



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

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Тема выпускной квалификационной работы

Коррекционная работа по преодолению нарушений фонематических процессов у  
детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией

44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование

«Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

30 % авторского текста

Дата сдачи: и.р. № 7 от 5.03.25

Дата защиты: не назначена

Оценка \_\_\_\_\_

Зав. Кафедрой ФДНиКО, к.п.н., доцент  
Дружинина Лилия Александровна

Выполнила студентка факультета  
дошкольного начального и  
коррекционного образования  
Группы 3Ф-521-101-5-2  
Попкова Лилия Рашитовна  
Научный руководитель:  
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ  
Резникова Елена Васильевна

Челябинск  
2025 г.

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ .....	7
1.1 Понятие «фонематические процессы» в психолого-педагогической литературе .....	7
1.2 Закономерности формирования фонематических процессов у детей в онтогенезе .....	13
Выводы по первой главе: .....	25
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ .....	27
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей со стертой дизартрией .....	27
2.2 Особенности фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией .....	36
2.3 Обзор коррекционных методик по преодолению нарушения фонематических процессов у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией .....	41
Выводы по второй главе: .....	48
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ .....	50
3.1 Изучение фонематических процессов у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией .....	50
3.2 Состояние фонематических процессов у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией .....	58
3.3 Содержание работы по коррекции нарушений фонематических процессов у дошкольников со стертой дизартрией .....	72
Выводы по третьей главе .....	93

ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	96
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	98
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	107

## **ВВЕДЕНИЕ**

Развитие речи у детей дошкольного возраста является одним из важнейших условий для полноценного развития личности, а также подготовки детей к школьному обучению. Речь является отражением интеллекта, внутреннего мира и является формой опосредованного познания действительности. Правильная, четкая и красивая речь является важной составляющей успешной социализации и реализации человека в обществе. Основы речевой деятельности закладываются в раннем и дошкольном возрасте, когда ребенок учится сначала произносить первые слова, потом строить фразы, связно излагать свои мысли.

В. И. Бельтюков, Н. С. Жукова, Г. А. Каше, Р. Е. Левина, А. И. Максаков, Г. В. Чиркина и другие ученые установили взаимосвязь речевого развития с овладением навыками чтения и письма ребенка и сделали вывод, что обучение данным навыкам результативно, при сформированности таких компонентов речи, как звукопроизношение, фонематические процессы, активный и пассивный словарный запас, грамматика, связная речь. Неполюценность развития хотя бы одного компонента речи усложняет общение ребенка с окружающими, задерживает формирование познавательных процессов и препятствуют становлению полноценной личности.

Современная логопедическая практика уделяет особое внимание детям с нарушениями речевого развития, поскольку овладение языком является важнейшей предпосылкой для успешной социализации и обучения. Стертая дизартрия – это одно из распространенных речевых расстройств, характеризующееся недостаточной четкостью артикуляции, нарушением фонематического восприятия и проблемами в овладении звукопроизношением.

Фонематические процессы это – сложное психическое образование, обеспечивающее синхронный анализ потока звуков речи, направленный на распознавание фонем. К фонематическим процессам относят: звукопроизношение, просодику, фонематический слух, восприятие, анализ, синтез, представления.

Развитие фонематических процессов создает необходимые предпосылки речевого развития, помогает предотвратить возможные нарушения процесса формирования письменной речи, возникновения дислексии и дисграфии в начальной школе.

Несмотря на то, что данная проблема активно изучается, остается ряд вопросов, связанных с эффективными методами коррекции фонематических процессов у дошкольников.

По данным исследований Л. В. Лопатиной, А. К. Марковой, Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной своевременная коррекционная работа позволяет значительно снизить речевые нарушения и предотвратить трудности в освоении письма и чтения в дальнейшем. Однако в условиях современной системы дошкольного образования не всегда применяются комплексные программы для коррекции фонематических процессов, что делает данный вопрос особенно актуальным.

Исходя из вышесказанного, была сформулирована тема нашей работы: «Коррекционная работа по преодолению нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией».

Цель исследования: теоретически изучить и практически показать возможность коррекции нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.

Объект исследования – преодоление нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.

Предмет исследования – особенности фонетико-фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста со стёртой дизартрией.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Изучить и проанализировать особенности фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.
3. Разработать календарно-тематическое планирование по коррекции нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией.

Методы исследования: анализ литературных источников по теме исследования, изучение документации, диагностические мероприятия по обследованию и выявлению проблем нарушения фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией, количественный и качественный анализ результатов эксперимента.

База исследования: исследования проводилось на базе МБДОУ «Д/с №6» г. Коркино. В исследовании принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста.

Структура исследовательской работы включает: введение, две главы, выводы по главам, выводы по главам, список использованной литературы, приложения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

## 1.1 Понятие «фонематические процессы» в психолого-педагогической литературе

Фонематические процессы занимают важное место в системе формирования речи у ребенка, поскольку они обеспечивают способность к восприятию, различению и воспроизведению звуков речи. Вопрос о природе фонематических процессов и их нарушений изучается в рамках психолого-педагогических, лингвистических и нейропсихологических исследований. Анализ научной литературы позволяет выделить различные подходы к определению этого понятия, а также к пониманию механизмов его функционирования [8].

Учёные и специалисты по-разному характеризуют такое понятие как речь. По словам О. С. Ушаковой, «речь», в общем представлении, выступает как «любое выражение своих мыслей при помощи слов, с логичным и грамматически верным построением языковых компонентов, в соответствии с правилами конкретного языка» [55, с. 23].

О тесной взаимосвязи фонетического и фонематического компонентов речи указывалось в работах О. А. Безруковой [4], В. И. Бельтюкова [5], А. Н. Гвоздева [14], Н. Ю. Григоренко [17], А. А. Леонтьева [32], М. Ф. Фомичевой [60], Н. Х. Швачкина [64] и др.

Понятие «фонематические процессы» происходит от слов «фонетика» и «фонема».

Фонетика рассматривается как наука, которая изучает звуки речи и звуковое построение языка. В рамках данной науки изучаются слоги, звукосочетания, особенности соединения звуков в речи, также интонация [47].

Фонемы существуют в нашем языковом сознании как единые комплексы звуков. Фонема имеет несколько функций. Одна из функций

сигнификативная (или смысловоразличительная) функция. Это обозначает, что фонема имеет способность различать слова и морфемы. И еще одна функция перцептивная. Благодаря этой функции фонема способна отождествлять одни и те же слова и морфемы [30].

По словам Л. С. Выготского фонема является «единицей развития детской речи, которое происходит за счет пополнения звуковой стороны речи» [13, с. 13].

Согласно точке зрения Н. Ю. Григоренко, фонема – это звук особого качества, который способен служить средством передачи значения слов. Главной её функцией является смысловоразличительная. Слова при этом могут различаться всего лишь звуком, но их смысл уже будет разным [17].

В. И. Бельтюков [5], Л. В. Бондарко [8] и М. Ф. Фомичева [60] акцентируют внимание на том, что характер акустического эффекта звука определяется артикуляционными особенностями его произношения и малейшее изменение артикуляционных условий приводит к изменению акустических характеристик звучания.

Рассмотрим кратко каждую составляющую фонетико-фонематических процессов.

Понятие «фонематические процессы» в логопедии и психолингвистике трактуется как совокупность психических операций, обеспечивающих распознавание, различение, классификацию и воспроизведение звуков речи. С точки зрения Л. С. Выготского, фонематические процессы являются не только физиологическим, но и социально обусловленным явлением, формирующимся в процессе онтогенеза ребенка под влиянием речи окружающих [13]. Он подчеркивал, что развитие фонематического слуха является не просто процессом накопления опыта различения звуков, но и важной предпосылкой для развития внутренней речи и мышления.

Другой важный аспект в изучении фонематических процессов рассматривался А. Р. Лурией, который указывал на их тесную связь с



корковыми механизмами переработки звуковой информации. В своих исследованиях он установил, что фонематическое восприятие опирается на сложные нейropsychологические механизмы, включая слуховой анализ, пространственное и временное кодирование звуковых стимулов [Лурия]. Согласно его теории, нарушение этих процессов может быть связано с различными формами афазии, алалии и дизартрии, что подтверждается данными клинической практики [36].

Необходимо заметить, что построение речи, имеет тесную взаимосвязь с контролированием слухового аппарата.

А. И. Максакот отмечает, что речевой слух имеет важное значение при формировании у детей голосовых функций. По мнению автора, дети, у которых хорошо развит речевой слух, не только правильно улавливают различные изменения голоса, но и точно воспринимают и правильно воспроизводят все стороны звучащей речи [37].

Фонематический слух, как полагает Л. С. Выготский – это врожденная способность слышать и различать фонемы родного языка [13].

Фонематический слух, по мнению О. А. Безруковой, является способностью дифференцировать звуки в направлении от акустически далеких друг от друга к более близким и рассматривается как наиболее рано формирующийся сенсорно-перцептивный процесс [4].

При этом отметим, что слуховой и речедвигательный анализаторы, определённым образом связаны между собой, что осуществляет возможность формировать корректное произношение звуков. Эта взаимная связь характерна восприимчивостью ребёнка к звукам, его интересом к ним и стремлением их освоить.

По мнению В. И. Бельтюкова [5], А. Н. Гвоздева [14], Н. Х. Швачкина [64], несформированность фонематического слуха у детей дошкольного возраста затрудняет развитие фонематического восприятия, без него невозможно становление звукового анализа, который

подразумевает мысленную дифференциацию звуков, слогов, слов. Это одна из основных причин нарушения чтения и письма.

Фонематическое восприятие, по мнению М. Г. Генинг и Н. А. Герман – это способность воспринимать на слух и точно дифференцировать звуки речи [15].

Термин «фонематическое восприятие» был введён Д. Б. Элькониным, который рассматривал его как способность ребёнка слышать отдельные звуки в слове и осуществлять звуковой анализ при внутреннем проговаривании слов [66, с. 49]. Согласно Л. В. Бондарко, данный процесс включает три ключевые операции: определение последовательности звуков, их позиции в слове и общего количества [8].

А. А. Леонтьев, Л. В. Лопатина и Д. Б. Эльконин подчёркивают, что фонематический анализ развивается на основе речеслухового опыта ребёнка, формируя у него способность к выполнению фонологических операций с речевыми единицами [32; 35; 66].

Фонематический синтез трактуется как умение соединять отдельные звуки в целостное слово с последующим его узнаванием. Это сложное умственное действие, включающее синтез звуковой структуры слова, в процессе которого звуки сливаются в слоги, а слоги – в слово.

Л. С. Волкова и Р. И. Лалаева описывают фонематические представления как способность осуществлять высшие формы анализа и синтеза звукового состава слов в умственном плане, опираясь на уже сформированные внутренние образы фонем [33].

В исследованиях М. Ф. Фомичёвой, Н. А. Чевелёвой и других авторов подчёркивается, что фонетическая сторона речи напрямую зависит от уровня сформированности навыков звукопроизношения. Звукопроизношение при этом рассматривается как процесс формирования речевых звуков, который осуществляется благодаря согласованной работе трёх отделов периферического речевого аппарата: дыхательного (энергетического), голосообразующего (генераторного) и

звукообразующего. Последний включает в себя как артикуляционный аппарат, так и резонаторные полости (надставную трубу). Эффективность и слаженность этой деятельности обеспечивается регуляцией со стороны центральной нервной системы [58].

Г. Н. Шамова подчёркивает, что развитый фонетико-фонематический слух и слуховое восприятие являются важнейшей основой для овладения ребёнком произношением звуков в дошкольном возрасте. Она также отмечает, что достаточный уровень артикуляционной зрелости, как правило, формируется у детей к моменту поступления в школу, и именно он обеспечивает полноценное воспроизведение звуков [63].

В целом, существует несколько теоретических направлений, рассматривающих механизм формирования фонематических процессов и их роль в речевом развитии.

Психолингвистический подход (А. А. Леонтьев) акцентирует внимание на том, что фонематическое развитие является основой языковой способности. Согласно этому подходу, ребенок в процессе общения осваивает не только артикуляторную сторону речи, но и фонологическую систему языка, включающую различение фонем, их группировку и систематизацию [32].

Нейропсихологический подход (А. Р. Лурия; Е. Д. Хомская) исследует фонематические процессы в контексте работы мозга. Данный подход подчеркивает, что нарушения фонематического восприятия могут быть связаны с поражением височных долей головного мозга, где локализуются центры слухового анализа и распознавания речи [36].

Логопедический подход (Р. Е. Левина; Т. Б. Филичева) ориентирован на изучение специфических речевых нарушений у детей, в том числе связанных с фонематическими процессами. В логопедии традиционно выделяют несколько типов фонематических нарушений: агнозия (невозможность различения звуков), дефицит фонематического анализа

(трудности в выделении звуков в составе слова) и нарушения фонематического синтеза [31].

Анализ представленных подходов показывает, что существует несколько ключевых точек зрения на природу фонематических процессов. В то время как психолингвисты рассматривают их как часть общего языкового развития, нейропсихологи связывают их с работой конкретных отделов мозга. Логопеды же фокусируются на коррекционных методах, направленных на развитие фонематического восприятия у детей с нарушениями речи.

Интересно отметить, что нейропсихологические исследования (А. Р. Лурия) [36] и логопедические подходы (Р. Е. Левина) [31] во многом дополняют друг друга: первые объясняют биологические механизмы нарушений, вторые – предлагают методики их коррекции. В то же время психолингвистический подход, предложенный А. А. Леонтьевым, рассматривает фонематические процессы в широком контексте усвоения языка, что также вносит важный вклад в понимание проблемы [32].

Таким образом, фонематические процессы являются многогранным феноменом, изучаемым с различных научных позиций. Их полноценное развитие является ключевым условием для успешного формирования речи и дальнейшего освоения письменной речи.

Фонетико-фонематические процессы – это способность человека различать, воспринимать и извлекать звуки из услышанных слов извне и из собственной речи.

Для успешного развития фонетико-фонематического процесса детей в норме является анатомический, физиологический и психологический фактор. Так как произношение речи осуществляется центральными и периферическими органами, относящимися к анатомическому и физиологическому аппарату.

## 1.2 Закономерности формирования фонематических процессов у детей в онтогенезе

Фонематические процессы представляют собой сложную систему психофизиологических механизмов, обеспечивающих восприятие, различение и воспроизведение звуков речи. Их формирование в онтогенезе проходит ряд закономерных стадий, каждая из которых характеризуется специфическими изменениями в речевом и когнитивном развитии ребенка. Анализ работ ведущих исследователей в области логопедии, психолингвистики и нейропсихологии позволяет выявить основные этапы развития фонематических процессов, определить их закономерности и влияние на дальнейшее овладение языком [67].

Вопросами развития фонетико-фонематических процессов у детей в онтогенезе занимались такие исследователи как: В. И. Бельтюков [5], А. Н. Гвоздев [14], Р. Е. Левина [31], А. А. Леонтьев [32], В. К. Орфинская [44], Н. Х. Швачкин [64] и др.

Многие исследователи, такие как В. И. Бельтюков [5], А. Н. Гвоздев [14], Н. Х. Швачкин [64] и др., выделяли несколько периодов в развитии фонетико-фонематических процессов.

Согласно мнения А. Р. Лурии, формирование фонематических процессов базируется на работе височных отделов левого полушария мозга (у правшей) и их связях с другими структурами, отвечающими за переработку речевой информации. Он подчеркивал, что развитие фонематического слуха идет параллельно с развитием общей слуховой системы и способности к речевому подражанию [36].

Исследования Е. Д. Хомской также подтверждают, что активное развитие фонематических процессов связано с функциональным созреванием зон коры головного мозга, отвечающих за анализ и синтез звуков речи. У детей с дизартрическими нарушениями или задержками речевого развития наблюдаются трудности с дифференциацией фонем, что

свидетельствует о нарушении функционирования слухового анализатора [50].

Само по себе овладение артикуляцией звуков является достаточно сложной задачей, которая начинается с рождения и продолжается до трех – четырех лет. Как отмечают такие исследователи, как А. Н. Гвоздев [14], А. А. Леонтьев [32], Ф. А. Рау [49] и др., у всех нормально развивающихся детей наблюдается определенная последовательность в освоении звукопроизводительной стороны языка.

Известно, что в норме реакции ребенка на звуковые раздражители наблюдаются у него еще внутриутробно, и к моменту рождения его голосовой аппарат также уже практически сформирован, а значит, он уже способен воспринимать окружающие звучания и реагировать на них вокализациями.

Начиная с новорожденного возраста появляется реакция на посторонние звуки, что свидетельствует о развитии фонематической системы. Формирование фонематического слуха происходит за счет реакции обусловленной функционированием слухового анализатора.

Уже в первые дни жизни ребенок отличает человеческую речь от других звуковых раздражителей. Значимость такого раннего внимания к речи обусловлено тем, что фонематический слух, являясь сенсорной функцией, составляет основу, на которой строится жизненно необходимый процесс речевого общения [50].

Ребенок осваивает данную систему в процессе речевого общения со взрослыми, бессознательно членя и анализируя услышанные слова, и фонематический слух в этом ключе рассматривается именно как способность воспринимать звуки речи как фонемы, относящиеся к определенной системе. Этот процесс длителен и трудоемок, часто в нем возникают своего рода отклонения, имеющие временный характер. Рассмотрим данный процесс подробнее.

Принято считать, что первый период – дофонемный – начинается со второй – четвертой недели жизни ребенка, когда у него формируются первые условные рефлексy на звучание человеческого голоса, на человеческую речь. До этого все реакции младенца на звуковые раздражители представляли собой лишь врожденные рефлексy. Именно здесь отделяется развитие фонематического слуха от звуко-высотного, и постепенно ребенок становится все более внимателен к речи окружающих. Длиться этот период может до года [14].

При нормальном развитии ребенок овладевает правильной артикуляцией звуков в большей степени на основе слухового восприятия речи окружающих его взрослых людей. Однако такой вид восприятия не является в этом процессе единственным. Ребенок может также и зрительно воспринимать некоторые движения речевого аппарата и повторять их, а полученные в результате повторения артикуляционные движения закрепляются на основе образовавшихся кинестетических стереотипов [46].

Самый первый этап – это этап первых звуков в виде крика, кряхтения, хныканья, которые сопровождаются обычно хаотичными движениями всего тела. Такое поведение представляет собой безусловную рефлекторную реакцию на действие внешних и внутренних раздражителей. Однако все эти вокализации, особенно крик и плач – самые первые из них, как раз активизируют деятельность голосового, дыхательного и артикуляционного отделов речевого аппарата и начинают подготавливать его к дальнейшей деятельности [49]. Сам голос новорожденных изначально может различаться по силе, но при этом всегда одинаков по высоте и тембру; затем, к трем месяцам жизни начинают появляться первые изменения частоты голоса и его интенсивности.

