь я с тобой, И Сон уже идёт, Коснётся он тебя рукой И боль твоя пройдёт.
5	Часто к ребёнку в гости приходят его друзья	К тебе друг пришёл.	Радость хлопает в ладоши, Поднимает тарарам, Потому что друг хороший Вдруг приходит в гости к нам!
6	А бывает просто хорошо и хочется что-то сказать, чтобы выразить это чувство	Как хорошо! Вот такое счастье с нами!	Хорошо на белом свете- Оттого и солнце светит.  Ветер хлопает в ладоши, Оттого и день хороший.  Я бегу навстречу маме – Вот такое счастье с нами!

Таблица 3 – Сезонные ситуации (осень)

	Коммуникативная ситуация	Ситуативный дискурс	Варианты обогащения ситуативного дискурса в виде интонационно-ритмических текстов.
1	Осенью часто идут дожди, и мама может озвучить это явление гуляя с ребёнком или смотря из окна на улицу	Дождик идёт!	Дождик песенку запел: Кап-кап-кап, кап-кап-кап, Только кто её поймёт. Кап-кап-кап-кап-кап-кап. Ни поймём ни я ни ты Но за то поймут цветы И весенняя листва И зелёная трава.
2	Мама на прогулке может обратить внимание ребёнка на осеннюю листву	Шелестят листочки!	Ярко красно-жёлтыми цветами Шелестят листочки под ногами Шелестят листочки Шелестят листочки Шелестят листочки под ногами.
3	Прогулку до детского садика по осенней дороге можно украсить весёлой и познавательной песенкой	Пойдём в детский садик.	Осень в золотой косынке Приглашает нас гулять. Шлепать весело по лужам И листочки собирать.  Прыг-скок, прыг-скок, Перепрыгни лужицу! А вокруг, а вокруг Листики закружатся.  Погуляем по дорожкам, Много листьев соберем. И красивые букеты Нашим мамам принесем!

При разработке рекомендаций родителям «родителям в помощь» мы использовали различные детские песни, стихотворения (стихотворения Н. В. Пикулевой, Г. Виеру, Г. Юдина и др.), пословицы и прибаутки, найденные нами в различных общедоступных источниках и адаптированные для обогащения ситуативного дискурса в виде интонационно-ритмических текстов.

### 3.2 Итоги работы по коррекции звуковой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью моторной алалии в коммуникативных ситуациях семьи

Результаты контрольного эксперимента проведенного по истечении 12 месяцев активного применения родителями разработанных нами рекомендаций.

Согласно выделенной схеме изучения звуковой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью моторной алалии в первый блок результатов контрольного эксперимента входят: состояние артикуляционного аппарата, звукопроизношения и просодической стороны речи. В ходе проведения констатирующего эксперимента, по данным позициям были получены следующие результаты.

Обследование состояния речевой моторики показало, что при выполнении отдельных артикуляционных движений, по подражанию логопеда все дети справились с заданиями. У Макара и Оли возникли затруднения при выполнении серии движений в организации речевых движений при переключении с одного задания на другое в упражнениях для языка, но в результате нескольких попыток они справились с заданиями, а Аня и Камилла успешно выполнили задания.

На рисунке 5 показаны сравнительные графики звукопроизношения речи детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью моторной алалии в контрольном эксперименте.

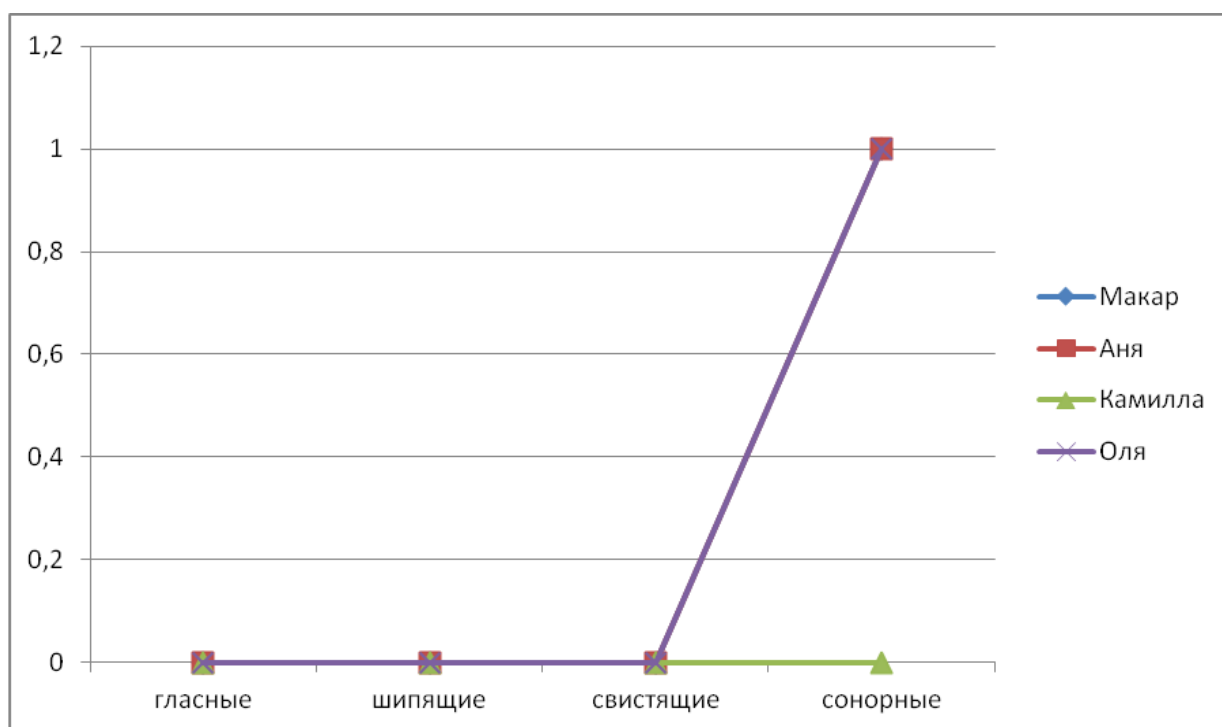


Рисунок 5 – Сравнительные данные звукопроизношения речи детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью моторной алалии в контрольном эксперименте

Условные критерии оценки:

0 – нет нарушений;

1 – звук присутствует, но не автоматизирован;

2 – отсутствие звука.

Как видно из диаграммы, приведённой на рисунке 5, произношение шипящих и свистящих звуков улучшилось у всех детей до нормы. Сонорные звуки улучшились до нормы у Ани и Камиллы. Появились сонорные звуки у Оли и Макара и нуждаются в их автоматизации.

Обследования просодической стороны речи в контрольном эксперименте показали следующие результаты, представленные ниже на рисунке 6.