Стоит также отметить, что крик новорожденного реализуется приблизительно в том же частотном диапазоне, что и звуки речи, то есть их акустические характеристики весьма схожи, и, следовательно, крик и

плач ребенка стимулируют функциональную активность его речевых зон коры головного мозга [54].

К концу данного периода в крике начинают появляться первые гласные и согласные звуки – в среднем примерно 2,7 согласных и 4,5 различных гласных, причем отмечается, что гласные чаще всего имеют носовой оттенок. Однако их появление можно в какой-то мере назвать «запрограммированным», так как оно не зависит от слухового восприятия ребенком речи окружающих [26].

В целом можно сказать, что этот этап имеет большое значение для установления координации дыхательного и голосового аппаратов, т. е. крик и плач новорожденного уже готовят почву для дальнейшего развития голоса, интонации и активизирует деятельность артикуляционного аппарата.

Второй этап – гуление – начинается приблизительно с третьего месяца. На основании наблюдений А. Н. Гвоздева известно, что в голосовых проявлениях ребенка на этом этапе начинают появляться новые звуки, образование которых происходит уже с участием губ и языка, т.е. смычно-взрывные губно-губные и переднеязычные согласные звуки в различных сочетаниях друг с другом и гласными (например, а-а-бм-бм, у-гу и т.п.) [11]. Затем звуковые комбинации постепенно усложняются, появляются новые звуки (смычно-взрывные заднеязычные [г] [к], переднеязычные смычно-проходные [л] [н] и т.д.). Приблизительно к шести месяцам в гулении и лепете ребенка присутствуют всевозможные звуки, даже те, которых нет в фонетической системе его родного языка. Гулит ребенок, как правило, при хорошем эмоциональном и физическом состоянии, и подобное занятие доставляет ему явное удовольствие [14].

Однако эти произносимые звуки все также пока не зависят от слухового восприятия речи окружающих: они появляются на базе врожденной двигательной координации, связанной с актами дыхания, сосания и глотания. Очень важным здесь является то, что в этот период



образуется связь между работой речевых органов и соответствующими слуховыми раздражителями. Произнесение того или иного звукосочетания вызывает определенные кинестетические и слуховые раздражители, которые служат стимулом для самоподражания. Именно эти аутоэхолалии, а не подражание окружающим, являются двигателем самовоспитания ребенком своего произносительного навыка [40].

Следующим этапом развития произношения является лепет; отличительной чертой лепета от гуления является то, что здесь ребенок произносит повторяющиеся звуковые комбинации, соответствующие уже слогу, т.е. у ребенка начинает формироваться физиологический механизм слогообразования [21].

Он появляется приблизительно в 5 месяцев и считается проявлением определенной наследственной программы, которая образовалась в результате исторического накопления речедвигательных реакций человека (то есть в процессе филогенеза). Доказательством этому может служить общность звукового состава лепета у детей разных национальностей [10].

В этом возрасте лепет детей очень разнообразен и значительно отличается от фонетической системы родного языка. После шести месяцев звуки, произносимые детьми, начинают уже напоминать фонемы их родного языка, т.е. на этом этапе слух начинает играть важную роль, обеспечивая способность ребенка подражать речи окружающих: включается механизм эхолалии. В. И. Бельтюков [5] отмечает, что эти эхолалии служат, во-первых, для закрепления уже имеющихся в лепете звуков, а во-вторых, для стимуляции развития лепета, для приобретения новых звуков при повторении их за окружающими.

Стоит также отметить, что звуки появляются в лепете последовательно, согласно некоторым закономерностям: например, как оппозиции (ротовые – носовые); отсутствуют шипящие и т.п. Наиболее интенсивный процесс накопления звуков в лепете происходит с 6 до 7 месяцев. В это время появляется около 40% всех фонем, а к концу первого

года жизни по звуковому составу лепет детей начинает соответствовать звуковой системе родного языка [16].

Также отличительной особенностью этого периода является то, что дети начинают подражать не только звукам речи взрослых, но и интонации, темпу, ритму и мелодичности. К девяти месяцам лепет уже имеет модулированный характер с разнообразными интонациями [40].

Отмечая важность данного этапа, можно подчеркнуть, что сам по себе лепет служит тренировкой артикуляционного аппарата, а также здесь на основе ауто- и эхоталии вырабатываются определенные моторно-акустические связи, то есть к процессу формирования активно начинает подключаться слуховое восприятие.

После этапа лепета происходит своеобразная «приостановка» фонетического развития на срок в три-четыре месяца; она связана с тем, что этот период идет значительное накопление слов активного словаря [Т.Е. Браудо].

Как отмечает М. Ф. Фомичева, несмотря на серьезную тренировку речевого аппарата во время лепета, сейчас произношение каждого звука – это сложный акт, требующий точной координированной работы всех частей речедвигательного и речеслухового анализаторов. У большинства детей в этом возрасте (2 – 4 года) наблюдаются физиологические недостатки звукопроизношения, исчезающие со временем. Такие недостатки обусловлены как раз несовершенством функционирования слухового и речевого аппаратов [60].

Р. Е. Левина [31] и Н. Х. Швачкин [64] отмечали следующие особенности периода 1 года: дети на этом этапе обращают свое внимание не на сами звуки речи, составляющие слова, а на мелодику и ритм этих слов. Даже когда они начинают соотносить слово с предметом, как показывают практические исследования указанных выше авторов, замена в слове звуков на другие, близкие им, детьми не замечается, т.е. слова они воспринимают как недифференцированные звукокомплексы. Таким

образом, можно видеть, что восприятие звуков происходит не за счет различения фонем, а благодаря улавливанию ритмико-мелодической структуры слова или фразы, которые они воспринимают как целостные звукокомплексы. Можно сделать вывод и о том, что во время лепета, когда ребенок начинает повторять за взрослым различные звуки речи, он воспринимает их не как фонемы в системе языка, а как простые звучания. Значит, лепет можно рассматривать как первичную тренировку фонематического слуха.

На этом же этапе появляются у ребенка и первые слова, но они представляют собой диффузные звукокомплексы, и их семантика заключена именно в интонационной и ритмической составляющей. Акустически далёкие и близкие фонемы не дифференцируются, так же, как и правильное и неправильное произношение. Существует предположение, что на ранней стадии речевого развития ребёнок слышит звуки иначе, чем взрослый, т.е. неправильно, что и обуславливает искажённое произношение [27].

Также стоит рассмотреть, в какой последовательности появляются различные фонемы в речи ребенка. В своих исследованиях А. Н. Гвоздев выявил, что в овладении фонемным составом языка проявляется зависимость от степени простоты или сложности соответствующих элементов артикуляции, т.е. сначала появляются самые простые по способу произнесения звуки, а затем все более сложные. Обычно к двум годам ребенок усваивает нормативное произнесение губных [п, п', б, б', м, м'], губно-зубных [ф, ф', в, в'], переднеязычных [т', д, д', л', л, н, н'], заднеязычных [к, к', г, г', х, х'], [j] и всех гласных; затем на третьем – четвертом году жизни начинают формироваться более сложные свистящие [с, с', з, з', ц] и шипящие [ш, ж, ч, щ], позже всех у ребенка появляется нормативное произнесение [р', р] [11] [17].

При правильном и своевременном формировании фонематического слуха к 1 г. 7 мес. – 2 годам ребенка приходит в норму звуковая сторона речи и полностью формируется артикуляционная база [46].

Однако с дальнейшим развитием и более полным включением в социум у ребёнка возникает все большая необходимость в овладении, речевыми формами общения. Семантическая нагрузка слов переходит с их интонационно-ритмической составляющей на фонетическую. В этом ключе Н. Х. Швачкин писал, что «основной и ведущей причиной, определяющей как фонематическое развитие речи ребенка, так и лежащие в основе его развитие артикуляции и слуха, является семантика речи», т.е. «семантическое развитие детской речи определяет фонематическое развитие её» [64, с. 1]. Здесь, на втором году жизни, начинается второй этап активного и полноценного развития фонематического слуха – период фонемной речи. Ребенок начинает постепенно правильно воспринимать звуки речи взрослых, пользоваться ими как смысловыми различителями слов, постепенно усваивая фонетическую систему родного языка.

На втором году жизни наступает этап собственного произношения, когда восприятие и воспроизведение ребенком звуковой структуры слов и фраз становится все более дифференцированным и точным. При этом усвоение звуков родного языка происходит в составе уже целостных речевых единиц, а не изолированно. При этом, как отмечают Д. В. Солдатов и Л. Н. Роденкова усвоение ребенком последовательности звуков в слове является результатом выработки системы условных связей. Ребенок подражательным путем заимствует определенные варианты звукопроизнесения из речи окружающих людей. При этом осваивая язык как целостную систему знаков, ребенок осваивает звуки сразу как звуки речи – фонемы. Немаловажным является то, что дети сначала овладевают лишь внешней, т. е. звуковой структурой слова, и только потом, в процессе оперирования словами как знаками, приходят к правильному функциональному его употреблению [50].

Однако процесс развития фонематического слуха не проходит изолированно: в тесной связи с ним находится также развитие двигательного анализатора, контролирующего деятельность артикуляционного аппарата. Слушая речь взрослых, ребенок старается подражать им, при этом он слышит и себя, а также получает кинестетическую информацию о работе органов артикуляции. Этот слух и мышечное чувство помогают ему сравнивать свою «продукцию» с эталоном взрослого, постепенно приближаясь к нему [53]. Как утверждает Н. Х. Швачкин, вначале происходит акустическое различение фонем, на основе чего возникает их произносительная дифференциация, которая далее способствует совершенствованию уже акустической [64]. Т.е. проявляется вторая из выделенных В. К. Орфинской функций фонематической системы – слухопроизносительная дифференциация фонем [44].

Относительно последовательности появления дифференцировок в процессе развития фонематического слуха, то этот вопрос также достаточно подробно раскрыт в работах В. И. Бельтюкова [5], А. Н. Гвоздева [14], Н. Х. Швачкина [64]. Из всех их исследований видно, что сначала появляются наиболее грубые дифференцировки, которые затем все более утончаются, т.е. сначала различаются только далекие фонемы, а потом наиболее близкие.

Сначала происходит разделение гласных и согласных, т.к. гласные звуки чаще встречаются, легче воспринимаются, а также сильно отличаются от согласных по своим артикуляционным и акустическим характеристикам. При этом, как отмечает В. И. Бельтюков, внутри самих этих групп наблюдается сильная диффузность. Затем происходит более четкая дифференциация внутри группы гласных: [и-у], [э-о], [и-о], [э-у]; позже остальных – высокочастотные гласные [и-э], низкочастотные звуки [у-о]; труднее всего воспринимается звук [ы] [5].

Далее начинают формироваться оппозиции в группе согласных. Здесь проявляется прямая зависимость от последовательности появления этих звуков в речи ребенка. В целом, последовательность выглядит следующим образом: сонорные – шумные; твердые – мягкие; взрывные – фрикативные; глухие – звонкие; свистящие – шипящие. Причем сначала разграничиваются сами группы, а затем уже звуки внутри них. Последние – шипящие и свистящие – признаются самыми сложными для различения [53].

Сроки овладения данной системой оппозиций, Н. Х. Швачкин [64] считает, что она должна быть сформирована к двум годам, а А. Н. Гвоздев ставит для этого более далекий срок – 3 года. По утверждению А. Н. Гвоздева, фонетическая система тогда считается полностью сформировавшейся, когда ребенок перестает смешивать фонемы в своей речи, становится способен распознавать их в словах и использовать их для различения этих слов [14]. Однако для произнесения слова как целостного звукокомплекса в сознании говорящего уже должна быть сформирована данная система. Это противоречие разрешается следующим образом: в процессе онтогенеза сначала у ребенка происходит формирование представлений о системе фонем родного языка, а затем только он овладевает умением разграничивать их в собственной речи.

Как отмечает В. А. Мезенцева в своих работах, ребенок может не уметь произносить какой-либо звук, но вполне при этом может отличать его от позиционного. Иными словами, у ребенка в сознании имеются правильные «фонемные модели слов», но он еще не в состоянии верно реализовать их в своей речи из-за возрастных недостатков произношения. Только в процессе овладения звукопроизношением и с развитием у него навыка слухоречевого контроля ребенок постепенно «подгоняет» свою речь под эти эталоны [39].

Высшая ступень фонематического восприятия – фонематический анализ, представляющей собой операцию мысленного разделения

различных звукокомплексов – слогов, слов – на составные элементы – фонемы. Как отмечали В. К. Орфинская [44], Р. Е. Левина [31] и др., без достаточной сформированности фонематического восприятия её становление и развитие невозможно. Уровень развития фонематического слуха детей влияет на овладение звуковым анализом.

По данным В. К. Орфинской, простые формы (виды) фонематического анализа – это выделение (узнавание) заданного звука на фоне слова – появляется с четырех лет; выделение начального ударного гласного из слова – с пяти; причем эти элементарные формы при нормальном онтогенезе появляются спонтанно. Более сложные формы фонематического анализа – вычленение первого и последнего звука из слова; определение его места – начало, середина или конец, а также определение количества звуков в словах – количественный анализ; определение последовательности звуков в слове – последовательный анализ появляются позднее, с шести лет. Такая сложная форма, как определение места звука в слове по отношению к другим звукам – позиционный анализ появляется лишь в процессе специального обучения [44].

В этом ключе многие исследователи детской речи, такие как А. Н. Гвоздев [14], С. Н. Цейтлин [61] отмечали, что у детей с двух до четырех лет в речи наблюдаются как нормативно произнесенные фонемы, так и замены сложных по артикуляции более простыми звуками, а также их уподобления, смягчения и пропуски, которые затем, в процессе все более полного овладения фонетической системой языка, постепенно исчезают.

Сам процесс формирования звукопроизношения при нормальном развитии заканчивается к четырем – пяти, а по данным М. Ф. Фомичевой, к шести годам [60].

При развитии речи с определённой последовательностью происходит формирование способности к правильному произношению звуков и слов.

Формирование артикуляции при произношении звуков, выстраивается, когда связываются между собой ощущения из-за сокращения мышц, относящихся к речевому аппарату, когда создается фонематический слух, а также зрительное восприятие артикуляции того, кто говорит. При помощи восприятия артикуляции, ребёнок может уточнить проговоренные им движения. Специалистами замечено, что наличие у детей способности подражать, используя слуховые и зрительные ощущения, помогает им правильно сформировать речь. Овладение ребёнком фонетико-фонематического процесса осуществляется при повторении того, что говорят взрослые [5].

Соответственно, процесс нормального развития фонетико-фонематического процесса и артикуляции у ребёнка, должен проходить с выстроенной последовательностью. При нормальном развитии ребёнка, по достижению им семи лет, происходит полная установка звуковой речевой структуры, если ранее ему правильно сформировали фонетико-фонематический процесс [11].

По данным Р.Е. Левиной, формирование фонематических процессов идет поэтапно, начиная с простейшего слухового различения звуков и заканчивая сложными аналитическими операциями. Она выделяла следующие этапы:

Раннее восприятие звуков речи (0-1 год) – ребенок реагирует на голос, интонацию, ритм.

Осознание различий между звуками (1-2 года) – начинает различать отдельные звуки, но еще не оперирует ими осознанно.

Формирование фонематического восприятия (2-4 года) – учится понимать, что слова состоят из отдельных звуков.

Развитие фонематического анализа (4-6 лет) – способность выделять звуки в словах.

Овладение фонематическим синтезом (6-7 лет) – умение составлять слова из отдельных звуков.



Автоматизация фонематических процессов (7-8 лет) – ребенок овладевает навыками письма и чтения на основе фонематического анализа и синтеза [31].

Таким образом, можно сделать вывод о постепенном развитии фонетико-фонематических процессов у детей в онтогенезе.

К концу дошкольного возраста формируются основные языковые и речевые средства, такие как: просодическая сторона речи – правильное звукопроизношение, речевое дыхание, интонация, темп, ритм, голосовые модуляции, тембр, логическое ударение, фонематическая сторона речи – фонематический слух, восприятие, анализ и синтез, фонематические представления. Все это способствует успешному усвоению школьной программы в дальнейшем.

Выводы по первой главе:

Современные подходы к понятию «фонетико-фонематические процессы» заключаются в том, что фонетико-фонематические процессы подразделяются на фонетическую сторону речи и фонематическую. В свою очередь фонетическая сторона речи включает в себя – звукопроизношение и просодическую сторону речи. А фонематическая сторона речи включает в себя – фонематический слух, фонематическое восприятие, анализ (простой, сложный) и синтез, представление.

Роль фонематических процессов для развития всей речевой функции, которая важна для овладения навыками чтения и письма, бесспорна. Помимо этого, если фонематические процессы сформированы своевременно, то риск вторичных речевых дефектов становится ниже. Следовательно, развитие фонематических процессов или их своевременная коррекция выступает главной задачей в логопедической работе с детьми с речевыми нарушениями. Сформированное фонематическое восприятие, правильное произношение всех звуков родного языка и наличие элементарных навыков звукового анализа – это необходимые

предпосылки обучения грамоте. Также эти процессы взаимосвязанные и взаимообусловленные между собой и являются базовым условием для качественного и успешного обучения в начальной школе.

Формирование фонематических процессов – сложный и многоэтапный процесс, зависящий от множества факторов. Исследования Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, Т. Б. Филичевой и других ученых показывают, что этот процесс проходит через несколько стадий и подчиняется определенным закономерностям. Фонематические процессы формируются у ребенка с первых недель жизни, и продолжают развиваться на всех этапах онтогенеза. Формирование фонематических процессов происходит поэтапно и начинается с развития фонематического слуха, затем развивается фонематическое восприятие, далее развиваются простые и сложные формы фонематического анализа, синтеза и представлений.

Нарушения фонематических процессов могут привести к серьезным проблемам в овладении речью и письмом, поэтому их своевременная диагностика и коррекция являются важной задачей логопедии и дефектологии.

## **ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

### **2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей со стертой дизартрией**

Дизартрические расстройства достаточно широко описаны в научной медицинской и логопедической литературе. Еще более ста лет назад была описана клиническая картина дизартрии, ее описали в рамках псевдобульбарного синдрома. В логопедической практике дизартрия является наиболее распространенной формой речевой патологии. Симптомы и механизмы дизартрии, освещены достаточно полно в специализированной литературе (Е. Ф. Архипова, Л. И. Белякова, Е. Н. Винарская, Л. А. Данилова, М. В. Ипполитова, Л. В. Лопатина, Р. И. Мартынова, Е. М. Мастюкова, И. И. Панченко, О. В. Правдина, О. Г. Приходько, Н. В. Серебрякова и др.).

В зарубежной литературе проблема представлена в работах Ц. Боли, М. Климента, Т. Е. Твичела, Р. Д. Нельсона, Н. Д. Ду и др.

Исторически значимый вклад в исследование дизартрии был сделан Н. Gutzmann в 1911 году, который классифицировал заболевание на два типа: центральное и периферическое. М. С. Маргулис продолжил разработку этой темы, предлагая отличать дизартрию от моторной афазии, формируя понятие двух отдельных нарушений речи. Он выделил бульбарную форму, связанную с повреждением ствола мозга, и церебральную, ассоциированную с поражением коры головного мозга или регулирующих её работы структур [51].