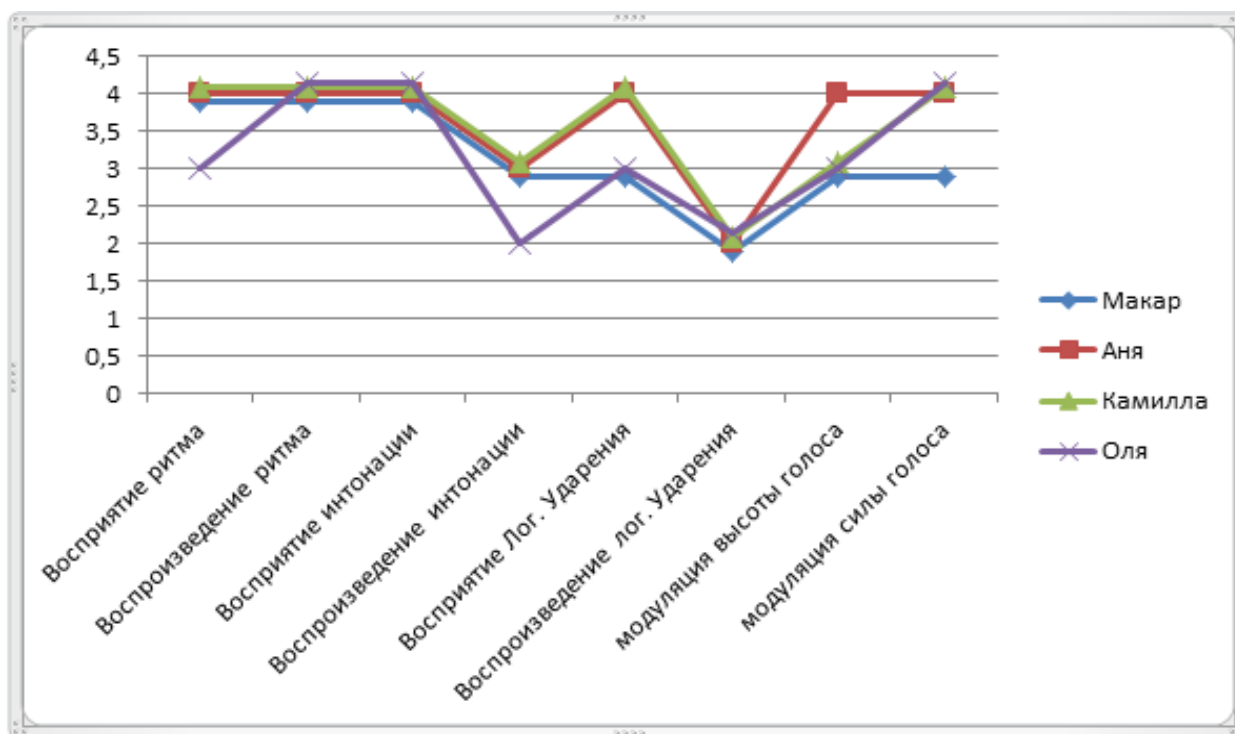


Рисунок 6 – Сравнительные графики результатов контрольного эксперимента по исследованию просодической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью моторной алалии

Как видно из представленных данных, улучшились показатели на восприятия ритма у Макара и Оли. Оля выполнила правильно, но в замедленном темпе.

Улучшились показатели на восприятие интонации до нормы у Макара, Оли и Камиллы.

Улучшились показания всех детей в возможности различать разнообразные интонационные структуры в импрессивной речи.

Улучшились показания при исследовании умения воспроизведения интонации: у Оли были ошибки, она самостоятельно исправляла их, у Камиллы, Ани и Макара улучшение, но в замедленном темпе.

Также у всех детей улучшились показания при обследовании восприятия логического ударения: Аня и Камилла справлялись с заданием в полном объёме, Макар и Оля справились, но в замедленном темпе.

При обследовании умения воспроизведения логического ударения улучшения так же наблюдались у всех обследуемых детей. У детей присутствовали ошибки, но они самостоятельно их исправляли.

Улучшения наблюдаются и в показателях по выявлению недостаточности модуляции голоса по высоте и по силе у всех детей.

Таким образом, мы видим, что у всех детей в контрольном обследовании наблюдается стабильное улучшение всех составляющих просодической стороны речи. Тем не менее, ещё присутствуют затруднения в воспроизведении интонации (на экспрессивном уровне), над которыми работу следует продолжать.

Рассмотрим результаты контрольного обследования фонематического восприятия, который входит во второй блок.

На рисунке 7 представлены результаты обследования фонематического восприятия детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью моторной алалии. По оси X – параметры, по которым обследовали, по оси Y – сравнительные критерии оценки.

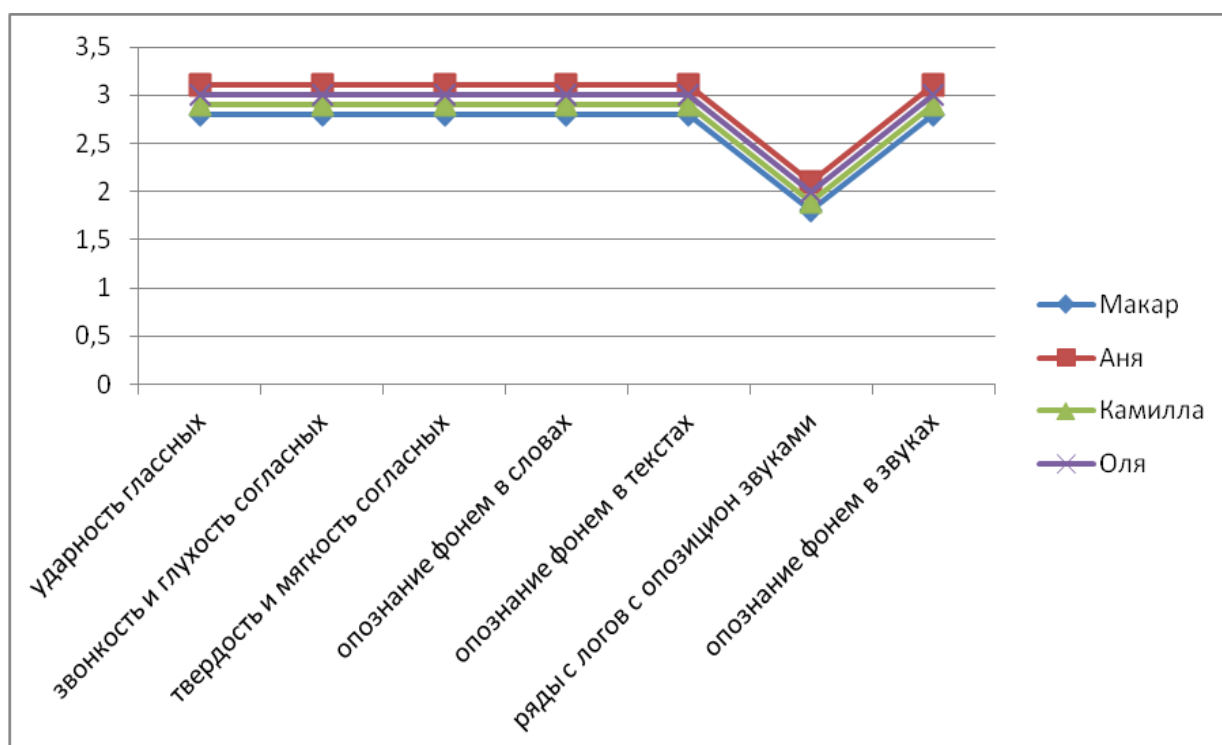


Рисунок 7 – Результаты контрольного эксперимента по исследованию фонематической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью моторной алалии

Критерии оценки:

0 – не справился с заданием;

1 – достаточное количество ошибок, но правильные ответы присутствуют;

2 – мало ошибок;

3 – правильно выполнены.