Далее М. С. Маргулис дифференцировал церебральную дизартрию на кортикальную и субкортикальную формы, учитывая уровень поражения в структурах мозга. Это позволило более точно локализовать повреждения и понять причину возникновения дизартрии у пациентов. Его

классификация была широко распространена и активно использовалась в неврологической и логопедической литературе [52].

Термином «дизартрия» обозначают расстройство произносительной стороны речи, при котором страдает звукопроизношение и просодическая организация звукового потока. Независимо от уровня поражения центральной нервной системы при дизартрии нарушается целостность функциональной системы экспрессивного речеобразования. При этом нарушаются высота, тон, громкость голоса, ритмико-интонационный уровень высказывания, искажается фонетическая окраска речевых звуков, в целом неправильно реализуется фонетический строй речи.

Как отмечает О. В. Правдина «дизартрия – это тяжелое и сложное нарушение звуковой стороны речи, в переводе с латинского этот термин означает «расстройство членораздельной речи», то есть, произношения звуков» [48].

Е. Ф. Архипова определяла дизартрию как нарушение звукопроизношения, голосообразования и просодики, обусловленное недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного [1].

Дизартрия проявляется через ослабленное произношение и искажение речевых звуков, что влияет на артикуляцию, моторику речи и дыхательные процессы, а также приводит к изменениям в тембре голоса. В крайних случаях может возникнуть невозможность осуществлять понятную речь.

Потенциальные причины дизартрии включают в себя: родовые травмы и асфиксию; инфекционные заболевания нервной системы; травмы черепа и мозга; нарушения церебрального кровообращения; опухоли мозга; аномалии развития нервной системы; аплазия ядер черепно-мозговых нервов, таких как синдром Мёбиуса; генетические болезни нервной и нервно-мышечной системы [25].

Дизартрии также могут возникать в результате нарушения глубокой чувствительности, диффузного повреждения мозга (как при токсикозе или постконтузионных состояниях), при эпилепсии, миастении и подкорковой экспрессивной афазии (апраксии). Важно отметить, что источники дизартрии не ограничиваются только артикуляционными нарушениями, они часто касаются других аспектов речевой функции, таких как голос, речевое дыхание и просодия, включая ритм, темп и мелодику речи.

В области исследования дизартрии значительный вклад внесли работы Е. Н. Винарской, подчеркивающей усилия по созданию углубленных нейроанатомических классификаций этого речевого расстройства [12]. Одна из самых детальных классификаций была предложена Р. Е. Барабановой, которая разделила дизартрию на несколько форм, приняв за основу нейроанатомические характеристики. Каждый тип дизартрии связан с определенной нейроанатомической областью или процессом в мозге и включает вариации, такие как: корковые, подкорковые (ассоциируемые с хореей, атетозом, поражением глобуса паллидуса и хвостатого ядра, постэнцефалитическим паркинсонизмом и болезнью Паркинсона), педункулярные, надъядерные (псевдобульбарные), бульбарно-ядерные, мозжечковые, диэнцефальные, мезенцефальные, а также периферические (связанные с повреждением черепных нервов) [3].

О. П. Правдина, эксперт в области неврологии, тщательно исследовала классификацию дизартрий, выделяя основные типы их проявления и подчеркивая различия, важные для терапевтической практики. Она уточняет, что, хотя эти виды имеют общие черты, они отличаются определёнными неврологическими аспектами:

- бульбарная дизартрия обусловлена проблемами с периферическими двигательными нейронами и ведёт к замедлению речи, вызывая быструю утомляемость;

- псевдобульбарная дизартрия возникает вследствие двустороннего поражения центральных двигательных нейронов;

– подкорковый тип связан с появлением патологий в подкорковых ядрах мозга и их связях;

– кинестетическая постцентральная корковая дизартрия развивается, когда затронуты постцентральные поля коры мозга, обычно на доминирующей стороне;

– кинетическая премоторная корковая дизартрия характеризуется поражением премоторной зоны коры мозга.

О. В. Правдина подчёркивает важность понимания этих дифференциаций для оптимизации логопедического процесса. Нарушение иннервации, которое становится первопричиной проблем со звукопроизношением и ритмом речи, является ключевым подозрением при постановке нарушения дизартрии, как это отметили в своих работах И. И. Панченко и Л. А. Щербакова. Это состояние значительно влияет на качество жизни человека и требует аккуратной индивидуальной коррекции в зависимости от типа и степени расстройства [48].

И. И. Панченко и Л. А. Щербакова в своих работах выделяют разнообразие форм дизартрии, каждая из которых обусловлена определёнными неврологическими нарушениями и имеет свои особенности проявления [41].

Понимание клинико-фонетических особенностей этих нарушений способствует более целенаправленному и эффективному подходу к коррекции.

Исследования отечественных ученых, таких как А. Р. Лурия и других, подтверждают важность этой классификации и выделения форм дизартрий на основе локализации поражений в центральной нервной системе. Подход позволяет установить связь между речевыми симптомами и функциональными нарушениями в мозге, что в свою очередь дает возможность индивидуально подходить к лечению дизартрии, опираясь на конкретные неврологические проблемы каждого ребенка [36].

В каждой из этих форм наблюдается общие признаки, связанные с артикуляцией и моторными функциями: изменение мышечного тонуса; проблемы с контролем мышечной активности; спастичность или повышенный тонус в языковых, губных, лицевых и шейных мышцах, влияющий на ясность и четкость произношения.

С учетом синдромологического подхода И. И. Панченко на основе клинико-фонетического анализа установлено восемь ключевых форм дизартрических нарушений речи. При каждом из этих состояний наблюдаются свои специфические расстройства произносительного аппарата [19].

Фонетические нарушения присутствуют независимо от особенностей и локализации дизартрии, в то время как лексико-грамматическое строение и понимание речи могут оставаться нетронутыми или же их развитие замедляется вторично, благодаря проблемам со звукопроизношением.

G. Tardier выделяет следующие степени дизартрии [15]:

1. Легкая степень дизартрии – нарушения в звукопроизношении у детей могут быть определены только специалистом в ходе обследования ребенка.
2. Средняя степень дизартрии – нарушения в звукопроизношении у детей заметны окружающим людям, при этом, речь остается понятной для окружающих.
3. Выраженная степень дизартрии – нарушения в звукопроизношении заметны всем окружающим людям, понимание речи есть только у близких;
4. Тяжелая степень дизартрии – анартрия – полное отсутствие речи или непонятная речь даже для близких ребенка [45].

Дизартрия наблюдается у разных групп детей с ОВЗ. Это наиболее частая форма речевой патологии при ДЦП (детском церебральном параличе). Но дизартрия может отмечаться и при других видах неврологической патологии: гипертензионно-гидроцефальном синдроме,

судорожном синдроме, минимальной мозговой дисфункции, синдромах двигательных расстройств, умственной отсталости [17].

Дизартрия может встречаться в изолированном виде и сочетаться с другими формами речевой патологии: задержкой речевого развития, алалией, заиканием, дисграфией.

При сочетании дизартрии с недоразвитием других компонентов речевой системы О. Г. Приходько выделяет несколько групп детей с дизартрией: с фонетическими нарушениями; фонетико-фонематическим недоразвитием; общим недоразвитием речи [47].

Стертая дизартрия представляет собой одну из наиболее часто встречающихся и, в то же время, наименее выраженных форм дизартрического синдрома. Данный тип нарушения артикуляции относится к легким двигательным расстройствам речевого аппарата, обусловленным минимальными поражениями подкорково-стволовых структур центральной нервной системы. В клинической практике стертая дизартрия диагностируется преимущественно у детей дошкольного и младшего школьного возраста и зачастую рассматривается как промежуточная форма между физиологическим развитием и патологией речи [24].

Стертая дизартрия – это форма дизартрии, характеризующаяся минимальной выраженностью неврологических нарушений и стертостью клинической картины, что затрудняет раннюю диагностику. Согласно определению Е. М. Мастюковой, стертая дизартрия является «наиболее легкой формой нарушения артикуляции, обусловленной микроневрологическими нарушениями мозговой иннервации органов артикуляционного аппарата» [34].

Н. В. Серебрякова подчёркивает, что при стертой дизартрии наблюдается «недостаточная координация движений органов артикуляции, которая особенно проявляется при длительной речевой нагрузке» [34]. В отличие от грубых форм дизартрии, стертая форма характеризуется сохранностью общей и мелкой моторики, а также возможностью



самостоятельной компенсации некоторых нарушений при наличии благоприятной речевой среды.

Как подчеркивает Т. Б. Филичева, стертая дизартрия является «часто недооцененным нарушением, которое, несмотря на легкость проявлений, оказывает устойчивое влияние на формирование речевых и смежных функций ребёнка» [59].

Наиболее типичными речевыми проявлениями являются: нарушение артикуляции отдельных звуков (чаще всего свистящих, шипящих и сонорных); снижение темпа и интонационной выразительности речи; наличие назализации и слабой голосовой модуляции; нерезко выраженные расстройства фонематического слуха [1].

Одним из ключевых аспектов, обусловленных стертой дизартрией, являются стойкие нарушения фонетико-фонематического недоразвития. Дети с данным нарушением демонстрируют следующие речевые особенности: нарушение слуховой дифференциации фонем, особенно акустически и артикуляционно близких (например, [с]–[ш], [т]–[д]); трудности в анализе и синтезе звукового состава слова; ошибки при письме, особенно при формировании графомоторных навыков; склонность к фонетическим и орфографическим ошибкам в письменной речи, несмотря на сохранный интеллект.

Исследование Г. В. Чиркиной, проведённое в 2008 году, продемонстрировало, что дети с дизартрией обладают меньшими словообразовательными навыками по сравнению с контрольной группой детей с нормальным речевым развитием [16]. Недостаточная интонационная гибкость, которая часто отмечается у детей с дизартрией, может вызывать трудности в передаче разных значений из-за ограниченной изменчивости просодии. Кроме того, они могут испытывать семантические сдвиги, когда ответное высказывание не соответствует значению исходного [30].

Исследования Л. В. Лопатиной и С. Н. Шаховской (2016) показали, что дети со стертой дизартрией, в условиях стандартной образовательной программы, часто демонстрируют более низкие показатели по критериям речевого и лексико-грамматического развития. Авторы подчеркивают, что нарушения артикуляции, даже незначительные, влияют на скорость и точность речевого восприятия и осмысления речи [35].

В ряде случаев могут наблюдаться легкие неврологические симптомы: неустойчивость походки, гипотония мимической мускулатуры, трудности при жевании и глотании. Однако важно подчеркнуть, что данные признаки выражены умеренно и зачастую воспринимаются взрослыми как индивидуальные особенности ребенка, а не проявление патологии.

По мнению Е. М. Мастюковой, клиническое течение стертой дизартрии носит скрытый характер, и именно это обуславливает трудности диагностики. «На фоне общего соматического здоровья и отсутствия видимых нарушений моторики речевые расстройства остаются незамеченными длительное время» [34].

На фоне речевых затруднений у детей со стертой дизартрией отмечаются специфические психологические черты, проявляющиеся в эмоциональной, личностной и познавательной сферах.

Р. И. Мартынова отмечает, что у детей со легкой степенью дизартрии имеются значительные отклонения в объеме запоминаемого материала, нарушения порядка запоминаемого материала, которые можно объяснить слабостью нейродинамических процессов. Это касается не только вербальных видов памяти, но и других (зрительной, слуховой и т.д.). Также автор отмечает, что у детей с легкой степенью дизартрии выявлены следующие недостатки психических процессов: неуверенность, пассивность, быстрая истощаемость. Эти недостатки проявляются на фоне астенического синдрома [38].

М. В. Ипполитова и Е. М. Мастюкова зафиксировали задержку в развитии словесно-логического мышления, дефицит вербальной и кинестетической памяти, персеверации и низкую переключаемость внимания. Недавнее исследование П. А. Битус подтвердило, что у дошкольников-дизартриков объём внимания и темп познавательных операций статистически ниже, чем у нормотипичных сверстников [2].

По наблюдениям О. С. Ушаковой, у детей с дизартрическими расстройствами часто формируется заниженная самооценка, неуверенность в собственных возможностях, что, в свою очередь, ведет к избегающему типу поведения в речевых ситуациях, особенно в группе сверстников или при ответах у доски [56].

К психолого-педагогическим характеристикам данной группы относятся: снижение уровня познавательной мотивации, особенно при речевых заданиях; повышенная утомляемость при умственной нагрузке, в первую очередь при заданиях на слуховой анализ;

трудности в формировании учебных навыков, особенно на этапе обучения грамоте; нестабильность внимания, что может быть связано как с нейрофизиологическими особенностями, так и с компенсаторными стратегиями.

Кроме того, у детей со стертой дизартрией часто наблюдаются трудности в развитии мелкой моторики, что сказывается на формировании графических навыков. Письмо у таких детей может быть затруднено не только из-за ошибок в звуковом анализе, но и по причине сниженной точности движений кисти руки. Это особенно подчеркивает необходимость междисциплинарного подхода при разработке коррекционно-развивающих программ [65].

Таким образом, дизартрия представляет собой нарушение произносительной стороны речи, вызванное органическим поражением центральной или периферической нервной системы, нарушающим иннервацию мышц, участвующих в артикуляции, фонации, дыхании и

голосοοбразовании. Стертая форма дизартрии, в отличие от других её разновидностей, характеризуется слабой выраженностью симптомов и часто остаётся недодиагностированной на ранних этапах речевого развития.

Анализ научных источников и клинических наблюдений показывает, что дети со стертой дизартрией имеют комплекс специфических нарушений, охватывающих не только фонетико-фонематическую сторону речи, но и ряд смежных психических функций. Основными речевыми проявлениями являются нарушения звукопроизношения, снижение речевой выразительности, трудности в фонематическом анализе и синтезе, что влечёт за собой проблемы при обучении грамоте и письму.

С психолого-педагогической точки зрения такие дети демонстрируют пониженную самооценку, высокий уровень тревожности, неуверенность в себе и нередко избегают ситуаций, связанных с речевыми нагрузками. В когнитивной сфере у них отмечаются трудности в концентрации внимания, сниженная работоспособность и замедленное формирование учебной мотивации.

## 2.2 Особенности фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией

Вопросами состояния фонематических процессов у дошкольников с дизартрией занимались исследователи: Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова, О. Н. Жавницкая; Н. С. Жукова, Ю. Ф. Гаркуша, И. Л. Калашникова, И. Б. Карелина, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Л. В. Лопатина, К. Е. Панасенко, Л. Ф. Спирова, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, Н. Х. Швачкин, Г. Р. Шашкина и др.

Многие современные исследователи (Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова и др.) признают у ряда дошкольников наличие лёгкой дизартрии, при которой звукопроизношение отклоняется от нормы несмотря на относительно сохранный словарь и грамматический строй

речи. Для таких детей характерна полиморфность фонетического дефекта: обычно отмечается сочетание искажений и отсутствия целых групп звуков (чаще всего свистящих, шипящих, соноров), реже – замены. Например, могут одновременно наблюдаться межзубный и боковой сигматизм, ротацизм и лямбдацизм. Просодические компоненты речи при стёртой дизартрии также страдают: дети говорят монотонно, с сглаженной интонацией и несколько ускоренным темпом, что указывает на темпо-ритмическую дезорганизацию речи. Таким образом, стёртая форма дизартрии проявляется сложным сочетанием легких артикуляторных нарушений, которые, хоть и не грубые, существенно влияют на звукопроизношение и связанные с ним процессы [5].

Особое внимание в литературе уделяется состоянию фонематических процессов у детей с данной патологией. Н. С. Жукова отмечает, что фонематический слух и восприятие при стёртой дизартрии страдают вторично, вследствие первичного моторного дефекта артикуляции. Нарушения кинестезии речевого аппарата (гипо- или гипертонус мышц, парезы, ограниченность движений языка и др.) приводят к тому, что ребёнок «слышит и воспринимает звуки так, как он их произносит». Звуки, которые ребенок артикулирует неправильно или искажённо, он хуже различает на слух, особенно в своей собственной речи [23].

Л. И. Белякова и Н. Н. Волоскова подчёркивают, что дети с дизартрией обычно отчётливо замечают чужие речевые ошибки, но не ощущают дефектов собственного произношения. В результате не формируются полноценные фонематические представления о проблемных звуках, что затрудняет выполнение операций фонематического анализа и синтеза в уме. Таким образом, при стёртой дизартрии нарушается взаимодействие слухового и речедвигательного анализаторов, ведущее к фонематическому недоразвитию речи [5].

У детей с дизартрией нарушения фонематических процессов проявляется в различных формах и зависит от особенностей

звукопроизношения. Часто дети с дизартрией неправильно произносят такие группы звуков, как свистящие и шипящие, которые относятся к группе фрикативных. При нарушении фонематического слуха и восприятия дети заменяют их на более простые по артикуляции – на взрывные звуки [т], [д] и другие [28].

При этом экспериментальные данные О. А. Степановой показывают, что все дети старшего дошкольного возраста со стёртой дизартрией испытывают трудности в различении близких по звучанию фонем. Дошкольники плохо выполняют задания на подбор картинок на заданный звук, на узнавание и дифференциацию сходных слов и слогов. Например, им сложно на слух отличить неправильное слово среди ряда правильных (игра «шляпа – хляпа – шляпа» часто вызывает затруднения). Лишь после 2–3 попыток многие способны выделить определённый гласный из ряда других. Дифференциация согласных по оппозициям (звонкие – глухие, твёрдые – мягкие) для старших дошкольников с дизартрией часто вообще недоступна. Более того, у трети детей выявляются нарушения слухоречевой памяти, усугубляющие фонематические проблемы [51].

Дети с дизартрией, в соответствии с исследованиями Р. Е. Левиной, плохо различают шипящие, свистящие и сонорные группы звуков, когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. То есть, у детей с дизартрией фонематическое недоразвитие проявляется в виде несформированности навыка дифференциации звуков. Дети не способны провести элементарный звуковой анализ – выделение звука среди ряда других, назование слова на заданный звук [31].

Практически невыполнимыми оказываются более сложные операции фонематического анализа: добавление или замена звука в слове, перестановка звуков и т.п.

Р. Е. Левина [31] и Н. Х. Швачкин [64] считают, что при нарушении артикуляции слышимого звука может в разной степени ухудшаться и его

восприятие. Степень недоразвития фонематического восприятия может быть различна. Можно выделить следующие его уровни:

1. Первичный уровень. Фонематическое восприятие нарушено первично. Предпосылки к овладению звуковым анализом и уровень действий звукового анализа сформированы недостаточно.

2. Вторичный уровень. Фонематическое восприятие нарушено вторично. Наблюдаются нарушения речевых кинестезии вследствие анатомических и двигательных дефектов органов речи. Нарушено нормальное слухопроизносительное взаимодействие –важнейший механизм развития произношения [55].

Т. А. Ткаченко выделяет три основные степени нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией, каждая из которых отражает глубину недоразвития фонематической функции и степень затруднений в овладении звуковой стороной речи [52]:

1. Лёгкая степень недоразвития. Характеризуется недостаточной дифференцировкой и нарушением фонематического анализа отдельных, преимущественно труднопроизносимых звуков. При этом у ребёнка наблюдаются отдельные ошибки в восприятии и различении звуков, но общее понимание фонематической структуры слова сохранено. Такие дети часто допускают замены близких по звучанию фонем, особенно при самостоятельной речевой деятельности.

2. Средняя степень недоразвития. Проявляется в нарушении дифференциации значительного количества звуков, в том числе фонетически не близких между собой, несмотря на сохранную артикуляцию этих звуков в устной речи. Это указывает на то, что проблема кроется не в моторной реализации, а в недостаточной фонематической дискретности: ребёнок может произносить звуки правильно, но не различает их на слух и в структуре слова, что существенно затрудняет формирование навыков звукового анализа и синтеза.

3. Тяжёлая степень недоразвития. Характеризуется грубым нарушением фонематического восприятия: ребёнок не различает звуки в составе слова, не может определить их последовательность и позицию (начало, середина, конец слова), не выделяет звуки из речевого потока. Фонематические операции (анализ, синтез, сравнение) не формируются, что делает невозможным овладение элементарными предпосылками к обучению грамоте без длительной и системной логопедической помощи.

Т. Б. Филичева подчёркивает, что у детей с дизартрией нарушения фонематического восприятия проявляются комплексно и затрагивают как слуховую дифференциацию звуков, так и когнитивные операции, связанные с их анализом и синтезом [59].

Во-первых, дети испытывают трудности в различении звуков на слух, причём это касается не только восприятия чужой речи, но и собственной. Особенно выражены затруднения в дифференциации фонетически близких групп звуков: глухих и звонких, твёрдых и мягких, свистящих и шипящих. Это свидетельствует о снижении слухо-речевого контроля и слабой чувствительности к акустическим признакам речи.

Во-вторых, у таких детей, как правило, не сформированы начальные умения звукового анализа и синтеза, включая выделение отдельных звуков, определение их последовательности и количественного состава. Это приводит к серьёзным трудностям при выполнении даже простейших фонематических заданий.

Кроме того, нарушены более сложные формы фонематических операций, связанные с осознанной переработкой звуковой структуры слова. Дети затрудняются определить место звука в слове, соотнести звуки по признакам, выявить изменения при замене звуков, что существенно тормозит формирование фонематических представлений.

Н. В. Каримова отмечает, что у детей наблюдается зависимость между звукопроизношением и уровнем фонематического восприятия [25].



О. Н. Жовницкая отмечает, что у детей с дизартрией фонематические процессы формируются разными темпами, характер их нарушений тоже разный [22].

В других случаях, по мнению Л. С. Волковой, дети с дизартрией могут осуществить простые формы звукового анализа, выделить заданный звук на фоне слова, определить первый и последний звук в слове, но более сложные формы звукового анализа детям недоступны, к примеру, выделить звук в середине слова и т.д. Множество нарушений дети допускают в словах, где начальные звуки почти не различаются по акустическим признакам [33].

Таким образом, дети старшего дошкольного возраста с дизартрией имеют недостаточную сформированность фонематических процессов. Нарушения фонематического восприятия проявляются как в одной, так и нескольких фонетически группах, но особенно часто это проявляется в свистящих и шипящих, а также сонорных звуков. Дети затрудняются выявить правильное и неправильное произношение, воспроизвести слоговые сочетания, выделить определенный звук из последовательности других звуков, слог с определённым звуком из последовательности других слогов.

### 2.3 Обзор коррекционных методик по преодолению нарушения фонематических процессов у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией

В отечественной практике сформировались разнообразные методики коррекции фонематических функций у детей с фонетико-фонематическими нарушениями, в том числе при дизартрии. Ниже приведены основные из них.

Коррекционная работа при стёртой дизартрии строится комплексно, с опорой на достижения отечественной логопедии. Согласно рекомендациям Л. С. Волковой и С. Н. Шаховской, план логопедического

воздействия включает несколько взаимосвязанных направлений: нормализация мышечного тонуса и развитие моторики артикуляционного аппарата; коррекция фонетической стороны речи (звукопроизношения и фонематического восприятия); развитие лексико-грамматических средств языка; развитие сенсорных (в том числе слуховых) и когнитивных функций.

Исправление фонематических нарушений осуществляется не изолированно, а параллельно с работой над артикуляцией, просодикой и общей речевой активностью ребёнка [34].

Т. Б. Филичева и Г. В. Чиркина указывают, что для эффективной коррекции фонематических нарушений необходимо так спланировать работу, чтобы она одновременно способствовала как развитию правильного звукопроизношения, так и звуковому анализу, и синтезу состава слова. В каждом периоде работа должна проводиться по трем разделам: постановка и дифференциация звуков, звуковой анализ на материале слогов и слов и формирование предложений [59].

По мнению Г. Г. Голубевой и Л. В. Лопатиной логопедическая работа по преодолению фонетико-фонематических нарушений у дошкольников с речевыми нарушениями включает в себя следующие разделы: развитие моторики артикуляционного аппарата; воспитание правильного речевого дыхания, правильной артикуляции звуков и их автоматизация в различных фонетических условиях произношения; формирование интонационной выразительности; формирование звукопроизношения; развитие фонематического восприятия (слуховой и слухопроизносительной дифференциации фонем); формирование простых и сложных форм фонематического анализа [35].

Л. В. Лопатина и Н. В. Серебрякова отмечают, что несформированность психофизиологических предпосылок развития фонематической стороны речи на сенсомоторном уровне, взаимообусловленность речевых и неречевых процессов, особенности

структуры и механизмов фонематических нарушений у детей со стертой дизартрией определяют основные направления коррекционного воздействия:

I этап – подготовительный (воспитание слухового внимания и слуховой памяти, развитие артикуляционной моторики, развитие тонкой моторики, формирование фонематического восприятия);

II этап – основной (формирование фонематического анализа структуры слова – выделение (узнавание) звука на фоне слова, вычленение первого и последнего звука из слова, развитие сложных форм фонематического анализа, то есть определение последовательности, количества и места звуков в слове). Реализация данных направлений должна проводится комплексно и системно [35].

Т. А. Ткаченко также подчёркивает необходимость подготовительного этапа перед целенаправленной коррекцией звуков и фонематического слуха.

Классический подход Л. С. Волковой основан на поэтапном развитии фонематического восприятия в единстве с постановкой звуков. Сначала ребёнка учат различать контрастные по звучанию фонемы (например, гласные и согласные, звонкие и глухие) с опорой на сохранные звуки. Постепенно дифференциация усложняется: вводятся пары фонем, отличающиеся тонкими акустико-артикуляционными признаками (например, [с] – [ш], [т] – [д] и т.д.). Одновременно проводится постановка и автоматизация недостающих звуков в речи [34].

Важный принцип – опора на различные анализаторы: Л. С. Волкова рекомендует задействовать зрительные и тактильно-кинестетические ощущения (зрительное наблюдение за артикуляцией, использование жестов-символов для звуков, проба воздуха рукой у рта при произнесении взрывных звуков и т. д.). Такой полисенсорный подход повышает осознанность звукового анализа у дошкольника. Кроме того, данная методика предусматривает логопедическую ритмику и работу над

просодикой, что опосредованно улучшает фонематическое восприятие за счёт нормализации темпо-ритмической организации речи. В целом данный подход обеспечивает системное развитие фонематических процессов – от элементарного слухового различения до сложного фонематического анализа слов – параллельно с исправлением произношения. Это создаёт прочную базу для успешного овладения грамотой [34].

В. А. Киселёва разработала коррекционно-игровую технологию для дошкольников с фонетико-фонематическими нарушениями, в том числе дизартрического происхождения. Её методика делает акцент на активизации сознательного отношения ребёнка к звукам речи с помощью специальных игровых приёмов. Работа строится в несколько этапов. На первом этапе автор предлагает игры на развитие фонематического внимания: дети учатся выделять звук из шума, различать высокие и низкие ноты, длинные и короткие звуки (развитие слуховой дифференциации). Далее вводятся упражнения на узнавание звуков речи – например, игра «Угадай, кто позвал?» (различение голоса и интонации), «Эхо» (повтори услышанный звук или слог). После этого логопед переходит к этапу различения пар слов со схожим звучанием (например, дом–том, бак–бок, коза–коса). Используются наглядные образы звуков (звуки представлены в виде сказочных персонажей или картинок, ассоциирующихся с определённым звуком). Ребёнок учится сопоставлять услышанное слово с правильной картинкой. На заключительном этапе методики формируются навыки фонематический анализ и синтез: составление слов из звуков (звуковой синтез) и разбиение слов на звуки (звуковой анализ). Всё это сопровождается активной артикуляционной гимнастикой и автоматизацией звуков: каждое введённое различение звуков тут же подкрепляется их произнесением. Такой приём позволяет закреплять фонематическое восприятие на моторном уровне. Методика Киселёвой зарекомендовала себя как эффективная при работе с детьми со стёртой

дизартрией, поскольку сочетает в себе развитие слуха, артикуляции и лексико-грамматических навыков в игровой форме [18].

Исследования Л. Е. Журовой и Д. Б. Эльконина доказывают, что такое обучение необходимо: переход от естественного слогового деления слова к искусственному позвуковому его расчленению с помощью интонационного выделения звуков в слове. При этом функция речи ребенка изменяется, превращаясь из практической функции общения, передачи мысли в функцию обследования звукового состава слова.

Л. Е. Журова и Д. Б. Эльконин выделяют следующие этапы формирования сложных форм фонематического анализа (определение количества, последовательности, места звуков в слове по отношению к другим звукам):

Первый этап – формирование фонематического анализа с опорой на вспомогательные средства, на внешние действия.

Второй этап – формирование действия фонематического анализа в речевом плане.

Третий этап – формирование действия фонематического анализа в умственном плане.

При этом, как подчеркивают Л.Е. Журова и Д.Б. Эльконин, процесс формирования фонематического анализа должен предполагать не только усложнение форм анализа, но и постепенное усложнение речевого материала, повышение фонетической трудности слова [43].

По мнению Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной, коррекционная работа по развитию фонематического восприятия и фонематических функций делится на III периода.

В I периоде основой обучения оказывается не слово, а звук. Цель занятий этого периода – закрепление и дифференциация наиболее мягких для произношения звуков: гласных и глухих взрывных согласных. В этом же периоде ведется подготовка к постановке трудных звуков ([р], [ш], [ж], [л]) и начинается постановка звонких согласных. Работа над звуковым

анализом начинается с выделения гласного звука в начале слова, затем выделение взрывного согласного в конце слова или слога и, наконец, анализ открытого слога.

Во II периоде усваивается большинство трудных для произношения звуков и проводится дифференциация звуков: звонких и глухих, свистящих и шипящих, щелевых и аффрикат, соноров Р и Л, мягких и твердых. На каждом занятии проводятся упражнения на анализ и синтез слов. Зрительной опорой в этом периоде является графическая схема двусложного слова с открытыми слогами (длинной чертой обозначается слово, более короткой - слоги и квадратами – звуки).

В III периоде происходит окончательное закрепление в самостоятельной речи всех поставленных звуков на фоне развития связной речи. В этот период включаются занятия по обучению грамоте: осваивается овладение буквами, слияние букв в слоги и слова и понимание читаемого [59].

Таким образом, данные игры в логопедической работе позволят подготовить детей к осознанию звуковой стороны речи.

Отдельно следует отметить, что все перечисленные методики опираются на принципы коммуникативной направленности и игровой деятельности, закреплённые в ФГОС ДО. Коррекционные задания стараются включать в сюжетно-ролевую или игровую форму, максимально приближенную к естественному общению ребенка. Например, развитие фонематического слуха часто осуществляется с помощью игродраматизаций (логопед выступает в роли «лесной феи звуков», дети – ее помощники, различающие «голоса зверей» и т. д.). Это соответствует возрастным особенностям дошкольников и повышает эффективность занятий. Согласно ФГОС ДО, коррекционная работа должна быть интегрирована в общую образовательную деятельность, поэтому логопеды взаимодействуют с воспитателями: проводятся мини-игры на звуки в режиме дня, используется речевой материал на занятиях по развитию речи,

чтобы дети практиковали новые навыки в разных условиях. Таким образом, рассмотренные нами методики направлены не только на формирование сугубо фонематических навыков, но и на развитие связной речи и коммуникации в целом у ребёнка с дизартрией, что соответствует современным стандартам [4].

Для сравнения, в зарубежной логопедии схожие проблемы решаются с помощью других подходов. Так, Ш. Чиат и Б. Додд в своих работах обращают внимание на взаимосвязь восприятия и произношения и необходимость дифференцированного подхода к различным типам речевых нарушений.

Методика Б. Додда предполагает предварительную дифференциальную диагностику – разделение моторных (артикуляционных) и перцептивных (фонологических) компонентов нарушения – с последующим построением программы терапии по профилю ребенка. При дизартрии, которая относится к моторным нарушениям, зарубежные специалисты рекомендуют сочетать упражнения на чёткую артикуляцию звуков с заданиями на слуховую идентификацию этих звуков (аналогично отечественной практике) [68].

Для преодоления фонематических нарушений у детей с моторными речевыми расстройствами необходим комплексный, интегративный подход, сочетающий сенсомоторные и когнитивно-лингвистические методы воздействия.

Таким образом, анализ показывает, что старшие дошкольники со стёртой дизартрией испытывают специфические трудности в фонематической сфере (недостаточность фонематического слуха, затруднения в анализе и синтезе), обусловленные сочетанием лёгкого артикуляционного дефекта и вторичных сенсорных нарушений. Отечественные авторы едины во мнении о необходимости ранней и систематической коррекции таких нарушений. Разработанные ими методики направлены на одновременное развитие слуховой

дифференциации звуков и правильной артикуляции, что позволяет успешно подготовить ребёнка со стёртой дизартрией к обучению грамоте в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного образования.

Выводы по второй главе:

Во второй главе была представлена клинико-психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста со стертой дизартрией. На основе анализа отечественной и зарубежной научной литературы выявлены основные формы и механизмы дизартрических расстройств, их клинические проявления и причины возникновения.

Установлено, что стертая дизартрия представляет собой сложное нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата, что оказывает негативное влияние на артикуляцию, голосообразование, речевое дыхание и просодику. Особое внимание уделено нейроанатомическим классификациям дизартрий, что позволяет дифференцировать различные формы и подтипы на основе локализации поражения в центральной нервной системе.

Приведены современные подходы к типологии дизартрии у детей, включая классификации, предложенные Е. Ф. Архиповой, Л. И. Беляковой, Ю. В. Власовой, Н. Н. Волосковой, О. В. Правдиной. Описаны характерные особенности форм дизартрии: спастико-паретической, гиперкинетической, атактической и их сочетаний, что имеет важное значение для построения индивидуального маршрута логопедической коррекции.

Исследование особенностей фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией показало, что нарушения затрагивают широкий спектр фонематических операций – от восприятия до анализа и синтеза звукового состава слова. Наиболее часто выявляются трудности в различении свистящих, шипящих и сонорных



звуков, а также в определении последовательности звуков в слове. Это связано как с недостаточной сформированностью фонематического слуха, так и с нарушениями сенсомоторной координации.

Отмечено, что фонематические нарушения у детей со стертой дизартрией имеют комплексный характер: артикуляторный, перцептивный и когнитивный, что отличает их от фонетико-фонематических расстройств. Также наблюдается снижение речевой выразительности, дефицит просодических компонентов и коммуникативной активности, что требует системного и индивидуального подхода к коррекции.

Проанализированные методики логопедической работы подтверждают эффективность комплексного подхода, включающего развитие моторных и сенсорных функций, а также когнитивной сферы. Наиболее действенными являются поэтапные коррекционные программы, сочетающие игровые и наглядные методы с постепенным переходом к абстрактным формам работы. Важным условием результативности коррекционного процесса является тесное взаимодействие логопеда с педагогами и родителями, а также интеграция занятий в повседневную образовательную среду.

### **ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ НАРУШЕНИЙ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СО СТЕРТОЙ ДИЗАРТРИЕЙ**

#### **3.1 Изучение фонематических процессов у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией**

Диагностика фонематических процессов предполагает выявление факторов и условий, обеспечивающих его динамику для определения оптимального характера коррекции фонематического недоразвития. Для изучения состояния фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией были изучены методики Е. Ф. Архиповой, Г. А. Волковой, Т. В. Волосовец, Н. И. Дьяковой, Г. А. Каше, Р. И. Лалаевой, Г. В. Чиркиной, Т. Б. Филичевой и других учёных.

На основе проанализированных методик была определена программа обследования состояния фонематических процессов и выбрана методика изучения фонематических процессов Е. Ф. Архиповой.

Система обследования фонематических процессов включала в себя проведение пяти серий:

1. Обследование фонематического слуха.
2. Обследование фонематического восприятия.
3. Обследование фонематического анализа.
4. Обследование фонематического синтеза.
5. Обследование фонематических представлений.

Разработанная система диагностики фонематических процессов опирается на традиционные логопедические методы оценки детской речи и специально приспособлена для работы с детьми, страдающими дизартрией.

Далее более детально рассмотрим предлагаемые детям диагностические пробы.

1 серия заданий: исследование особенностей фонематического слуха. В данном блоке ребенку предлагается ряд заданий на определение его способности умение слышать и различать звуки родного языка в потоке речи в различном линейном порядке, в словах близких по звучанию. Всего в этом направлении 3 пробы: выделение заданного звука из ряда звуков; различение слогов со сходными звуками; различение звуков, близких по способу и месту образования по акустическим признакам.

Задание 1. Выделение заданного звука из ряда звуков

а) подними руку если услышишь звук [р], среди других согласных звуков: р-з-к-р-м-н-р-л;

б) «хлопни в ладоши если услышишь звук [ш]»; р-м-ш-с-ш-к-ш;

в) подними руку если услышишь звук [з], среди других согласных звуков: р-з-к-зм-н-р-л; г) «хлопни в ладоши если услышишь звук [д]»; д-км-с-д-н.

Задание 2. Различение слогов со сходными звуками.

Логопед произносит пары слогов и просит ребенка определенным сигналом (хлопками, флажком, колокольчиком и т.д.) прореагировать, когда услышит разные слоги па - ба ты - ти су - шу па - па ти - ти су - су бапа ти-ты шу-шу ба - ба ты - ты шу - су

Задание 3. Различение звуков, близких по способу и месту образования по акустическим признакам

а) отбери картинку в названии которых есть звук [с]: колесо, ящик, сумка, шапка, машина, чайник, лыжи, цапля, звезда;

б) отбери картинку в названии которых есть звук [р]: рыба, рис, лис, кора, машина, чайник, лыжи, рысь, звезда;

в) отбери картинки в названии которых есть звук [з]: коза, коса, роса, роза; косынка, заяц; зонт, сон.