Как видно из представленных на рисунке 7 данных, исследование фонематического восприятия показало, что у Оли улучшилось определение звонкости и глухости согласных, твердости и мягкости согласных.

В опознании фонем на материале слов Оля, Камила и Макар улучшились результаты при выборе картинок с изображением слов с оппозиционными фонемами различными по способам образования, в том числе различающимися одним звуком.

Хорошая динамика при опознании фонем на материале слов и текстов Камиллы, Оли и Макара.

В опознании фонем на материале слогов состоящих из звуков оппозиционных и далеких по способу и месту образования, так же у всех детей присутствует положительная динамика.

В опознании фонем на материале звуков состоящих из оппозиционных фонем и фонем, далеких по месту и способу образования Оля, Макар ещё допускают ошибки. Тем не менее, у обоих присутствуют улучшения.

При проведении контрольного обследования фонематического восприятия в сравнении с констатирующим экспериментом по всем составляющим контрольного эксперимента прослеживается положительная динамика. Особое внимание следует уделить опознанию фонем на материале слогов состоящих из звуков оппозиционных и далеких по способу и месту образования у всех детей.

Рассмотрим результаты контрольного обследования слоговой структуры слова, которое входит в третий блок. Ниже на рисунке 8 представлены результаты обследования слоговой структуры слова детей. На оси X представлены параметры, по которым проводилось обследование. Каждая цифра соответствует порядковому номеру характеристики слоговой структуры из методики А. К. Марковой приведённой в параграфе 2.1, на оси Y - сравнительные критерии оценки.

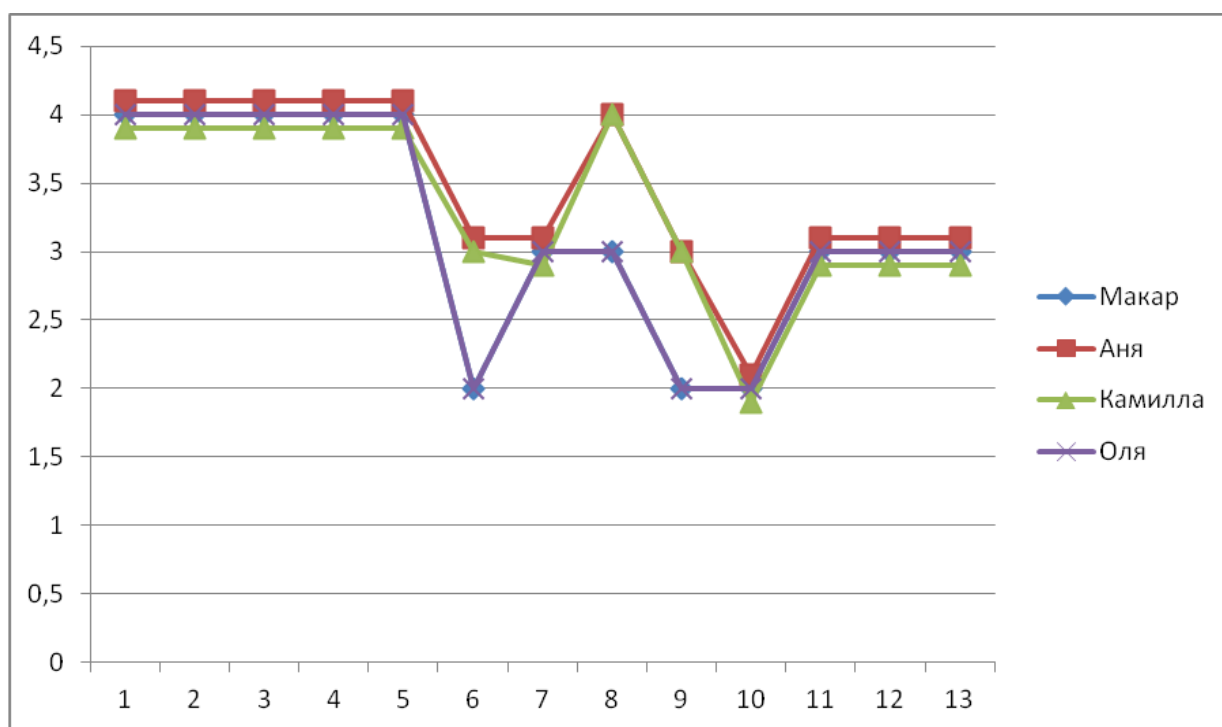


Рисунок 8 – Результаты контрольного эксперимента по изучению слоговой структуры слова детей старшего дошкольного возраста с легкой степенью моторной алалии

Как видно из данных, приведённых на рисунке 8, положительная динамика присутствует у всех детей при произношении двухсложных слов со стечениями с закрытым слогом. Заметны улучшения в воспроизведении более усложнённого слогового состава слова. Иными словами, анализ полученных данных показывает, что у всех детей присутствуют явные улучшения слоговой структуры.

Таким образом, результаты контрольного эксперимента по обследованию фонетической стороны речи, фонематического восприятия и слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии можно охарактеризовать следующим образом. Положительная динамика в коррекции звуковой стороны речи присутствует у всех детей, участвующих в эксперименте. Состояние речевой моторики артикуляционного аппарата улучшилось до нормы у Ани и Камиллы. У Макара и Оли возникли затруднения при выполнении серии упражнений для

языка, однако, положительная динамика прослеживается. Произношение шипящих и свистящих звуков улучшилось до нормы у всех детей. Сонорные звуки улучшились до нормы у Ани и Камиллы. Появились сонорные звуки у Оли и Макара и нуждаются в их автоматизации.

Наблюдается стабильное улучшение всех составляющих просодической стороны речи у всех детей. Затруднения воспроизведения интонации (на экспрессивном уровне) имеют место, и работу над ними следует продолжать.

Видна положительная динамика при обследовании фонематического восприятия в сравнении с констатирующим экспериментом по всем составляющим фонематического восприятия. Следует уделить внимание опoznанию фонем на материале слогов, состоящих из звуков оппозиционных и далеких по способу и месту образования у всех детей.

У всех детей присутствуют улучшения слоговой структуры слова. Положительная динамика присутствует при произношении двусложных слов со стечениями с закрытым слогом. Заметны улучшения в воспроизведении более усложнённого слогового состава слова.

### Выводы по главе 3

Речь является системной функцией, формирующейся в процессе социального развития человека под влиянием общества и опосредованная употреблением знаков. Ведущим фактором в становлении и развитии речи выступает межличностная коммуникация, и, в особенности, различные коммуникативные ситуации, возникающие и повторяющиеся в семье.

Все коммуникативные ситуации семьи мы дифференцировали на максимально-частотные, часто повторяющиеся и сезонные ситуации. За каждой ситуацией закрепили свой ситуативный дискурс: маленький текст, закреплённый за определённой максимально частотно повторяющейся коммуникативной ситуацией, для наработки речевых динамических стереотипов.

Таким образом, в процессе применения родителями рекомендаций на основе разработанных нами содержания ситуативных дискурсов в повторяющихся коммуникативных ситуациях семьи, сначала происходит освоение ребёнком речевых динамических стереотипов на уровне ритма, далее за счёт ритма происходит улучшение слоговой структуры речи, интонации, затем улучшается фонематическое восприятие речи, за которым следует коррекция и звуковой стороны речи ребёнка.

Контрольный эксперимент показал следующие итоги.

Состояние речевой моторики артикуляционного аппарата улучшилось до нормы у половины обследуемых детей; у оставшихся детей прослеживается положительная динамика.

Видна положительная динамика при обследовании фонематического восприятия в сравнении с констатирующим экспериментом по всем составляющим фонематического восприятия.

Наблюдаются явные улучшения всех составляющих просодической стороны речи у всех детей, несмотря на наличие остаточных затруднений, требующих пристального внимания и продолжения коррекционной работы.

Положительная динамика улучшения слоговой структуры слова проявляется при произношении двусложных слов со стечениями с закрытым слогом, при воспроизведении более усложнённого слогового состава слова.

У всех детей, участвующих в эксперименте, отмечена явная положительная динамика в процессе коррекции звуковой стороны речи, что проявляется в улучшении произношения шипящих и свистящих звуков до показателей нормы, улучшении сонорных звуков до нормы у половины испытуемых, и появлении сонорных звуков у остальных детей.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе настоящей работы нами было проведено исследование по теме коррекция звуковой стороны речи детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии в коммуникативных ситуациях семьи. Исследование проводилось на базе четырёх семей.

В ходе настоящего исследования нами была достигнута следующая цель: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность предлагаемого нами содержания ситуативных дискурсов для коррекции звуковой стороны речи детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии в коммуникативных ситуациях семьи.

В ходе достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

1. Был проведён теоретический анализ литературы для выявления особенностей звуковой стороны речи у детей с лёгкой степенью моторной алалии старшего дошкольного возраста и определены основные направления логопедической коррекции у данной категории детей в коммуникативных ситуациях семьи. Результаты чего подробно изложены в первой главе.

2. Было проведено эмпирическое обследование по выявлению особенностей звуковой стороны речи у детей с лёгкой степенью моторной алалии старшего дошкольного возраста. Результаты констатирующего эксперимента и использованные нами методики подробно изложены во второй главе.

3. Нами были разработаны содержания ситуативных дискурсов для коррекции нарушений звуковой стороны речи у детей с лёгкой степенью моторной алалии старшего дошкольного возраста в коммуникативных ситуациях семьи. Так же был проведён контрольный эксперимент с целью проверки их эффективности. Результаты подробно изложены в третьей главе.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась. Эффективность коррекции нарушений звуковой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии повысится, при использовании разработанного нами содержания ситуативных дискурсов в повторяющихся коммуникативных ситуациях семьи.

Итогом настоящей работы является разработка и апробация содержания ситуативных дискурсов для коррекции звуковой стороны речи детей старшего дошкольного возраста с лёгкой степенью моторной алалии в коммуникативных ситуациях семьи.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алмазова, Е. С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей [Текст] / Елена Алмазова; под. общ. ред. Г. В. Чиркиной. – Москва : Айрис-пресс, 2005. – 192 с.
2. Алябьева, Е. А. Игры для детей 4-7 лет: развитие речи и воображения [Текст] / Елена Алябьева. – Москва : ТЦ Сфера, 2009. – 128 с.
3. Артемова, Е. Э. Разработка дифференциальных условий обучения и воспитания детей с алалией [Текст] / Е. Э. Артемова, И. В. Малахова // Психология и образование. – 2014. – № 2. – С. 5-15.
4. Артемова, Е. Э. Формирование просодики у дошкольников с речевыми нарушениями [Текст] / Ева Артемова. – Москва : МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008. – 123 с.
5. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Елена Архипова. – Москва : АСТ, 2006. – 319 с.
6. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи [Текст] / Владимир Бельтюков ; НИИ дефектологии АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1977. – 176 с.
7. Бородич, А. М. Методика развития речи детей [Текст] / Алиса Бородич. – Москва : Просвещение, 2012. – 255 с.
8. Валитова, И. З. Особенности логопедической работы с детьми с моторной формой алалии [Текст] / И. З. Валитова, Е. А. Цивильская // Сб. тезисов 3-ей Всероссийской интернет-конференции «Грани науки 2014». Май-июнь / Казанский федер. ун-т. – Казань, 2014. – С. 77-78.
9. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии : учеб. для студентов вузов [Текст] / Татьяна Визель. – Москва : АСТ, 2005. – 382 с.
10. Винарская, Е. Н. Возрастная фонетика [Текст] / Е. Н. Винарская, Г. М. Богомазов. – Москва : АСТ, 2005. – 208 с.

11. Возрастная психоллингвистика [Текст] : хрестоматия : уч. пособие / сост. К. Ф. Седов. – Москва : Лабиринт, 2004. – 318 с.

12. Волкова, Г. А. Методика динамического обследования детей с нарушениями речи [Текст] / Г. А. Волкова, М. А. Илюк. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2006. – 70 с.

13. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики [Текст] : учеб.-метод. пособие / Галина Волкова. – Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2008. – 144 с.

14. Волкова, Л. С. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи [Текст] / Лариса Волкова. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 234 с.

15. Выготский, Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства [Электронный ресурс] / Лев Выготский // Бим-Бад Борис Михайлович : официальный сайт. – [22.04.2009]. – Режим доступа: [www.bim-bad.ru/docs/vygotsky\\_razvitija\\_diagnostica.pdf](http://www.bim-bad.ru/docs/vygotsky_razvitija_diagnostica.pdf). – Загл. с экрана.

16. Гомзяк, О. С. Говорим правильно. Альбомы 1, 2 упражнений по обучению грамоте детей старшей логогруппы [Текст] / Оксана Гомзяк. – Москва : Гном и Д, 2009. – 64 с.

17. Грибова, О. Е. Технология организации логопедического обследования [Текст]: метод. пособие / Ольга Грибова. – Москва : Айрис-пресс, 2005. – 96 с.

18. Гутник, Е. П. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с алалией [Текст] / Е.П. Гутник // Актуальные вопросы современной педагогики : материалы X Междунар. науч. конф. (г. Самара, март 2017 г.). – Самара : АСГАРД, 2017. – С. 113-118.