Критерии оценки:

4 балла – точное выполнение задания;

3 балла – допускает негрубые ошибки;

2 балла – выполнил 0,5 задания верно;

1 балл – более 0,5 задания выполнено неверно;

0 баллов – отказ или невыполнение задания.

2 серия заданий: исследование особенностей фонематического восприятия. Данный диагностический блок предназначен для разграничения всех пар фонем, которые могут смешиваться: свистящих и шипящих (са-ша, за-жа, са-за и др.), звонких и глухих (да-та, па-ба и т. п.), сонорных (ра-ла, ри-ли и пр.), а также мягких и твёрдых (са-ся, ла-ля и пр.). Для проверки используются такие упражнения, как: повторение слоговых цепочек за логопедом, различение звучащих слов с близким фонетическим составом и сопоставление услышанного слова с изображением на картинке.

Задание 1. Повторение за логопедом слогового ряда.

а) со звонкими и глухими звуками: да-та, та-да-та, да-та-да, ба-па, па-ба-па, ба-па-ба, ша-жа, жа-ша-жа, са-за-са, за-са-за

б) с шипящими и свистящими: са-ша-са, шо-су-са; са-ша-шу, са-за-па; ша-ща-ча, за-жа-за; жа-за-жа

в) с сонорами: ра-лала, ла-ра-ла

Задание 2. Изучение навыков различения слов близких по звуковому составу.

Инструкция: «Если я неправильно назову картинку, хлопни в ладоши, если правильно – не хлопай»:

шляпа, сляпа, шьяпа, фляпа, шляпа;

баман, панан, банан, ваван, баван;

танки, фанки, шанки, танки, сянки;

витанин, митавин, фитамин, витамин;

бумага, тумага, пумага, бумага, бумака, бубака;

альбом, айбом, яньбом, альмом, альном;

птинец, пченец, птенесь, тинеть, птенец, птинеч;

квекта, кветка, клетка, клетта, тлетка

Экспериментатор показывает детям картинку и четко называет изображение. Дети, ориентируясь на картинку, должны опознать образец на слух из ряда искаженных вариантов данного слова.

Задание 3. Инструкция: «Покажи, где, например, лук - люк».

(Исследование проводится с использованием картинок на слова-квазиомонимы.)

[п - б, п' - б']: почка - бочка, пашня - башня, порт - борт, пил - бил;

[т - д, т' - д']: тачка - дачка, тоска - доска, подушка - кадушка, тина - Дина;

[к - г, к' - г']: класс - глаз, кора - гора, калька - галька, кит - гид, крот - грот;

[ф - в]: Фаня - Ваня, сова - софа;

[л - в, л' - в']: лоск - воск, лодка - водка, ленок - венук;

[л - и, л' - й]: галка - гайка, стол - стой, галька - гайка; '

[р - л]: рожки - ложки;

[р - л']: роза - лоза, храм - хлам, репка - лепка, марина - малина;

[с - з]: суп - зуб, сайка - заяка, росы - розы, коса - коза;

[с - ц]: свет - цвет, лиса - лица;

[ш - ж]: шар - жар, Луша - лужа;

[ч - щ]: челка - щелка, плач - плащ, дочь - дождь;

[ч - ш]: чурка - Шурка, кочка - кошка;

[ч - т']: челка - телка, печка - Петька, речка - редька;

[с - ш]: каска - кашка, мыс - мышь, ус - уж;

[с - ж]: сук - жук, сыр - жир, усы - уши;

[с - щ]: лес - лещ, плюс - плющ;

[с - ч]: сайка - чайка, нос - ночь;

[з - ж]: роза - рожа, луза - лужа;

[м - м']: Мишка - мышка;

[л - л']: ел - ель, Юля - юла.

Этот прием выявляет выраженные недостатки фонематического восприятия.

Примечание: слова, сложные по семантике, используются для обследования только после уточнения их значения и наличия их в пассивной речи. Используются разные способы семантизации:

1. Наглядно-действенный способ – объясняют слова посредством показа изображения предмета или действия.

2. Словесно-контекстный способ – объясняют с помощью синонимов, словосочетаний, в предложениях.

3. Смешанный способ – объясняют с помощью показа изображений и включения этого слова в контекст, доступный возрасту детей.

Задание 4. Соотнесение картинки со звучащим словом

«Посмотри на картинки у себя на парте и на доске. Ты должен подставить свою картинку к той, название которой звучит похоже»  
Предметные картинки: ком, дом, сук, лук, ветка, клетка, каток, платок, горка, корка.

Критерии оценки:

4 балла – точное выполнение задания;

3 балла – допускает негрубые ошибки;

2 балла – выполнил 0,5 задания верно;

1 балл – более 0,5 задания выполнено неверно;

0 баллов – отказ или невыполнение задания.

3 серия заданий: исследование особенностей фонематического анализа. С целью исследования данного процесса было проведено ряд проб на выделение первого гласного звука из слова, выделение первого согласного звука из слова, выделение последнего звука из слова, определение места исследуемого звука и определение количества звуков.

Задание 1. Инструкция: «Положи столько кружков, сколько звуков я произнесла»: а, ау, июу

Задание 2. Инструкция: «Положи на стол кружок, когда услышишь звук «м» (мычание тельца); положи треугольник, когда услышишь звук «р» (моторчик)»: мышь, комар, доска, окно, рама, дом, рыба, дрова, стол, шар.

Задание 3. Инструкция: «Подними кружок, когда услышишь в слове звук «а», подними квадрат, когда услышишь звук «о», подними треугольник, когда услышишь звук «у»:

Аня, аист, осы, утка, Оля, Инна, улица.

Задание 4. Инструкция: «Сколько я назову звуков, столько ты выложишь кружков»:

а, ауи, иуа, ау.

Задание 5. Инструкция: «Разложи картинки на две кучки. В одной слова, которые заканчиваются на звук «т», а в другой - на звук «к».

Предметные картинки: веник, танк, рот, зонт, кнут, паук.

Задание 6. Инструкция: «Я буду показывать и называть картинку не целиком, а ты будешь произносить это слово целиком».

Предметные картинки: веник, танк, рот, кот, паук, сок, самолет, бегемот.

тан-	ро-
пау-	ко-
вени-	со-
самоле-	бегемо-

Задание 7. Инструкция: «Придумай 2 слова на звуки: «а, у, и».

Задание 8. Инструкция: «Назови первый и последний звуки в слове»:

иголка	избушка
улица	осы
ослики	антилопа

Критерии оценки:

4 балла – точное выполнение задания;

3 балла – допускает негрубые ошибки;

- 2 балла – выполнил 0,5 задания верно;
- 1 балл – более 0,5 задания выполнено неверно;
- 0 баллов – отказ или невыполнение задания.

4 серия заданий направлена на исследование особенностей фонематического синтеза. При проведении обследования фонематического синтеза исследуется способность детей собирать слова из различного количества звуков, расположенных в различной последовательности.

Задание 1. Инструкция: «Послушай звуки и скажи, какое слово получилось». Предлагаются три звука, например, С, О, К – сок, Ш, У, М – шум, Р, А, К – рак, Д, О, М – дом, Ж, У, К – жук. Затем четыре звука: К, А, Ш, А каша, Р, У, К, А – рука, У, Т, К, А утка, И, Г, Л, А – игла, К, Р, О, Т – крот, С, Т, О, Л – стол.

Задание 2. Инструкция: «Послушай звуки, они поссорились, а ты их помири так, чтобы получилось слово». Предлагаются три, четыре, пять звуков. Например, М, Ы, Д – дым, О, С, Н – нос, Х, О, М – мох, Ж, Н, О – нож; З, О, К, А коза, К, И, О, Ч – очки, Д, О, В, А – вода, О, Л, Т, С – стол, К, У, Л, Ч, О – чулок, З, А, Л, Г, А – глаза, Щ, Т, Е, А, К – щетка, Р, О, П, Т, О – топор.

Критерии оценки:

- 4 балла – точное выполнение задания;
- 3 балла – допускает негрубые ошибки;
- 2 балла – выполнил 0,5 задания верно;
- 1 балл – более 0,5 задания выполнено неверно;
- 0 баллов – отказ или невыполнение задания.

5 серия заданий: исследование фонематических представлений. Это обследование дает возможность логопеду выявить способность детей оперировать результатами фонематического анализа. Для этого были проведены 2 пробы: нахождение картинок, в названии которых три, четыре, пять звуков; придумывание слов на определенный звук.



Задание 1. Инструкция: внимательно рассмотри картинки (6-7) и покажи те, в названии которых три звука. Аналогичным образом дается задание отобрать картинки, в названии которых четыре, а затем пять звуков.

Задание 2. Инструкция: Придумай слово со звуком М, ... со звуком Д, ...со звуком К, Придумай слово со звуком Ш, ... со звуком Р и т.д. Можно специально оговорить место звука в слове, например, «Придумай слово со звуком С в начале слова, ... со звуком Р в конце слова».

Критерии оценки:

4 балла – точное выполнение задания;

3 балла – допускает негрубые ошибки;

2 балла – выполнил 0,5 задания верно;

1 балл – более 0,5 задания выполнено неверно;

0 баллов – отказ или невыполнение задания.

Таким образом, в качестве основной диагностической базы выбрана методика Е. Ф. Архиповой, а также использованы положения и подходы других специалистов: Г. А. Волковой, Т. В. Волосовец, Н. И. Дьяковой, Г. А. Каше, Р. И. Лалаевой, Г. В. Чиркиной, Т. Б. Филичевой и др. Обследование охватывает пять ключевых компонентов фонематической системы: слух, восприятие, анализ, синтез и представления. Каждый аспект диагностируется через специально подобранные задания, ориентированные на особенности речевого развития при дизартрии. Структура диагностики носит комплексный и поэтапный характер, обеспечивая глубокое понимание состояния фонематических функций у обследуемых детей.

### 3.2 Состояние фонематических процессов у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией

В логопедическом исследовании принимало 10 детей старшего дошкольного возраста, имеющие нарушения «дизартрия». База исследования: МБДОУ «Д/с №6» г. Коркино.

В соответствии с логикой исследования фонематических процессов у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией первоначально проанализируем результаты по первой серии заданий. Цель данного блока – определить способность детей воспринимать и различать звуки родного языка в звуковом потоке, а также в составе слогов и слов с близкими акустико-артикуляционными характеристиками.

Методика включала три вида заданий: выделение заданного звука из ряда; различение слогов со сходными звуками; различение звуков по акустическим признакам (в словах/картинках).

Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты исследования особенностей фонематического слуха у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Имя ребенка	Задание 1 (выделение звука)	Задание 2 (различение слогов)	Задание 3 (различение звуков по акустическим признакам)	Средний балл
Анна Р.	3	2	3	2,7
Борис Д.	2	2	2	2,0
Виктор О.	2	1	2	1,7
Дамир Н.	1	2	2	1,7
Милана Р.	2	2	3	2,3
Марк Е.	3	3	3	3,0
Марат А.	2	2	2	2,0
Юрий Г.	3	2	2	2,3
Римма В.	2	1	1	1,3
Юстина П.	1	1	1	1,0

Задание 1. Выделение заданного звука из ряда звуков. Это задание предполагало распознавание заданного звука ([р], [ш], [з], [д]) среди других согласных. Оцениваемая способность – узнавание звука в звуковом ряду на слух, без визуальной опоры. Большинство детей допустили ошибки при выделении звуков [ш] и [з], что характерно при дизартрии – страдает слуховая дифференциация фрикативных звуков.

Юстина П. и Дамир Н. не смогли распознать более половины целевых звуков. У них наблюдается не только фонематический дефицит, но и ослабление внимания к слуховому стимулу.

Анна Р. и Марк Е. справились относительно лучше, но всё равно допускали ошибки в определении [д] и [р], часто путая их с [н] или [л].

Можно выделить следующие типичные ошибки:

Поднятие руки на звуки, акустически близкие к целевому (например, [с] вместо [ш], [л] вместо [р]) (Борис Д., Виктор О., Дамир Н. Милана Р., Марк Е., Марат А., Юрий Г., Римма В., Юстина П.). Дамир Н. путал [ш] и [с], не поднимая руку на [ш], зато делал это при [с].

Реакция на «группу звуков», а не на отдельный, что свидетельствует о недостаточной сформированности анализа линейного звукового ряда (Борис Д., Дамир Н. Милана Р., Марат А., Юрий Г., Римма В., Юстина П.).

Анна Р. правильно определяла [р], но реагировала на [л], особенно в быстром темпе.

Второе задание было направлено на исследование особенностей слуховой дифференциации в парных противопоставлениях (па-ба, ты-ти, су-шу и др.).

Большинство детей затрудняются в различении звонких-глухих пар (па-ба, шу-су). Виктор О., Римма В. и Юстина П. показывают минимальную реакцию, либо реагируют одинаково на обе формы, что указывает на сниженный слуховой контроль и слабую звукоразличительную функцию. У Марк Е. и Анна Р. отмечается избирательное различение, особенно между [т]-[д], [п]-[б], но сложности

возникают при восприятии мягкости/твёрдости ([ты]-[ти]). Практически у всех детей, кроме Марка Е., наблюдается отсутствие реакции при предъявлении противопоставлений, хлопки на обе части пары – неуверенность или неспособность удержать различие. Пример: Римма В. хлопала как на «су», так и на «шу», не различая их.

Целью третьего задания являлось проверить наличие слуховых представлений о звуках в словах (выбор слов с [с], [р], [з] из ряда).

У детей с дизартрией затруднено узнавание целевого звука в составе слова, особенно в интервокальной позиции. Анна Р., Милана Р. и Марк Е. лучше справились с заданием, вероятно, за счёт частичной опоры на образ слова. Юстина П. и Римма В. не узнали почти ни одного целевого слова, выбирали слова с акустически схожими или вовсе нецелевыми звуками.

Можно выделить следующие типичные ошибки: замена [з] на [с] или [ж] – характерно при дизартрии, где страдает фонематическая идентификация (Виктор О., Юстина П. и Римма В., Юрий Г.) Игнорирование звука в середине слова (например, «сумка» с [с] не выбрана, зато выбрано «чайник»). Пример: Юрий Г. выбрал картинку «чайник» для звука [с], проигнорировав «колесо».

Цель 2-й серии заданий – углублённое изучение фонематического восприятия, включая: слуховую дифференциацию сходных фонем распознавание и воспроизведение звуковых рядов, отбор и сопоставление фонетически близких слов, формирование связей между фонемой и значением слова.

Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты исследования особенностей фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Имя ребёнка	Задание 1: Повторение слогов	Задание 2: Различение слов	Задание 3: Квазиомонимы (покажи)	Задание 4: Подбор к похожему слову	Средний балл
1	2	3	4	5	6
Марк Е.	4	4	4	4	4,0

Анна Р.	4	3	3	4	3,5
Юрий Г.	3	3	3	3	3,0
Милана Р.	3	3	2	3	2,75
Борис Д.	2	3	2	2	2,25
Марат А.	2	2	2	2	2,0

*Продолжение таблицы 2*

1	2	3	4	5	6
Виктор О.	2	2	1	2	1,75
Римма В.	1	1	1	2	1,25
Дамир Н.	1	1	1	1	1,0
Юстина П.	0	1	0	1	0,5

Задание 1 второй серии «Повторение слоговых цепочек» за логопедом, направлено на оценку слухового различения и артикуляционного праксиса в сочетании. Дети воспроизводили цепочки с оппозициями: звонкие-глухие (да-та, ба-па, ша-жа), свистящие-шипящие (са-ша, шо-су), соноры (ра-ла-ла), мягкие-твёрдые (са-ся, ла-ля).

Марк Е. и Анна Р. чётко повторяли все цепочки, сохраняли структуру даже в 3-сложных группах. Юрий Г. путал [ша] и [са], но исправлялся, Милана Р. путала [да]-[та] (замена заключительного элемента), но воспроизводила ритм. У Бориса Д., Марата А., Виктора О. наблюдались единичные правильные повторы, нарушался порядок. Также Борис Д. заменял [ша] на [са], часто скатывался к упрощённым структурам (например, «па-па-па» вместо «па-ба-па») Римма В. и Дамир Н. переставляли звуки, воспроизводили неструктурированные слоги. Также Римма В. меняла порядок и интонацию: «ла-ра» вместо «ра-ла-ла» Юстина П. отказывалась повторять, не понимала задание.

Второе задание направлено на изучение различение звучащих слов с близким фонетическим составом (проверить реакцию на искажение звуков

в позиции). Детям нужно было хлопнуть, если слово произнесено неправильно (в сравнении с картинкой).

Только Марк Е. правильно реагировал на все искажённые формы («баман», «пумага», «птинеч»). Анна Р., Юрий Г., Борис Д. – ошибались на длинных или сложных словах (витанин, альном). Юрий Г. не хлопнул при слове «пумага» – путает звонкие и глухие. Анна Р. сомневалась между «витанин» и «витамин», что говорит о неустойчивом восприятии длинных слов. Милана Р., Марат А., Виктор О. хлопали на правильные слова или путали формы. Так, Виктор О. хлопал и на «банан», и на «панан», что указывает на слуховую неустойчивость. Римма В., Дамир Н. реагировали случайно, понимание задания фрагментарное. Юстина П. часто хлопала вообще без связи с речевым стимулом.

Задание 3. Различение квазиомонимов (например, лук – люк, порт – борт). Цель: оценка способности слышать минимальные контрасты, особенно в начальной позиции слова.

Только Марк Е. безошибочно указывал пары: класс–глаз, пил–бил, шурка – чурка. Анна Р. и Юрий Г. допускали по 1-2 ошибки, в основном на [л]-[в] и [с]-[ш]. Милана Р., Борис Д., Марат А., Виктор О. не различали мягкие и твёрдые пары. Борис Д. выбирал «бочка» на слово «почка», путая глухой/звонкий. Милана Р. ошибалась при [р]-[л]: «рожки» – «ложки» всегда сливались в одно. Римма В. и Дамир Н. не различали большинство пар ([р]-[л], [ч]-[ш], [с]-[з]). Так, Дамир Н. выбирал «кошку» вместо «кочку», не различал [ч]-[ш]. Юстина П. показывала случайные картинки.

Задание 4. Подбор картинки по звучащему слову. Цель: проверить слуховую ассоциацию и словообразовательную чувствительность.

Марк Е., Анна Р. безошибочно подбирали картинки по звучанию. Юрий Г., Милана Р., Римма В. допускали одну замену – например, «ветка» к «клетка». Например, Юрий Г. выбрал «платок» к «каток» – ошибка по финальному слогу. Римма В. угадала «лук» – «сук», но не узнала «дом» – «ком». Борис Д., Марат А., Виктор О. путали суффиксальные и корневые

различия. Дамир Н., Юстина П. указывали несвязанные картинки. Юстина П. подставляла «ветку» к «луку» – ориентировалась на рисунок, не на звук.

Таким образом, у Марка Е. – отличные показатели: слуховая концентрация, различение фонем, сохранность слухоречевой памяти. Анна Р. демонстрирует высокий уровень, но допускает отдельные ошибки на [л]-[в] и [т]-[д]. Юстина П., Дамир Н., Римма В. — глубокие нарушения фонематического восприятия. Особенно плохо воспринимают мягкие и сонорные звуки, путают минимальные пары. У Бориса Д. и Виктора О. — наиболее частотные ошибки: смешение звонких/глухих и шипящих/свистящих.

Третья серия была направлена на исследование особенностей фонематического анализа. Цель данной серии – проверить уровень сформированности у детей операций звукового анализа: выделение отдельных звуков, определение их места в слове, количественный анализ звукового состава, способность к элементарной звукобуквенной символизации.

Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты исследования особенностей фонематического анализа у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Имя ребёнка	Зад.1	Зад.2	Зад.3	Зад.4	Зад.5	Зад.6	Зад.7	Зад.8	Ср. балл
Марк Е.	4	4	4	4	4	4	4	4	4,0
Анна Р.	4	3	4	3	4	4	3	3	3,5
Юрий Г.	3	3	3	3	3	3	2	3	2,875
Милана Р.	3	3	2	3	2	3	2	3	2,625
Борис Д.	2	3	2	2	2	2	2	2	2,125
Марат А.	2	2	2	2	1	2	1	2	1,75
Виктор О.	2	2	1	1	1	1	1	2	1,375
Римма В.	1	2	1	1	1	1	0	1	1,0
Дамир Н.	1	1	1	1	1	0	0	1	0,75
Юстина П.	0	1	0	0	1	0	0	1	0,375

Задание 1: «Положи столько кружков, сколько звуков я произнесла» направлено на исследования сформированности навыка у дошкольников с дизартрией определять количество звуков.

Марк Е. и Анна Р. выполнили задание без ошибок, уверенно различают одиночные и дифтонги. Юрий Г. и Милана Р. допустили ошибку в слове «иоу» – положили 2 кружка вместо 3. Борис Д., Марат А., Виктор О. – заниженное количество звуков – воспринимают «ау», «иуа» как 1 и 2 звука. Римма В., Дамир Н. выполнили задание частично, игнорируя разные позиции звуков. Юстина П. не поняла задание, либо отказалась, кружки выкладывала случайно.

Проанализируем результаты второго задания: Узнай звук «м» (кружок) и «р» (треугольник) в словах. Марк Е. безошибочно распознал все слова с нужным звуком. Анна Р., Юрий Г., Милана Р., Борис Д. допускали ошибку на слове «дрова» – не уловили [р] в середине. Марат А., Виктор О., Римма В. игнорируют середину слова (дом, рыба), реагируют только на начальную позицию. Дамир Н., Юстина П. делали рандомный выбор фигур, несоответствие звукам.

Проанализируем результаты третьего задания: «Подними фигуру по гласному звуку». Марк Е., Анна Р. ответили все правильно, реагируют на гласный в любой позиции. Юрий Г. допускал ошибку в слове «осы» – не поднял квадрат. У Миланы Р., Бориса Д., Марата А. возникала путаница между [у] и [о], особенно на словах «улица», «утка». Виктор О., Римма В., Дамир Н. поднимали фигуру только на начальный звук, игнорировали остальные. Юстина П. – не выполняла инструкции.

Перейдем к результатам четвертого задания: «Сколько я назову звуков – столько выложи кружков». Марк Е. выполнил задание без ошибок – четкое соответствие звуков и кружков. Анна Р., Юрий Г. и Милана Р. допускали ошибку на «ауи» – положили 2 вместо 3. Борис Д. и Марат А. ошибались в «ау», «иуа» – 1 кружок вместо 2 или 3. У Виктора О., Риммы В., Дамира Н. наблюдалось несистематическое выполнение, частично или



неверно. Юстина П. – полный отказ или выкладывание случайных кружков.

Проанализируем результаты пятого задания: «Разложи картинки по финальному звуку ([т] или [к])». Марк Е., Анна Р. справились с заданием полностью, все слова правильно распределены. Юрий Г. допускал ошибку на слове «зонт» – положил в группу «к». Милана Р. и Борис Д. не различают [т] – [к] в конце – «кнут» положили в [т]. У Марата А., Виктора О., Риммы В., Дамиры Н. и Юстины П. – случайное распределение, без понимания финального звука.

Проанализируем результаты шестого задания: «Закончить слово по слогу (ро- – рот, самоле- – самолёт)». У Марка Е. и Анны Р. наблюдается четкое завершение, правильный выбор слов. Юрий Г. и Милана Р. допускали ошибки в длинных словах – «бегемот» – «бегеमुшка». Борис Д. и Марат А. домысливают окончания: «танкета», «веничек». Виктор О. и Римма В. договаривают по аналогии: «паук» – «паутинка». Дамир Н. и Юстина П. говорили бессвязные слова.

Далее проанализируем результаты седьмого задания: «Придумай 2 слова на [а], [у], [и]». Марк Е. выполнил задание верно. Анна Р. придумала одно слово на звук [и]; другие – верно. Юрий Г., Милана Р., Борис Д. придумали 1 слово из 2, либо заменил букву (например, «указка» вместо [у]). Марат А., Виктор О. – слова неполные или повторялись («ам», «ум», «им»). Римма В., Дамир Н. и Юстина П. проговаривали бессмысленные сочетания.

Проанализируем заключительное (восьмое) задание в данной серии «Назови первый и последний звук в слове». Марк Е. называл и гласные, и согласные точно, в нужной позиции. Анна Р., Юрий Г. и Милана Р. допускали ошибки с мягкими звуками в конце: «иголлка» – [а] вместо [к]. Борис Д., Марат А. и Виктор О. упустили последний звук или называли слог: «улица» – [у], [ца]. Римма В., Дамир Н., Юстина П. не справились с заданием.

Таким образом, Марк Е.: полностью овладел операциями фонематического анализа. Анна Р.: допускает единичные ошибки, устойчиво использует слуховой контроль. Юрий Г.: анализ на уровне нормы, но затрудняется при придумывании слов и определении последнего звука. Милана Р., Борис Д.: нуждаются в дополнительной коррекции в сфере количественного и позиционного анализа. Виктор О., Марат А.: путают начало/конец слова, не удерживают в памяти звуковую последовательность. Римма В., Дамир Н., Юстина П.: грубые ошибки, отсутствие понимания структуры слова, слабый уровень звукового анализа.

Четвертая серия направлена на исследование фонематического синтеза.

Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты исследования особенностей фонематического синтеза у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Имя ребёнка	Задание 1	Задание 2	Средний балл
Марк Е.	4	4	4,0
Анна Р.	4	3	3,5
Юрий Г.	3	3	3,0
Милана Р.	3	3	3,0
Борис Д.	2	2	2,0
Марат А.	2	2	2,0
Виктор О.	2	1	1,5
Римма В.	1	1	1,0
Дамир Н.	1	1	1,0
Юстина П.	0	0	0,0

Первоначально рассмотрим результаты первого задания: «Послушай звуки и назови слово». Марк безошибочно назвал все слова, включая 4-звуковые. Анна ошиблась в одном 4-звуковом слове, но быстро исправила. Юрий назвал «каша» как «каса», Милана – «крот» как «корот». Борис Д., Марат А., Виктор О. воспроизводят только часть слова или смешивают

звуки: Борис назвал «игла» как «лига», Марат произнёс «шум» как «мух», Виктор путал порядок звуков. Римма В., Дамир Н. назвали не более двух слов правильно. Слова «жук», «дом» восприняты как «куж», «том». Юстина П. не воспроизвела ни одного слова. При повторе называла отдельные звуки, но не объединяла.

Рассмотрим результаты второго задания: «Помири поссорившиеся звуки». У Марка Е. наблюдается безошибочное выполнение – перестроил звуки правильно, в том числе в словах с 5 звуками: «щетка», «глаза», «топор». Анна назвала «коза» как «зако», Юрий назвал «щетка» как «кашет», Милана путала средние звуки: «вода» – «даво». Борис произнёс «топор» как «прото», Марат – «нож» как «жон». Виктор: «дым» – верно, но «очко» вместо «очки». Римма: назвала «мох» как «хом», Дамир: «вода» – «дова».

Таким образом, Марк Е. уверенно владеет синтезом и демонстрирует потенциальную готовность к чтению. Анна Р., Юрий Г., Милана Р. – владеют синтезом в пределах нормативного уровня, допускают редкие ошибки. Борис Д., Марат А., Виктор О. – нуждаются в системной коррекционной работе: затрудняются с перестановкой звуков. Римма В., Дамир Н., Юстина П. – грубые нарушения синтеза, невозможность соединить даже 3 звука в слово.

С целью проверить, как ребёнок осознаёт присутствие звука в слове, может ли целенаправленно извлекать звуковой элемент из речи. Мы провели второе задание «Придумай слово со звуком...».

Результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты исследования особенностей фонематических представлений у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией

Имя ребёнка	Задание 1	Задание 2	Средний балл
Марк Е.	4	4	4,0
Анна Р.	4	3	3,5
Юрий Г.	3	3	3,0

Милана Р.	3	3	3,0
Борис Д.	2	2	2,0
Марат А.	2	2	2,0
Виктор О.	1	2	1,5
Римма В.	1	1	1,0
Дамир Н.	1	1	1,0
Юстина П.	0	0	0,0

Марк придумал по 1–2 слова на каждый звук, точно указывал его позицию. Анна Р., Юрий Г. и Милана Р. допускали единичные ошибки, чаще всего в позиционировании звука. Анна Р. сказала «девочка» на звук [к] в конце – ошибка. Юрий придумал слово «молоко» на звук [к] в начале. Милана предложила «уши» для звука [ш] – корректно, но не указала позицию. Борис называл «карта» для звука [р] в конце. Марат – «машина» на звук [ш] в конце. Виктор – «курица» на звук [к] в конце. Римма – «стол» на звук [м]. Дамир – «кукла» для звука [д]. Юстина П. не понимала задания, назвала лишь «мама» на любой звук, при повторе замолкала.

Таким образом, Марк Е. демонстрирует сформированное фонематическое мышление. Анна Р., Юрий Г., Милана Р. – владеют операцией, но допускают ошибки в задании с позиционированием. Борис Д., Марат А., Виктор О. – осознают звуки в словах, но не умеют управлять этим знанием. Римма В., Дамир Н., Юстина П. – фонематическое мышление не сформировано, задания выполняются наугад или не выполняются вовсе.

Представим сводные результаты в таблице 6.

Таблица 6 – Сводные результаты изучения фонематических процессов у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией

Имя ребёнка	Слух	Восприятие	Анализ	Синтез	Представления	Итоговая средняя
Марк Е.	3,0	4,0	4,0	4,0	4,0	3,8
Анна Р.	2,7	3,5	3,5	3,5	3,5	3,3
Юрий Г.	2,3	3,0	2,9	3,0	3,0	2,8
Милана Р.	2,3	2,7	2,6	3,0	3,0	2,7

Борис Д.	2,0	2,2	2,1	2,0	2,0	2,1
Марат А.	2,0	2,0	1,7	2,0	2,0	1,9
Виктор О.	1,7	1,7	1,4	1,5	1,5	1,6
Римма В.	1,3	1,2	1,0	1,0	1,0	1,11
Дамир Н.	1,0	1,0	0,7	1,0	1,0	0,9
Юстина П.	1,0	0,5	0,4	0,0	0,0	0,4

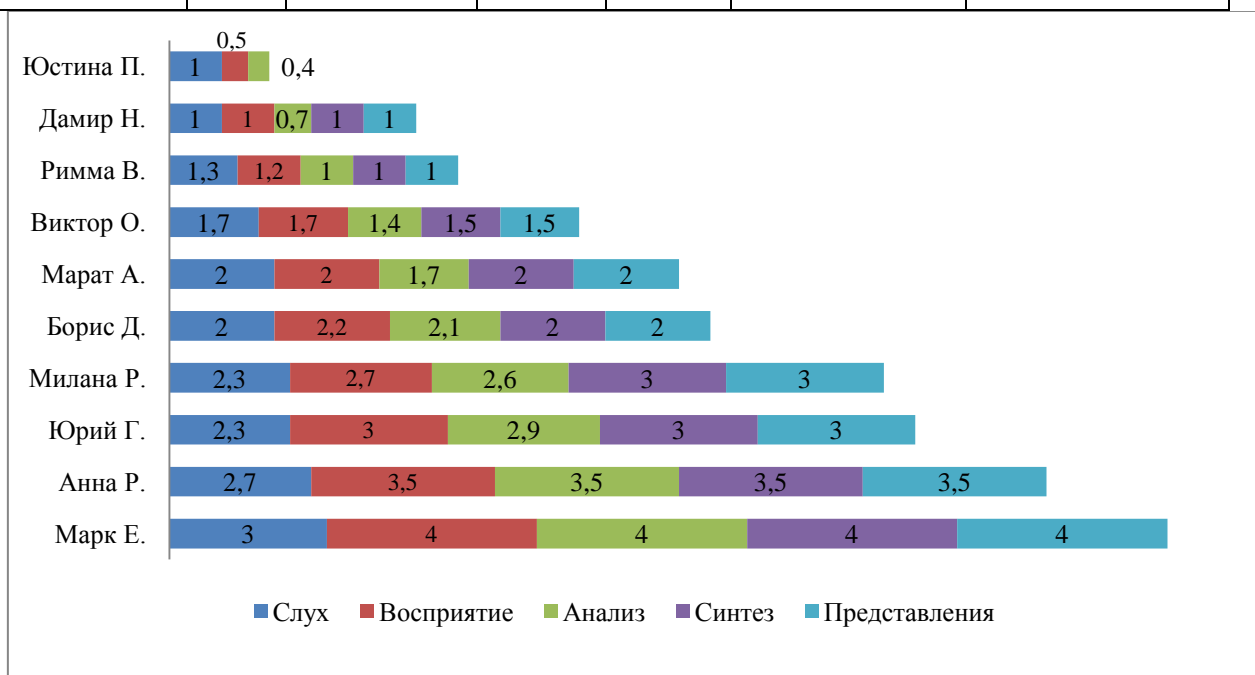


Рисунок 1 – Сводные результаты изучения фонематических процессов у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией

Результаты по первой серии «Фонематический слух» показали, что только один ребёнок – Марк Е. – демонстрирует сформированный фонематический слух, стабильно различает целевые звуки в звуковом ряду, опирается на слуховой контроль. У Анны Р. наблюдаются единичные ошибки при восприятии фрикативных звуков ([ш], [з]), однако в целом её результат оценивается как высокий. Юрий Г. и Милана Р. продемонстрировали средний уровень, испытывая затруднения при различении [р]/[л], [с]/[ш].

У остальных детей – Бориса Д., Марата А., Виктора О., Риммы В., Дамира Н. и Юстины П. — уровень сформированности фонематического слуха значительно снижен. Типичные ошибки включали: реакцию на акустически близкие звуки, путаницу глухих и звонких, неустойчивость

слухового внимания. Юстина П. и Дамир Н. практически не выполняли задания, реагировали случайно или отказывались от выполнения.

Наиболее успешными в серии «Фонематическое восприятие» были Марк Е. и Анна Р.. Они безошибочно справлялись с заданиями на различение минимальных пар, повторяли слоговые цепочки, правильно реагировали на различия в звучании слов. У Юрия Г. и Миланы Р. наблюдались отдельные трудности при восприятии шипящих и свистящих, особенно в длинных словах и цепочках.

Борис Д., Марат А. и Виктор О. продемонстрировали неустойчивые результаты: отмечались ошибки в позициях согласных, пропуски реакций, неверные выборы картинок. Римма В., Дамир Н. и Юстина П. не различали большинство противопоставлений. Характерной ошибкой у Юстины являлось полное игнорирование фонетического различия и выбор по внешнему признаку.

Фонематический анализ в полной мере доступен только Марку Е.. Он безошибочно определял количество звуков, выделял первый и последний звуки, точно распределял слова по их звуковому составу. Анна Р. и Юрий Г. показали высокий уровень выполнения, хотя допускали единичные ошибки, например, путали количество гласных или неверно определяли мягкие согласные в конце слова.

Милана Р., Борис Д. и Марат А. затруднялись при определении звукового состава, нередко считали слоги вместо звуков. У Виктора О., Риммы В., Дамира Н. и Юстины П. сформированности фонематического анализа не выявлено: дети не понимали разницы между звуками и буквами, не удерживали в памяти последовательность, называли слоги или вообще не реагировали на задание.

Лучшие результаты по серии «Фонематический слух» снова показал Марк Е., успешно соединяя как линейные, так и перемешанные звуковые ряды в слова. Он опирался на фонематические представления, демонстрируя высокий уровень речевого анализа и обобщения. Анна Р.,

Юрий Г., Милана Р. справлялись с большинством заданий, но иногда теряли последовательность при четырёх- и пятизвуковых комбинациях.

Борис Д., Марат А., Виктор О. показывали фрагментарный синтез: могли собрать короткие слова (2–3 звука), но терялись при увеличении количества фонем. Римма В., Дамир Н., Юстина П. не владели операцией синтеза. Юстина не смогла соединить даже простейшие звуки в слово, что свидетельствует о глубоком нарушении фонематического процесса.

Сформированность фонематических представлений выявлено у Марка Е., Анны Р., Юрия Г. и частично у Миланы Р.. Эти дети осознают структуру слова, умеют считать звуки и придумывать слова с заданными звуками. Марк Е. демонстрирует осмысленную работу с позициями звуков, что указывает на сформированность речевого мышления.

Борис Д., Марат А., Виктор О. частично понимают задание, но не могут управлять звуковой структурой слова: придумывают слова наугад, считают слоги вместо звуков. У Риммы В., Дамира Н., Юстины П. сформированности фонематических представлений не выявлено: дети не осознают, что звук – это часть слова, не умеют определять его позицию, часто подменяют целевую операцию названием случайных слов.

По результатам обследования детей с дизартрией можно сделать следующие выводы: Только один ребёнок (Марк Е.) демонстрирует полностью сформированные фонематические процессы. Его результаты позволяют говорить о готовности к усвоению грамоты. Анна Р., Юрий Г., Милана Р. обладают достаточной базой, но требуют автоматизации и систематизации навыков. Борис Д., Марат А., Виктор О. нуждаются в целенаправленной логопедической коррекции с акцентом на позиционный анализ и синтез. Римма В., Дамир Н., Юстина П. демонстрируют грубые системные нарушения: фонематический слух, восприятие, анализ и синтез у них находятся на исходном или произвольном уровне.

### 3.3 Содержание работы по коррекции нарушений фонематических процессов у дошкольников со стертой дизартрией

Изучив фонематические процессы, проанализировав результаты исследования мы пришли к тому, что необходима планомерная и последовательная коррекционная работа.