19. Гутник, Е. П. Формирование коммуникативных компетенций детей дошкольного возраста с моторной алалией в процессе психолого-педагогического сопровождения [Текст] / Е. П. Гутник. // Исследования

молодых ученых : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Казань, январь 2020 г.). – Казань : Молодой ученый, 2020. – С. 56-61.

20. Данилова, Л. А. Коррекция алалии [Текст] / Людмила Данилова // Дошкольная педагогика. – 2012. – № 1. – С. 36-38.

21. Долганюк, Е. В. Моторная алалия: коррекционно-развивающая работа с детьми дошкольного возраста [Текст] / Елена Долганюк. – Москва : Детство-Пресс, 2013. – 144 с.

22. Дубинина, Д. Н. Овладение звуковой стороной речи [Электронный ресурс] / Д. Н. Дубинина, Н. С. Старжинская // Теория и методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб. электрон. изд. локального распространения. – Электрон. репозиторий БГПУ. – Минск : БГПУ, 2016. – Режим доступа: <http://elib.bspu.by/handle/doc/25618>.

23. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики [Текст] / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : Эксмо, 2011. – 288 с.

24. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда [Текст] / Ольга Иншакова. – Москва : ВЛАДОС, 2008. – 166 с.

25. Классификация и диагностика речевых нарушений. Сборник № 2 [Текст] / И. В. Кальянов и др. – Москва : МГПУ, 2012. – 162 с.

26. Ковшиков, В. А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления [Текст] / Валерий Ковшиков. – Санкт-Петербург : КАРО, 2011. – 304 с.

27. Краузе, Е. Н. Логопедия [Текст] / Елена Краузе. – Москва : Корона-век, 2012. – 208 с.

28. Кузьмина, Н. И. Воспитание речи у детей с моторной алалией [Текст] / Н. И. Кузьмина, В. И. Рождественская. – Москва : Просвещение, 2012. – 141 с.

29. Ларина, Е. А. Анализ особенностей интонационной стороны речи у детей с различными нозологическими формами речевой патологии / Елена Ларина // Вектор науки ТГУ. – 2011. – №4(7) – С.169-175.

30. Логопедия [Текст] : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др.; под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : Владос, 2009. – 703 с.

31. Логопедия : методическое наследие [Текст]. В 5 кн. Кн. 3. Системные нарушения речи. Алалия. Афазия / [авт.-сост. : С. Н. Шаховская, М. К. Шохор-Троцкая (Бурлакова)] ; под ред. Л. С. Волковой. – Москва : Владос, 2007. – 311 с.

32. Лопатина, Л. В. Нарушения интонационного оформления высказывания дошкольниками со стёртой дизартрией / Л. В. Лопатина, Л. Н. Позднякова // Логопедия. – 2004. – № 1. – С. 36-43.

33. Лопухина, И. С. Логопедия: речь, ритм, движение [Текст] / Ирина Лопухина. – Санкт-Петербург : Дельта, 2009. – 57 с.

34. Лысак, Ю. С. Использование новых технологий в коррекции моторной алалии [Текст] / Ю. С. Лысак, Е. А. Ларина // Интеллектуальный потенциал XXI века: ступени познания. – 2011. – № 5. – С. 221-225.

35. Маркова, А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией [Текст] / Аэлиита Маркова // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи : сб. статей / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т дефектологии ; под ред. Р.Е. Левиной. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – С. 59-70.

36. Мастюкова, Е. М. Онтогенетический подход к структуре дефекта при моторной алалии [Текст] / Елена Мастюкова // Дефектология. – 1981. – № 6. – С. 77-80.

37. Мелехова, Л. В. Моторная алалия [Текст] / Лидия Мелехова // Очерки по патологии речи и голоса / под ред. Л. В. Мелеховой. – Санкт-Петербург : ЛГУ, 1967. – С. 43-46.

38. Методы обследования речи детей [Текст] : пособие по диагностике речевых нарушений / под общ. ред. Г. В. Чиркиной. – Москва : АРКТИ, 2003. – 240 с.

39. Мустаева, Е. Р. Особенности логопедической работы при моторной алалии [Текст] / Елена Мустаева // Логопед. – 2014. – № 2. – С. 82-90.
40. Основы теории и практики логопедии [Текст] / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Просвещение, 1967. – 345 с.
41. Полушкина, Н. Н. Диагностический справочник логопеда [Текст] / Надежда Полушкина. – Москва : АСТ, 2010. – 608 с.
42. Попова, Т. В. Формирование интонационной выразительности речи у старших дошкольников с дизартрией [Текст] : автореф. дисс. канд. пед. наук: 02.04.2009 / Попова Татьяна Владимировна. – Москва, 2009. – 27 с.
43. Правдина, О. В. Логопедия [Текст] / Ольга Правдина. – Москва : Просвещение, 2013. – 212 с.
44. Репина, З. А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] : учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Зоя Репина. – Екатеринбург : Изд-ль Калинина Г. П., 2008. – 140с.
45. Смирнова, И. А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия, ОНР [Текст] / Ирина Смирнова. – Москва : Детство-Пресс, 2009. – 320 с.
46. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути их коррекции [Текст] / Евгения Соботович. – Москва : Классикс стиль, 2009. – 160 с.
47. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) [Текст] / Елизавета Тихеева. – Москва : Просвещение, 1981. – 159 с.
48. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст] / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 2004. – 428с.
49. Филичева, Т. Б. Развитие речи дошкольника [Текст] : метод. пособие / Т. Б. Филичева, А. В. Соболева. – Москва : Эксмо, 2015. – 122 с.
50. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения. Практикум по логопедии [Текст] / Мария Фомичева – Москва : Просвещение, 1989. – 244 с.

51. Харитонова, Е. А. Алалия [Текст] / Елена Харитонова. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2012. – 48 с.
52. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок : Лингвистика детской речи [Текст] / Стелла Цейтлин. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 145 с.
53. Чуковский, К. И. От двух до пяти [Текст] / Корней Чуковский. – Москва : Детская литература, 2017. – 366 с.
54. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками [Текст] / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. – Москва : Академия, 2013. – 238 с.
55. Шереметьева, Е. В. Коррекционно-предупредительное воздействие в раннем возрасте: система занятий с детьми и их родителями [Текст] / Елена Шереметьева. – Москва : НКЦ, 2017. – 176 с.
56. Шереметьева, Е. В. Логопедия. Раздел «Алалия» [Текст] : учеб.-метод. пособие / Елена Шереметьева. – Челябинск : ЧГПУ, 2010. – 113 с.
57. Шереметьева, Е. В. Методика коррекционно-предупредительного воздействия при отклонениях в овладении речью детьми раннего возраста [Текст] / Елена Шереметьева // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и психологии : сб. науч. тр. / Нац. пед. ун-т имени М. П. Драгоманова, Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск : ЮУрГГПУ, 2015. – С. 287-296.
58. Шереметьева, Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей раннего возраста с отклонениями в овладении речью и их семьей в образовательных организациях [Текст] : уч.-метод. пособие / Елена Шереметьева. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. – 287 с.
59. Формирование слоговой структуры слова у детей с нарушениями речи [Текст] : методические рекомендации / сост. С. Г. Щербак. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 24 с.
60. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст] / Даниил Эльконин. – Москва : Академия, 2005. – 384 с.



## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Обследование фонетической стороны речи

Задание № 1. «Произношение звука изолированно»

Логопед произносит звук, а затем ребенок за ним повторяет.

Проверяются следующие группы звуков:

– гласные: [а], [о], [у], [э], [и], [ы];

– свистящие, шипящие, аффрикаты: [с], [с'], [з], [з'], [ц], [ш], [ч], [щ];

– сонорные: [р], [р'], [л], [л'], [м], [м'], [н], [н'];

– глухие и звонкие парные [п-б], [т-д], [к-г], [ф-в] – в твердом и мягком звучании: [п'-б'], [т'-д'], [к'-г'], [ф'-в'].

При обследовании логопед отмечает произношение ребенком изолированных звуков, указав характер нарушения.

Задание № 2. «Произношение звука в слогах»

Логопед произносит слоги, а ребенок за ним повторяет. Сначала предъявляются звуки, резко отличающиеся друг от друга артикуляцией, затем – более близкие, например:

[са], [со], [су], [сы];

[га], [го], [гу], [гы];

[сба], [сбо], [сбу], [сбы];

[бса], [бсо], [бсу], [бсы];

[абс], [обс], [убс], [ыбс] и др.

Задание № 3. «Произношение звука в словах»

Логопед предлагает ребенку серию предметных картинок из «Альбома для логопеда» О. Б. Иншаковой [24].

Проверяются те же группы звуков, что и в задании №1. Звуки должны стоять в разных позициях: в начале, конце и середине. Тем самым логопед

определяет разновидность нарушения, особенности звучания исследуемых звуков. Например, при проверке произнесения звука предлагаются следующие картинки:

- [с]: санки, автобус, усы, сковорода;
- [ш]: шишка или шапка, душ, чашка;
- [л]: лыжи, стол, пол, клумба, иголка, лампа;
- [и]: яма, юла, перья, стулья, юбка, маяк;
- [р]: радуга, корова, забор, труба;
- [г]: гамак, вагон, нога;
- [к]: мак, комната, ветка;
- [х]: хлеб, муха, мох, охотник;
- [с]: санки, коса, нос, стакан, стол;
- [с']: сети, семь, Вася;
- [з]: завод, зубы, коза, звезда;
- [з']: зима, бузина, газета;
- [ц]: цапля, солнце, палец, цветок;
- [ш]: шишка, пышка, шуба, шкаф.

#### Задание № 4. «Произношение звука в предложениях»

Логопед произносит целое предложение, а ребенок повторяет за ним.

Предлагаются следующие предложения:

##### 1. Произношение шипящих и свистящих звуков:

- у кошки пушистый хвост;
- Саша уступил место старушке;
- медвежонок залез на сосну.

##### 2. Произношение сонорных звуков:

- Лара разбила тарелку;
- маляр красит ларек;
- корабль украшен флагами;

- орел - на горе, перо - на орле.
- 3. Произношения согласных звонких и глухих:
  - на дубе прыгает белка;
  - дети видели в лесу дупло дятла;
  - у Зины болят зубы;
  - Соня завязывает синий бант;
  - змея шипит, а жук жужжит.
  - дети перешли речку вброд;
  - на полке нет книг.

Исследование просодической стороны речи (автор Е.Ф. Архипова)

1. Изучение фонематического слуха проводится в представленной последовательности на материале небольших текстов, слов, слогов и фонем.

Опознавание фонем на материале слов.

Материал для исследования: карточки с графическим изображением ритмических структур: //, ///, ////, // //, // // // //, /// ///, //// ////, U/.U/U/ и т.д., где / – громкий удар, U - тихий удар.

1.1. Инструкция: «Послушай, сколько было ударов. Покажи карточку, на которой изображено нужное количество ударов».

Изолированные удары: а) // б) /// в) //// г) /////.

1.2. Инструкция: «Послушай, сколько было ударов, покажи нужную карточку».

Серии простых ударов: а) // // // // б) /// /// в) //// //// г) /// /// ///.

1.3. Инструкция: «Послушай, сколько и какие были удары, покажи нужную карточку».

Серии акцентированных ударов: а) UU/б) // в) //UU// г) /U//.

Критерии оценки (единые для всех заданий)

4 балла – задание выполняется правильно и самостоятельно;

3 балла – задание выполняется правильно, но в замедленном темпе;

2 балла – задание выполняется с ошибками, но ошибки исправляются самостоятельно по ходу работы;

1 балл – для выполнения задания требуется активная помощь взрослого;

0 баллов – задание не выполняется, повторные инструкции неэффективны

## 2. Исследование воспроизведения ритма

Материал для исследования: предъявлялись простые удары ///; ////; // серии простых ударов // ///; /// ///; //// ////; // // ///; // // // // серии акцентированных ударов /U/UU/U/; /U/U/; //UU; //UU//; /UU/UU; /UU/; /U/U/U.

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

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

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

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

2.3. Инструкция: «Послушай и повтори (отстучи) за мной удары, где будут тихие и громкие удары»: U – тихий, / – громкий».

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

2.4. Инструкция: «Послушай, какие удары и сколько их я отстучу и самостоятельно запиши знаками: / – громкий удар, U – тихий удар».

## 3. Исследование восприятия интонации

Процедура: ребенку предлагалось послушать предложения, которые произносились с различной интонацией (повествовательной, вопросительной или восклицательной).

3.1. Определение наличия повествовательного предложения

Речевой материал:

На улице холодно.

Ах, какая красивая картина!

Медведь спит в берлоге.

Белка грызет орешки.

Ты съел суп?

### 3.2. Определение наличия вопросительного предложения

Речевой материал:

На улице идет снег!

Ты любишь играть в снежки?

Оля идет в парк.

Куда мальчик идет?

У тебя болят зубы?

### 3.3. Определение наличия восклицательного предложения

Речевой материал:

Ой, как жарко!

Мальчики играют во дворе.

Кто к нам пришел?

Посмотри, летит самолет!

Мы идем в цирк.

### 3.4. Дифференциация типов интонации в предложении

Речевой материал:

На улице – На улице

Холодно. Холодно?

Наступила – Наступила

## 4. Исследование воспроизведения интонации

### 4.1. Воспроизведение отраженно фраз с разными интонациями

– Солнце светит. Солнце светит? Солнце светит!

– Сверкает молния. Сверкает молния? Сверкает молния!

– Снег идет! Снег идет? Снег идет.

– Я пойду в гости! Я пойду в гости. Я пойду в гости?

4.2. Воспроизведение отраженно стихотворных строк в соответствии с интонациями экспериментатора.

- Ты куда идёшь, медведь?
- В город ёлку поглядеть!
- Да на что тебе она?
- Новый год встречать пора.
- Где поставишь ты её?
- В лес возьму, в своё жильё.

4.3. Воспроизведение отраженно за экспериментатором фраз с противоположными типами интонации.