Логопедическая работа по преодолению нарушений фонематических процессов у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией разрабатывалась с учётом следующих дидактических принципов, адаптированных под особенности данного нарушения:

1. Принцип научности. Вся работа основана на современных логопедических и нейропсихологических представлениях о механизмах дизартрии, в частности, о нарушении взаимодействия фонематической и артикуляторной систем.

2. Принцип доступности и посильности. Задания подбираются с учётом ограниченных возможностей моторной артикуляции и слухового восприятия. Упражнения усложняются постепенно: от простого различения звуков – к анализу и синтезу.

3. Принцип систематичности и поэтапности. Работа строится от формирования фонематического слуха и восприятия – к анализу, синтезу и формированию фонематических представлений. Учитываются трудности последовательного слухо-речевого восприятия, характерные для дизартрии.

4. Принцип наглядности и опоры на сенсорные каналы. При стертой дизартрии важна опора не только на слух, но и на зрение и кинестетику: используются картинки, цветовые схемы, жесты, звукобуквенные ассоциации, что облегчает различение и воспроизведение звуков.

5. Принцип активности и вовлечённости. Использование игровых, моторных и ритмико-интонационных приёмов позволяет



активизировать работу сенсомоторных систем и компенсировать недостатки артикуляционного праксиса.

6. Принцип индивидуализации. При подгрупповой работе учитываются степень выраженности дизартрии, темп усвоения материала, особенности звукопроизношения и моторного плана у каждого ребёнка.

7. Принцип повторности и автоматизации. Упражнения многократно повторяются в разных формах (слуховых, зрительных, моторных), что необходимо при дизартрии для формирования стойких речевых и фонематических навыков.

Коррекционно-логопедическая работа с детьми старшего дошкольного возраста (5–6 лет) со стертой дизартрией направлена на формирование и совершенствование фонематических процессов (фонематического слуха, восприятия, анализа, синтеза и представлений) для повышения разборчивости речи и подготовки к обучению грамоте.

Цель работы – улучшить звукопроизношение и речевую коммуникацию ребёнка за счёт выработки чёткого фонематического восприятия и формирования навыков звукового анализа и синтеза.

Задачи включают: развитие слухового восприятия звуков речи, обучение выделять и анализировать фонемы в слове, объединять звуки в слова, формировать образы звуков («фонематические представления»).

Направления коррекционной работы:

1. Развитие фонематического слуха.
2. Развитие фонематического восприятия.
3. Развитие фонематического анализа.
4. Развитие фонематического синтеза.
5. Развитие фонематических представлений.

Только при опережающем развитии этих навыков возможно эффективное устранение дефектов звукопроизношения.

Составили календарно-тематическое планирование для преодоления нарушений фонематических процессов, это планирование было сделано с учётом тех результатов исследования, которые мы получили.

Календарно-тематическое планирование по коррекции нарушений фонематических процессов у старших дошкольников со стертой дизартрией. 62 занятия на 1 учебный год.

Месяц	Название занятия	Цель занятия	Упражнения, используемые на занятии
Месяц 1	1. «Детский сад»	Развитие фонематического слуха (дифференциация громких/тихих, высоких/низких звуков) Общие речевые навыки	– Упражнения «Кто громче?» (хлопанье в ладоши при громком слове, тихо – ножкой). – Игра «Угадай звук» (звуки природы: ветер, дождь – определить интенсивность). – «Лягушки» (различение голосов по тембру). – Формирование четких, координированных движений органов речевого аппарата. – Обучение короткому и бесшумному вдоху, не поднимая плечи, спокойному и плавному выдоху, не надувая щеки, без речевого сопровождения и с речевым сопровождением.
Месяц 1	2. «Детский сад»	Развитие речевой моторики	Отработка упражнений комплекса артикуляционной гимнастики (добиваться чёткого переключения с одного артикуляционного уклада на другой, следить за быстротой переключения, объемом и амплитудой выполняемых движений) .
Месяц 1	3. «Осень»	Развитие фонематического восприятия (выделение заданного звука)	– «Найди звук»: педагог называет звук (например, [з]), дети поднимают карточку, если слово или картинка содержит этот звук. – «Игрушка ошибается»: из списка схожих слов выбрать чужое. – «Назови слово» по первой (последней) букве – инициировать узнавание звука. – Формирование правильной артикуляции нарушенных и отсутствующих в произношении звуков
Месяц 1	4. «Времена года. Осень»	Выделение ударного начального гласного	Договаривание предложений по картинкам (именительный и винительный падежи ед. числа существительных). Образование прилагательных от существительных (ум, уют, утка, ухо). Пересказ рассказа Сладкова Н. «Осень на пороге»

Месяц 1	5. «Деревья Осенью»	Развитие речевого дыхания и силы голоса	Формирование правильного физиологического и речевого дыхания Дид. упр. «Коробка запахов ». Развитие умения изменять силу голоса: произносить звук тихо, громко, шёпотом Дид. игр. « Улови шепот»
Месяц 1	6. «Овощи»	Формирование фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза слов и слогов	– выделение гласного звука из начала и конца слова в ударной позиции (Аня, ива, утка); – выделение гласного звука из начала, середины и конца слова в ударной позиции (звуки а, о); – Развитие умения сравнивать слова по их длине (короткие и длинные слова).
Месяц 1	7. «Дары осени»	Развитие навыков языкового анализа, синтеза, представлений	– Развитие слухового внимания на материале неречевых звуков (звучащие игрушки, хлопки). – Ознакомление с гласными звуками: [а], [у], [и], [о], [э], [ы]. – Формирование умения определять наличие звука в слове («Хлопни в ладоши, если есть этот звук в слове») – на материале изученных звуков. – Формирование умения подбирать слова на гласные звуки.
Месяц 1	8. «Итоговый калейдоскоп звуков»	Закрепление всех процессов (слух, восприятие, анализ, синтез)	– Повторяются задания на различение звуков в разных условиях (шёпотом, песней), деление слов на звуки, составление слов из звуков. – Круговая игра «Назови одним звуком»: дети по очереди называют звук и слово.
Месяц 2	9. «Буря звуков»	Фонематические представления (ориентация в звуках)	– Игра «Звук сегодня»: называние детьми звуков, которые встречались на занятии; обсуждение – мягкий/твёрдый, звонкий/глухой. – «Звуковая лото»: на карточках – картинки; детям надо прикрыть только те, у которых есть звук [ш] (или любой).
Месяц 2	10. «Буря звуков»	Развитие фонематического слуха и восприятия (интонации, темп речи)	– Чтение фрагмента сказки («Три поросёнка») с изменением громкости и высоты голоса: дети отвечают, кто говорит громче/тише. – Игра «Кто здесь?» (дети на ощупь узнают игрушки по звуку её пищалки). – «Шорохи» (звуки, скрытые под ширмой) – определить по шороху предмет.
Месяц 2	11. «Чудо звуки»	Фонематические представления (звуковой образ)	– «Цветик-семицветик»: дети раскладывают картинки предметов на лепестки по заданному звуку (например, [т] – «топор», «туча», «ручка»); – Игра «Звуки спрятались» дети слушают стишок и отмечают наличие звука.

Месяц 2	12. «Прогулка в зоопарк»	Фонематическое восприятие (звуковая дифференциация)	– «Угадай зверя»: звучат звуки – дети называют животное и отмечают название на картинке. – «Рифмовка»: подобрать рифму к словам животных (слегка фонематическая).
Месяц 2	13. «Звери»	Развитие речевого дыхания и силы голоса	– Формирование правильного физиологического и речевого дыхания Дид.упр. «Дыхательные тренажеры». – Развитие умения изменять силу голоса: «Глухой телефон», «Поломанный телевизор»
Месяц 2	14. «Животные саванны»	Фонематическое восприятие (звук в слове)	– «Где звук?» – дикие животные (лев, жираф, слон): дети находят предметы со звуком [л] или [ж] в начале/середине/конце. – Игра «Поменяй слог»: «бегемот – бегемотик» – услышать разницу.
Месяц 2	15. «Дом, который построил Ося»	Фонематический анализ (разложение предложений)	– «Стройка звуков»: фразы разбиваются на слова, слова – на звуки ([д][о][м], [к][о][т]). – «Логопед-строитель»: дети выкладывают на песочнице изображения фрагментов слов, соответствующих звукам слова.
Месяц 2	16. «Стройка»	Развитие навыков фонематического анализа и синтеза	– Формирование умения выделять гласные звуки в конце слова под ударением (пила, кино, усы, пишу, носки). – Формирование умения выделять гласные звуки в трехзвуковых словах (мак, дом,мышь, кит). Формирование умения – подбирать слова на заданный звук. – Обучение навыкам различения гласных и согласных звуков.
Месяц 3	17. «Собери транспорт»	Фонематический синтез (соединение звуков)	– Слоги/буквы в вагонах: дети строят слово, переходя от вагона к вагону ([м]-[о]-[т]-[о]-[ц][и]-[к] «мотоцикл») – «Назови одним словом»: учитель даёт фонемы ([т][р][а][м][в][а][й]), дети говорят «трамвай».
Месяц 3	18. «Путешествие на остров»	Фонематические представления (соотнесение звука и слова)	– «Морские ракушки»: раскладываются картинки морских объектов (рыба, якорь, корабль); педагог спрашивает, где звук [р] – дети показывают картинки, отвечающие условию. – «Звуковой маяк»: звуковой фон – дети находят «маяк» (сигнал) с определённым звуком.
Месяц 3	19. «В поисках звуках»	Развитие речевого слуха, зрительного, слухового внимания и памяти	– Игры, направленные на развитие зрительного внимания и памяти. – Игры, направленные на развитие слухового внимания и памяти.

Месяц 3	20. «Собери паровозик»	Фонематический анализ (разложение слов на звуки)	– «Раскрась вагончик»: слово разбирается на звуки – каждый звук окрашивает отдельный вагон по цветам.
Месяц 3	21. «Весёлый транспорт»	Фонематический слух (различение пар согласных по звонкости)	– Игра «Труба – барабан»: дети хлопают в ладоши, когда звучит звонкий звук, и притопывают – при глухом (например, [д]/[т]). – «Поезд и автобус»: разные тембры звуков – дети изображают звук характерных клазоны/звуки.
Месяц 3	22. «Мир вокруг нас»	Развитие звукослоговой структуры слова	– Закрепление слоговой структуры двухсложных слов со стечением согласных. – Формирование звукослоговой структуры слова с правильным воспроизведением трехсложных слов со стечением согласных (крапива, пылинки, карандаш). (*дид.упр. «Лестница», «Прочитай схему» и т..)
Месяц 3	23. «Поезд звуков»	Фонематическое восприятие (дифференциация похожих слов)	– «Кто едет?»: из названий транспорта (самолёт, парус, лимузин) надо выбрать слово, отличающееся звуком. – «Игра-запутанная улица»: развести картинки со словами, где нужна группа транспортных средств с заданным звуком.
Месяц 3 4 неделя 5 неделя	24. «Комната загадок»	Повторение и обобщение (все процессы)	– Командная игра по цепочке: один называет звук и слово, следующий повторяет и добавляет своё слово с тем же звуком. – Викторина «Что здесь не так?» – найти слово без определённого звука.
Месяц 4	25. «Снежная музыка»	Развитие фонематического слуха (ритмика, тембр)	– Ритмопостукивание: учитель отбивает ритм зимней песни бубном/трещоткой, дети повторяют. – «Звонят колокольчики» – дети различают звуки колокольчиков разной силы. – Игра «Тихо – громко» (шарик катят по столу, регулируя силу качков).
Месяц 4	26. «Звуки зимних зверей»	Фонематический анализ (выделение первого/последнего звука)	– Игра «Звуковая шкатулка»: звучит последовательность простых звуков; ребёнок называет, какой звук был первым/последним. – «Сколько звуков»: дети считают звуки в названиях животных («заяц», «барсук»). – «Поезд» (фонетический лабиринт): звуки пускам поездами – составление слова.

Месяц 4	27. «Лесные шапки»	Фонематический синтез (соединение звуков в слово)	– Игра «Собери слово»: разделённые по звукам слова (коп, сок, нос) – дети «складывают» слоги/звуки в слово. – «Кто за мной?» (фонематическая эстафета): учитель называет звук, дети по очереди говорят слово, начинающееся с этого звука.
Месяц 4	28. «Звуковой снежный ком»	Фонематический слух и восприятие (контраст мягких и твёрдых звуков)	– «Мягко–твёрдо»: учитель произносит [т] — [ть], дети хлопают при мягком.[47†L71-L79] – «Шорох снежинок»: различение шипящих и свистящих звуков (опрос «ш-ш-ш» vs «с-с-с»). – Игра «Наряди ёлку»: украшать ёлочку звуками – за слова с требуемым звуком.
Месяц 4	29. «Звуковой снежный ком»	Развитие речевой моторики	Отработка упражнений постановочного комплекса артикуляционной гимнастики (добиваться чёткого переключения с одного артикуляционного уклада на другой, следить за быстротой переключения, объемом и амплитудой выполняемых движений)
Месяц 4	30. «Игрушки на ёлку»	Фонематическое восприятие (поиск слов с заданным звуком)	– Дети подбирают игрушки (картинки) с именами на заданный звук. – «Чей звук?»: воспроизводятся звуки животных, дети называют животное (развивает слуховое восприятие фонем в словах).
Месяц 4	31. «Пады с ёлки»	Фонематический анализ (поиск звука в позиции)	– «Снежные кубики»: дети «кидают кубик», говорят слово – выпадает последний звук, дети строят слово. – «Посчитай звуки»: считать звуки в слове из зимней тематики («ёлка» – [й][о][л][к][а]).
Месяц 4	32. «Итоговый калейдоскоп звуков»	Закрепление всех процессов (слух, восприятие, анализ, синтез)	– Повторяются задания на различение звуков в разных условиях (шёпотом, песней), деление слов на звуки, составление слов из звуков. – Круговая игра «Назови одним звуком»: дети по очереди называют звук и слово.
Месяц 5	33. «Собери узоры»	Фонематический синтез (объединение звуков)	– Лабиринт из букв: «Собери слово» – по частям составление слова (снег – [с][н][е][г]). – «Звуковой пазл»: дают по несколько слоговых кубиков, составляют слово (санки).
Месяц 5	34. «В поисках приключений»	Фонематический синтез (повторение)	– «Звуковая эстафета»: дети по кругу говорят части слова (каждый свой звук), объединяя слово. – «Собери слогами»: разложить на слоги и вновь составить слова из предыдущих тем.

Месяц 5	35. «Звуковая дорожка»	Формирование самоконтроля и обобщение	– «Игра-детектив»: находить слова с ошибочными звуками в тексте или речи воспитателя. – Дети сами составляют цепочку слов, проверяя друг друга.
Месяц 5	36. «Звуковая дорожка»	Развитие навыков фонематического анализа и синтеза	-Развитие слухового внимания на материале неречевых звуков (звучащие игрушки, хлопки). -Формирование умения определять наличие звука в слове («Хлопни в ладоши, если есть этот звук в слове») – на материале изученных звуков. -Формирование умения подбирать слова на гласные звуки. (*дид.упр. «Выбери нужные картинки»).
Месяц 5	37. «Большой концерт»	Подведение итогов; интеграция речи и звукопроизношения	– Устный отчет детей о пройденном: каждый называет свой любимый звук и говорит слово. – Инсценировка сказки с фонетическим уклоном (ребята сами произносят чисто).
Месяц 5	38. «Весёлый алфавит»	Повторение форм представлений о звуках	– «Алфавитный квест»: ищем предметы, названия которых начинаются с изученных звуков.
Месяц 5	39. «Повторение всех звуков»	Итоговое повторение фонематических навыков	– Повторяются ключевые упражнения: «Найди звук», анализ/синтез слов, комбинированные игры с письмом фонем. – «Киношкола звукорежиссёра»: детям показывают короткий мультфильм без звука; они «добавляют» звуки (похлопывание, постукивание) по сюжету, акцентируя звуки речи.
Месяц 5	40. «Повторение всех звуков»	Итоговое повторение фонематических навыков	– Повторяются ключевые упражнения: «Найди звук», анализ/синтез слов, комбинированные игры с письмом фонем. – «Киношкола звукорежиссёра»: детям показывают короткий мультфильм без звука; они «добавляют» звуки (похлопывание, постукивание) по сюжету, акцентируя звуки речи.
Месяц 6	41. «Времена года – весна»	Фонематический слух (высота и интонация)	– «Весенний лес»: диктор произносит слова тише/громче (шмель, ручей) – дети определяют разницу. – «Мельница»: имитация разнохарактерных звуков (ветер, птицы) – реакция на высоту/интенсивность.

Месяц 6	42. «Построй солнышко»	Фонематический анализ (фонетическая разборка слов)	– «Солнечные лучики»: лучики с буквами, дети составляют слово «солнце», затем называют каждый звук. – «Сколько звуков?» – игрушечный кран «вынимает» зернышки за каждый звук в слове.
Месяц 6	43. «Собери радугу»	Фонематический синтез (соединение звуков в слово)	– «Радужные карточки»: слоги или фонемы цветов (р-а-д-у-г-а) дети складывают в слово «радуга». – «Словесная палитра»: педагог даёт набор звуков, дети создают новый «цвет слова».
Месяц 6	44. «В гостях у весны»	Фонематические представления (звуковой образ)	– «Поймай звук»: на полу – рисунки птиц, инструменты – по звуку определить источник (сова – «уу», флейта – «финт-тон-тон») – «Весенние звуки»: изображать звук (например, по звонкости) и называть слово.
Месяц 6	45. «Экспедиция звуков»	Обобщение пройденного (все фонематические процессы)	– Квест с карточками: дети должны в разных «станциях» выполнить задания на слух, восприятие, анализ и синтез. – «Собери символ» (сложное): с помощью всех изученных упражнений собрать большое слово.
Месяц 6	46. «Секреты фонем»	Фонематические представления (звуковые образы в речи)	– «Птицы – певцы»: на экране – птицы; дети повторяют птичьи голоса как речь, потом сопоставляют: «так, как воробей, звучит звук...», закрепляя образы. – «Кто где?» – поиск звукового «следа» в комнате: в бассейне – волна (звук [в]), на заборе – гвоздь (звук [г]).
Месяц 6	47. «Морское путешествие»	Фонематический слух (поддержание навыков)	– «Волны и бриз»: различение шепота и громкого произнесения одним и тем же словом («корабль», «корабль!!!») – «Морские ракушки» – имитация звука ветра в ракушке (целостный звук) и анализ «как меняется тон».
Месяц 6	58. «Лесные дары»	Фонематическое восприятие (закрепление)	– «Грибник»: подборка слов-ответов на звук гриба («гриб – гудок – гора – гусь» – все на [г]). – «Лесные тени»: найти в букваре/наборе букв слова с данным звуком (наглядная работа).
Месяц 7	49. «Праздник дружбы»	Фонематический анализ (повторение)	– «Мостики звуков»: логопед озвучивает два слова – дети называют общий звук (или отсутствие). – «Раскрась слово»: разукрасить картинку, разложив слово на фонемы и соотнося каждый звук с цветом.