- |                      |                        |
|----------------------|------------------------|
| Экспериментатор      | – Ребенок              |
| Ночью шел снег?      | – Ночью шел снег.      |
| Хорошо зимой в лесу? | – Хорошо зимой в лесу. |
| Зимой медведь спит?  | – Зимой медведь спит.  |

4.4. Самостоятельное воспроизведение интонаций, отражающих эмоциональное состояние на материале отдельных фраз.

Фразы: удивленно – радостно – грустно.

Снег идет. - - -

Мы пойдем гулять. - - -

Наступила весна. - - -

4.5. Самостоятельное воспроизведение мелодики повествовательного, вопросительного и восклицательного предложений.

Инструкция: «Рассмотри картинки».

Как сказать, что светит солнце?

Как спросить, пойдут ли дети гулять?

Как сказать, когда дети радуются, что пойдут гулять?

Как спросить имя у нового ребенка в группе детского сада?

5. Исследование восприятия логического ударения

5.1. Умение выделить слово, выделенное голосом в повествовательном предложении и назвать выделенное слово.

Инструкция: «Внимательно слушай предложение. Назови, какое слово экспериментатор выделил в предложении».

– Емеля поймал щуку. – Мама сшила новое платье.

– Емеля поймал щуку. – Мама сшила новое платье.

– Емеля поймал щуку. – Мама сшила новое платье.

5.2. Умение выделять слово, выделенное экспериментатором в вопросительном предложении, и вместо ответа показать соответствующую картинку.

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинки. Экспериментатор будет задавать тебе вопросы, голосом выделяя «важное» слово, а ты вместо ответа покажи нужную картинку».

– Бабушка вяжет кофту? – Мама надела шляпу?

– Бабушка вяжет кофту! – Мама надела шляпу?

5.3. Умение определять слово, выделенное голосом в стихотворном тексте.

Инструкция: «Внимательно слушай. Экспериментатор будет читать стихотворение и в каждой строчке выделять голосом «важное» слово. Назови, какое слово экспериментатор выделила».

Зайку бросила хозяйка.

Я забрался под кровать.

Под дождем остался заяка.

Чтобы брата напугать.

Со скамейки слезть не мог.

На себя всю пыль собрал.

Весь до ниточки промок.

Очень маму напугал.

6. Исследование воспроизведения логического ударения

6.1. Воспроизведение фразы с логическим ударением по образцу.

Инструкция: «Экспериментатор скажет предложение и голосом выделит в нем «главное» слово. Слушай внимательно, повтори предложение и тоже выдели в нем «главное» слово».

Маша идет в школу.  
У Коли новый мяч.  
На улице сегодня холодно.  
Мама пришла с работы.  
Завтра поедем к бабушке.

6.2. Сравнение двух предложений, отличающихся только логическим ударением.

Инструкция: «Экспериментатор произнесет два предложения. Внимательно послушай, как они звучат, одинаково или по-разному? Повтори точно так же».

У Кати книга. У Кати книга.  
Дятел стучит по дереву. Дятел стучит по дереву.  
На столе красивая ваза. На столе красивая ваза.  
На болоте много комаров. На болоте много комаров.

6.3. Воспроизведение логического ударения при ответах на вопросы по сюжетным картинкам.

Инструкция: «Отвечай на вопрос тем предложением, которое мы только что составили. Будь внимателен, выделяй голосом «важное» слово».

Бабушка вяжет носок.  
– Кто вяжет носок?  
– Что делает бабушка?  
– Что вяжет бабушка?  
Мальчик ест яблоко.  
– Кто ест яблоко?  
– Что делает мальчик?  
– Что ест мальчик?

6.4. Воспроизведение фраз с повествовательной и вопросительной интонацией с перемещением логического ударения в зависимости от количества слов в предложении.



Инструкция 1: «Послушай фразу. Сколько в ней слов? Выдели голосом сначала первое; второе; третье слово. Меняется ли смысл фразы?»

Повествовательные предложения:

1 2 3 1 2 3

Собака грызет кость. Мама пришла с работы.

6.5. Самостоятельный выбор слова, произносимого с логическим ударением, в зависимости от вкладываемого смысла.

Инструкция: «Повтори за экспериментатором фразу: «Папа пришел с работы». Теперь нужно сказать эту фразу по-разному. Первый раз - так, чтобы было понятно, что пришел папа, а не дядя. Второй раз - чтобы было понятно, что папа пришел, а не приехал на машине. Третий раз – нужно голосом подчеркнуть, что папа пришел с работы, а не из магазина».

1-й. Папа пришел с работы.

2-й. Папа пришел с работы.

3-й. Папа пришел с работы.

6.6. Выделение слога из цепочки слогов по образцу, демонстрируемому экспериментатором.

Инструкция: «Повтори за экспериментатором, выделяя голосом тот же слог, что и экспериментатор».

[па-па-па] [та-та-та] [ма-ма-ма]

[па-па-па] [та-та-та] [ма-ма-ма]

[па-па-па] [та-та-та] [ма-ма-ма]

7. Исследование модуляций голоса по высоте

7.1. Исследование восприятия изолированных звуков и звукоподражаний, произнесенных с различной высотой голоса.

Инструкция: «Послушай и покажи (скажи), кто так подает голос?»

АВ □ – собака АВ □ – щенок

МУ □ – корова МУ □ – теленок

МЯУ □ – кошка МЯУ □ – котенок

У □ – пароход большой У □ – кораблик маленький

О □ – медведь О □ – мишутка

7.2. Воспроизведение изолированных звуков и звукоподражаний с понижением и повышением высоты голоса.

Инструкция: «Покажи, как гудит большой пароход, самолет и т.д. и маленький, как подают голос животные и их детеныши».

У □ – большой (низкий) голос У □ – маленький (высокий)

А □ – А □ –

О □ – О □ –

МУ □ – корова МУ □ – теленок

АВ □ – собака АВ □ – щенок

МЯУ □ – кошка МЯУ □ – котенок

7.3. Воспроизведение поступательного повышения и понижения голоса на гласных звуках с опорой на графическое изображение или движения руки:

вверх – повышение высоты;

вниз – понижение высоты.

Инструкция: «Попробуй не ногами, а голосом подняться по ступенькам, а потом голосом спуститься вниз. Когда голос поднимается по ступенькам, он будет повышаться и становиться тоньше. Когда голос будет спускаться вниз по ступенькам, то будет становиться ниже. Сначала со звуком [а], потом [о], [у]».

Критерии оценки:

4 балла – задание выполняется с достаточными модуляциями по высоте;

3 балла – задание выполняется с недостаточными модуляциями голоса по высоте;

2 балла – задание выполняется без модуляций голоса по высоте, но при сопряженном выполнении задания высота голоса изменяется;

1 балл – задание выполняется без модуляций голоса по высоте, но при сопряженном выполнении задания высота голоса остается без изменений;

0 баллов – задание не выполняется.

8. Исследование модуляций голоса по силе

8.1. Восприятие отдельных звуков и звукоподражаний, произнесенных с разной силой голоса.

Инструкция: «Слушай внимательно. Плывет корабль, он гудит – «УУУУУ»».

Если пароход близко - он гудит громко, если далеко - тихо. Услышишь громкий гудок, подними картинку, где корабль близко, тихо, где корабль далеко».

Громко Тихо

[у] – самолет близко [у] – самолет далеко

Жук- ЖЖЖЖЖ жжжжж

Комар – ЗЗЗЗЗЗЗ ззззззз

Кузнечик – ЦЦЦЦЦ ццццц

Кукушка – КУ-КУ ку-ку

Лягушка – КВА-КВА ква-ква

8.2. Воспроизведение отдельных звуков и звукоподражаний, произнесенных с разной силой голоса.

Самолет [у] – ... ? ...?

Пароход [ы] – ... ? ...?

Поезд [о] – ... ? ...?

Машина [и] – ... ? ...?

8.3. Воспроизведение постепенного нарастания и падения силы голоса при произнесении отдельных звуков и звукоподражаний.

Инструкция: «Покажи, как гудит приближающийся самолет, поезд, машина и т.д.».

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### Обследование фонематического восприятия З. В. Репиной

1. Задание: замОк – зАмок, мука – мУка.
2. Задание: почка – бочка.
3. Задание: пыл – пыль.
4. Задание:
  - 4.1. рука – мука, стол – стул, торт – порт, ворот – город.
  - 4.2. бочка – почка, дочка – точка, удочка – уточка.
  - 4.3. [м-н], [п-м], [б-м], [т-н] (малина – Полина, медаль – педаль)
  - 4.4. [д-з] (дуб-зуб), [с-ш] (крыса-крыша), [л-р] (лак-рак)
  - 4.5. [м-н], [б-н], [д-т], [г-к], [с-з], [ш-ж], [с-ш], [з-ж], [ч-ш], [ч-ть], [ш-щ], [с-ц]. Асемантические звукосочетания и правильные слова чередуются в случайном порядке (ячик – ящик, четка – щетка, лушок – лужок, зивот – живот, жаяц – заяц, ландыс – ландыш, нолоток – молоток, можницы – ножницы).

#### 5. Умение опознавать фонемы на материале текстов

##### Задание

##### 5.1. Стихи.

##### Петушки

Петушки распетушились,  
Но подрасться не решились  
Если очень петушиться,  
Можно перышек лишиться  
Если перышек лишиться,  
Нечем будет петушиться!

В. Берестов

Я жук, я жук,

Я тут живу.

Жужжу, жужжу,  
Гляжу, лежу,  
Всю жизнь жужжу: ж – ж – ж – ж

Г. Виеру

### 5.1. Пословицы и поговорки.

Кто любит трудиться, тому без дела не сидится.

Кому без дела не сидится? Что можно сказать об этом человеке?

Какой звук чаще всего встречается в этой пословице? ([т])

Кто Родине изменяет, того народ презирает.

Как можно назвать человека, который изменяет Родине?

Какой звук чаще встречается в этой пословице? ([р])

### 5.2. Тексты.

#### Свинья в гостях

Однажды пригласила собака свою соседку свинью на обед. Накрыла в саду стол, красивую скатерть постелила, салфетки разложила, соль в солонке, сирень в стакане и даже свечи в подсвечниках. Еды всякой приготовила: тут и сыр, и свекла в сахаре, и смородина в сметане, сок сливовый, а себе – сосисок нажарила с салом. Пришла свинья, даже «здравствуйте» не сказала, влезла в сапогах на стол, все съела, ничего собаке не оставила, даже свечку солью посолила и съела ее вместе с сиренью.

Потом улеглась на скатерть и говорит:

– Скучно у тебя, собака!

– Совести у тебя нет, – рассердилась собака. – Свинья ты и есть свинья.

Сейчас же убирайся отсюда!

И с тех пор собака на свинью сердится.

Г. Юдин

– Почему собака сердится на свинью?

– Какой звук очень часто встречается в этом рассказе?

### 6. Умение опознавать фонемы на материале слогов

6.1. [с], [з], [ш], [ж], [ч], [ц], [щ], [р], [л] и т. д.

Предлагается ряд слогов: са, ма, со, но, ло, су, ру, сы, и т. д.

6.2. Предлагаются серии из двух слогов

ма ба ба ма ща ша ща ша

на да да на ща ча ча ша

ма на на ма са ша ша са

га ка ка га за жа жа за

жа ша ша жа ца са са ца

за са са за ча тя тя ча

да та та да

Предлагаются серии из трех слогов:

ма ба ма ба ма ба со ша са ма са ша

по да на де ка да за жа за жа за жа

га ка га ко га ка ца са ца са ча со

жа ша жа ша жа ша ча тя ча тя ча тя

да та да та да та ща ша що ша ща ша

7. Умение опознавать фонемы на материале звуков

Материалом исследования служат ряды, состоящие из оппозиционных фонем и фонем, далеких по месту и способу образования.

Экспериментатор предлагает серию звуков, далеких по месту и способу образования и дает инструкцию: «Я буду называть звуки. А ты, если услышишь, например, звук [с] ([з], [ш], [ж], [ч], [щ], [р], [л] и т. д.) подними синюю фишку».

Предлагается ряд звуков; [с], [ж], [я], [с], [у], [с] и т. д.

Экспериментатор предлагает серию фонетически близких звуков и дает задание: «Я буду называть звуки, а ты внимательно слушай и повторяй за мной».

[бн] [бн-б]

[бт] [дт-д]

[кг] [гк-г]

[сз] [зс-з]

[шж] [жш-ж]

Экспериментатор предлагает серию артикуляционных близких звуков и дает задание: «Я буду называть звуки, а ты внимательно слушай и повторяй за мной».

[ма] [ба] [ма] [па] [ба]

[на] [да] [на] [да] [на]

[ма] [на] [ма] [на] [ма]

[та] [ка] [та] [ка] [та]

[да] [га] [да] [га] [да]

[ша] [са] [ша] [са] [ша]

[жа] [за] [жа] [за] [жа]

[ча] [ша] [ча] [ша] [ча]

[ца] [са] [ца] [са] [ца]

[ща] [са] [ща] [са] [ща]

### ПРИЛОЖЕНИЕ 3

#### Обследование слоговой структуры слова по А. К. Марковой

Примерный стимульный материал.

1. Панама, канава, минута, копыто, полено, монета, малина, лимоны, колено, пионы, калина, тополи.
2. Мак, пух, кот, мох, ком, лев, Ким.
3. Каток, ее ник, петух, венок, туман, лимон, моток, пакет, Алик.
4. Тыква, кофта, кепка, танки, папка, муфта, утка, лента, ветка, туфли, окно, тапки, камни, нитка, вафли, копна.
5. Компот, Павлик
6. Котенок, пуле мет, теленок, патефон.
7. Конфеты, котлеты, комната, калитка.
8. Памятник.
9. Винтовка.
10. Кнут, танк, клей, хлеб.
11. Кнопка, клетка.
12. Паутина.