Месяц 7	50. «Летнее путешествие»	Фонематический слух (дифференциация долготы звука)	– «Тень и свет»: удлинённое произнесение гласного ( «ма-а-кошка» ) – дети хлопают, если звук длинный. – «Эхо-игра»: дети повторяют за логопедом слова разной длины.
Месяц 7	51. «Сокровища звуков»	Фонематические представления (обобщающее)	– «Большая игра в звук»: найти на стикерах/карточках все предметы со звуком [с] (или любым) – закрепление образов. – Дискриминация на слух: отгадывать предметы по описанию звука.
Месяц 7	52. «Клуб путешественников»	Фонематический синтез (объединение образов)	– «Я иду по лесу»: логопед называет фонемы по отдельности, дети «идут» шаг за шагом, складывая их в слово («м – о – л – о – к – о» → «молоко»). – Соберите слово из слогов (создание речевых тандемов).
Месяц 7	53. «Спортивные звуки»	Поддержание навыков восприятия звуков (по аналогии)	– «Спортивная эстафета»: в ходе эстафеты дети повторяют заданные фонемы (ударяют в мяч при слове с [п], прыгают при [т]).
Месяц 7	54. «Секретный слог»	Дифференциация звуковых сочетаний	– «Слоги-ключи»: дети открывают «секретный сундук» только произнеся слово со звуком-ключом.
Месяц 7	55. «Итоговый квест»	Итоговое повторение всех процессов (фон. слух, восприятие, анализ, синтез)	– Сюжетная игра: «Собираем рюкзак» – каждый предмет ассоциируется со звуком, дети анализируют и синтезируют слова. – «Лотерея звуков»: на карточках указаны звуки, дети выбирают задания с упражнениями на разные процессы.
Месяц 7	56. «Итоги экспедиции»	Контроль и повторение всех фонематических навыков	– Командная викторина: задания на слух, анализ и синтез слов из всех предыдущих занятий. – «Блиц-звуки»: педагог быстро называет звук, дети быстро произносят слово, например «[с] – сова».
Месяц 8	57. «Музыка фонем»	Смешанные фонематические игры (закрепление слуха)	– «Звуковой оркестр»: каждый ребёнок – инструмент, играет звук (голосом или шумовым) на заданную фонему (типа фонетические карамболь).
Месяц 8	58. «Волшебный фонематический день»	Итог: интеграция всех аспектов (игровая форма)	– Большая сюжетно-ролевая игра со всеми видами упражнений: дети путешествуют, выполняя задания на слух, анализ, синтез.
Месяц 8	59. «Путешествие на Луну»	Перенос навыков на новые слова (смешанная)	– Составление новых слов из изученных фонем: фантазийные названия («звукозавр» и др.).

Месяц 8	60. «Круговорот звуков»	Заключительное повторение и закрепление	– Подведение итогов: игра «Передай слово»: каждый ребёнок произносит слово и выделяет один звук.
Месяц 8	61. «Праздник дружбы»	Фонематический анализ и синтеза (повторение)	– «Мостики звуков»: логопед озвучивает два слова – дети называют общий звук (или отсутствие). – «Раскрась слово»: разукрасить картинку, разложив слово на фонемы и соотнося каждый звук с цветом.
Месяц 8	62. «Звёздный час логопеда»	Оценка прогресса; демонстрация умений	– Итоговая демонстрация: дети показывают, какие звуки и слова они могут правильно произносить и анализировать

Занятия строятся по комплексно-тематическому и концентрическому принципу, что позволяет увязать речевую работу с игровыми и познавательными задачами. При изучении звука одновременно развиваются фонематический слух и фонематическое восприятие; постепенно вводятся упражнения на анализ и синтез звуков (от легких к сложным). Материал подбирается по принципу «от простого к сложному»: сначала дети учатся слышать и различать звуки, затем – выделять их в слове и, наконец, соединять в слова и предложения. Для детей со стертой дизартрией важно регулярное повторение упражнений и использование наглядных образов.

Коррекция проводится преимущественно в малых подгруппах (2–3 ребёнка). Используются индивидуальные и фронтальные занятия, комбинируемые с деятельностью в микро-группах. Ведущая деятельность – игровая: обязательны дидактические, двигательные и сюжетно-ролевые игры. Занятия динамичны, с частой сменой активности: например, чередуются артикуляционная гимнастика, пальчиковые упражнения и игры на внимание, что поддерживает интерес детей.

1. Индивидуальные занятия. Проводятся на этапе первичной диагностики и в начале коррекционного курса, а также при выраженных нарушениях звукопроизношения и фонематического восприятия. Цель – активная работа над конкретными затруднениями ребёнка: формирование

артикуляционных укладов, дифференциация фонем, постановка и автоматизация отдельных звуков. Индивидуальная форма позволяет обеспечить плотный контакт, точную дозировку нагрузки и адресную коррекцию.

2. Подгрупповые занятия. Основной формат логопедической работы с детьми со стертой дизартрией на этапе формирования фонематических процессов. Включают 2–4 человек с примерно одинаковым уровнем речевого развития. Такая форма позволяет не только закреплять навыки слухового различения, анализа и синтеза, но и формировать навыки речевого взаимодействия, взаимоконтроля и коммуникативной инициативы. Применяются парные игры, задания по образцу, фонематические викторины.

3. Фронтальные занятия. Используются эпизодически – на этапе закрепления и обобщения материала, особенно в условиях логопедических групп ДООУ. Основная цель – автоматизация усвоенных фонематических навыков в условиях усложнённого речевого взаимодействия. Элементы фронтальной формы могут быть включены в логопедические подвижные или музыкально-ритмические игры, упражнения на внимание и слуховую реакцию, коллективные задания на поиск звуков в словах и составление цепочек слов.

Классически выделяют три части занятия: вступительную (приветствие, дыхательные упражнения, артикуляционная гимнастика и пальчиковая зарядка), основную (звуковые упражнения, логопедические игры и упражнения на фонематические процессы) и заключительную (игровая итоги, эмоциональная разрядка). Логопед плавно усложняет задания в ходе занятия: от повторения за ним звуков и слов – к самостоятельному называнию предметов и составлению предложений.

При составлении коррекционной работы по преодолению нарушений фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией мы опирались на следующие методы:

1. наглядные – демонстрация фронтального и дидактического материала: карточки, изображения, детские инструменты; демонстрация примеров движений, темпа, ритма;
2. словесные – беседа, объяснение: словесное сопровождение и пояснение выполнения заданий;
3. практические – упражнения, игры и задания: выполнение детьми конкретного вида деятельности по развитию дыхательной, артикуляционной, голосовой, общей моторики.

В процессе занятий используются яркие наглядные пособия: карточки с картинками и буквами, кубики, лото, разрезные азбуки, игрушечные «звуковые» приборы, музыкальные инструменты и т.д. Особое место занимают звукоподражательные материалы (звуковые оркестры, аудиозаписи). Современные технологии (компьютерные и интерактивные игры) также применяются для повышения мотивации и наглядности коррекции. Важно, чтобы материалы были разноцветными, крупными и удобными – это стимулирует речевую активность ребёнка.

Применяются артикуляционная гимнастика, дыхательные упражнения и пальчиковая моторика для развития речевого аппарата. Для формирования фонематических навыков – игры и упражнения на слуховое различие: «угадай звук», «найди лишний звук», «сосчитай звуки» и др. Детям демонстрируют эталоны звуков, обучают ориентироваться на акустические признаки (громкость, тембр, голос/без голоса). Постепенно вводятся упражнения на фонематический анализ и синтез: разложение слова на звуки (например, «птица»: [п'-т'-и-ц-а]), составление слова из отдельных звуков. При этом лексический материал последовательно усложняется – от простых односложных слов к более длинным и осмысленным фразам

Выбор формы занятий определяется: уровнем сформированности фонематических процессов, характером дизартрических проявлений, возрастом и индивидуально-личностными особенностями детей.

Комплексное сочетание индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий обеспечивает поэтапность, системность и вариативность логопедической коррекции, способствует более успешному преодолению нарушений фонематического развития при дизартрии.

На основании полученных результатов диагностического обследования была составлена коррекционная работа по преодолению нарушений фонетико-фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, состоящая из трех этапов:

Подготовительный этап: создание артикуляторной готовности к высказыванию звука речи, опознавание неречевых звуков, сравнение неречевых и речевых звуков и выделение среди них сходных звуков по акустическим эффектам; различение высоты, силы, тембра голоса на материале одинаковых звуков, сочетаний слов и фраз.

Основной этап: различение слов, близких по звуковому составу, опознавание и дифференцировка фонем, выделение слогов с заданным звуком. Формирование навыков звукового анализа и синтеза (простых и сложных форм),

Заключительный этап: формирование фонематических представлений.

Логопедическое воздействие по формированию фонематических процессов у детей дошкольного возраста со стертой дизартрией целесообразно начинать с подготовительного этапа, который выполняет функцию фундамента для всей дальнейшей коррекционной работы. Данный этап направлен на устранение первичных предпосылок нарушенного фонематического развития и подготовку речевого аппарата и психических функций к последующему формированию фонематического анализа, синтеза и представлений.

Подготовительный этап включает в себя следующие направления:

1. Создание артикуляторной готовности к высказыванию звуков речи

2. Учитывая моторные нарушения при стертой дизартрии, важно сформировать представление у ребёнка о том, как должны работать органы артикуляции при произнесении звуков. Для этого применяются: артикуляционная гимнастика с зеркалом и зрительным контролем; приёмы кинестетического подкрепления (массаж, пассивные и активные движения губ, языка); упражнения на удержание заданной артикуляционной позы; тренировка речевого дыхания (упражнения на плавный выдох, «мыльные пузыри», «футбол» с ватными шариками); развитие силы и направленности воздушной струи; работа над дикцией (четкое проговаривание слогов, скороговорки).

3. Развитие слухового внимания, восприятия и памяти. Для того чтобы ребёнок мог слышать и различать речевые звуки, необходимо сформировать базовые слуховые процессы: тренировка слухового внимания (игры «Услышь и замри», «Угадай, откуда звук»); упражнения на слуховую концентрацию и переключаемость; развитие слуховой памяти (повторение звуковых рядов, слов, фраз); различение неречевых звуков по высоте, силе, тембру.

4. Формирование фонематической готовности. Это ключевое направление, которое включает: развитие фонематического восприятия на уровне фонем (умение слышать различия между звуками); дифференциацию звуков, близких по звучанию и артикуляции (например, [т]–[д], [с]–[ш], [л]–[р]); распознавание искажённых звуков (умение отличать искажённый звук от нормативного); начальные умения выделять звук в слове (в начале, в конце); формирование положительного мотивационного фона к речевой деятельности.

Таким образом, подготовительный этап позволяет устранить грубые нарушения артикуляционной и слуховой базы, создать условия для формирования точного звукопроизношения и восприятия речи. Только при наличии сформированной артикуляторной и фонематической готовности

возможен успешный переход к основному этапу логопедической работы по развитию фонематических процессов у детей со стертой дизартрией.

Регулярное выполнение артикуляционной гимнастики не только развивает моторную базу, но и способствует подготовке к фонематической коррекции, поскольку улучшает слухо-произносительную координацию.

На первом этапе осуществлялась работа по развитию фонематического слуха – это умение ребёнка правильно слышать и различать звуки речи. Это базовый процесс, который обеспечивает выделение фонем в речевом потоке. Задача: привлечь внимание ребёнка к звукам речи и окружающей среды. На этом этапе дети учатся просто слушать и узнавать звуки: сначала неречевые (звуки животных, природы), затем – простые речевые. На начальных занятиях детям предлагалось слушать звуки, которые доносились из окна. Они должны были определить, что именно происходит за окном, например, какой звук гудит (машина), кто кричит (мальчик), что шумит (деревья), кто смеется (девочка) и так далее. Затем дети учились внимательно слушать и определять звуки, которые доносились из соседней группы или коридора. Это тренировало их слуховое внимание и слуховую память, что является необходимым условием для успешного обучения дифференциации фонем.

Логопед использует игры «Угадай звук» (звуковые лото, фоновые аудиозаписи) и музыкальные ритмические упражнения. *Пример приёма:* Игра «Волшебный домик», где при нажатии на картинки разные звуки (шум дождя, стук, музыка); ребёнок называет, что услышал. Дети по сигналу определяют источник звука (например, изображение предмета или комнаты, где он звучит. Далее используются упражнения на дифференциацию звуков по высоте, силе и тембру, от восприятия внешних звуков к восприятию речи – сначала дифференцируются грубые параметры звука (громкость, высота), затем выясняется, какие звуки слышатся в речи. Например, в игре «Лягушки» дети учатся различать мужские и детские голоса по тембру. Важны и простые игровые задания: хлопки или топание

ногами в такт разным звукам (громким–тихим), повторение звуков дождя, ветра, подражание звукам животных с разной силой.

Примеры упражнений:

Игра «Кто громче?» – логопед произносит слово то тихо, то громко, а дети реагируют хлопком или топотом в зависимости от громкости.

«Угадай по тембру» – дети, стоя в кругу, изображают животных (например, квакают лягушки разным тоном), один ребёнок с закрытыми глазами называет, кто квакает громче или тише.

Упражнения на различение голосов и интонаций (динамическая мимика, переборы фраз): дети определяют высокие/низкие, громкие/тихие или весёлые/грустные интонации в произнесённых фразах.

Далее вводятся упражнения на фонематическое восприятие, основная задача: научить дифференцировать фонемы – слышать отличия между звуками: от грубых различий (высокий/низкий, звонкий/глухой звук) к сравнению фонем в словах – сначала различаются лишь начальные или конечные звуки, потом уже пара слов.

Проводятся упражнения на соотнесение «первого/последнего звука» слов: дети сигнализируют карточкой с изображением «носика», если заданный звук стоит в начале слова, «хвостика» – если в конце. Кроме того, используются пары простых слов («бар»/«пар», «кот»/«код») и минимальные пары звуков для различения по тембру и звонкости. Логопед задаёт вопросы (например: «Это «дом» или «тоз»?») и предлагает ребёнку либо повторить слово, либо показать картинку. Также вводятся упражнения на звукоподражание (гуление, жужжание), ритмичные игры на развитие слуха. Пример приёма: Модификация упражнения «Птичка»: детям демонстрируют силуэт птицы, разделённой на «носик» (голова), «крылышки» (туловище) и «хвостик», а по звуку просят показать, где он в слов.

В рамках основного этапа коррекционно-развивающей работы используются различные методики и упражнения, направленные на



развитие звуковой аналитической и синтетической деятельности. Дети учатся выделять отдельные звуки в словах, а также объединять звуки в слова, фразы и предложения.

Фонематический анализ. Задача: выделять отдельные фонемы в слове: от анализа одного звука в слове к анализу целого слова – сначала дети работают с понятиями «начало» и «конец» слова, затем учатся последовательно выделять все звуки. Научить разбирать слово на звуки, начиная с простого – обычно с первого звука. Вводятся логопедические игры и дидактические упражнения: «найди звук», «положи слово на полочку». *Пример:* игра «Птичка» теперь используется на практике: логопед называет звук и просит детей поднять нужную часть птицы (носик/хвостик). Другая игра – «Избушки»: разноцветные «домики» (красная, синяя) соответствуют словам, начинающимся на гласный или согласный. Дети раскладывают карточки с картинками у нужного домика в зависимости от первого звука. К концу месяца дети выделяют первый и последний звук, понимают, что слова состоят из звуков. *Пример приёма:* Логопед предлагает «Найти хвосты»: ребёнок отбирает все слова, оканчивающиеся на звук [м], кладёт их под картинку с «хвостиком».

На данном этапе знакомим детей со схемами слогов и с типами слогов (прямым, обратным и т.п.), со схемой слова с обозначением начала, середины и конца слова: например, слово – это длинный дом с тремя подъездами, в первом подъезде живет только один первый звук слова, в последнем подъезде тоже живет только один последний звук слова, а остальные звуки, находящиеся в середине слова, живут в среднем подъезде дома.

На этом этапе целесообразно вводить цветовые обозначения: красным обозначаются гласные, синим твердые согласные, зеленым цветом мягкие согласные звуки. Учитывая ведущую игровую деятельность в дошкольном возрасте и более успешное усвоение новых знаний средними и старшими дошкольниками в игре, возможно использовать

различные виды цветного конструктора (деревянные кубики из конструктора «Томика», детали «Лего» и т.п.); для распознавания парных по твердости и мягкости звуков можно использовать и тактильно-кинестетическую базу ребенка: для обозначения твердого согласного звука можно предложить ребенку синий деревянный (твердый) кубик, а для обозначения мягкого звука – мягкую зеленую подушечку.

Для обозначения звонкости и глухости звуков можно предложить детям два склеенных из картона кубика, внутрь одного насыпаются бусины, другой остается пустым. При встряхивании гремющий кубик будет обозначать звонкость звука, а пустой кубик – глухость.

Для формирования у детей практических навыков фонематического анализа используются игровые приемы и упражнения, развивающие умения:

- анализировать звуковой состав слогов: например, при назывании педагогом слога ребенок выкладывает соответствующую цветовую схему из кубиков; или педагог предлагает ребенку цветовую схему слога, и называет звуки, а ребенок должен сам составить по схеме нужный слог;

- определять место ударного гласного в слове: например, ребенку демонстрируются картинки, в названиях которых в ударной позиции стоит заданный гласный звук [а] (мак, аист, рука), ребенок выкладывает красный круг (обозначающий гласный звук [а]) в соответствующее место на схеме;

- выделять и определять ударный гласный в начале слова: например, ребенку демонстрируются картинки с изображением животных и птиц, названия которых начинаются на ударный гласный звук (утка, аист, уж, ослик, иволга), ребенок должен определить гласный звук, звучащий в начале слова;

- определять место заданного согласного звука в слове: например, ребенку предлагается поиграть в игру «магазин», ему

демонстрируются картинки с изображением различных предметов, продуктов и т.п., что можно купить в магазине, далее предлагается выбрать и приобрести только те предметы, в названии которых есть заданный звук; каждый раз, когда ребенок отбирал картинку, ему предлагалось определить место заданного звука в слове и выложить соответствующую карточку синего или зеленого цвета в определенном месте на схеме;

- определять согласный звук по месту в слове: например, ребенку демонстрируются картинки с изображением мебели (шкаф, стол, стул, диван, кровать [т'], табурет, комод [т] и т.п.) и предлагается определить последний звук в каждом из слов, а потом определить в какое помещение (комнату) в доме можно поставить этот предмет мебели и зачем он нужен;

- определять место звука в слове по отношению к другим звукам: например, ребенку предлагается составить звуковую схему слова «кошка», затем ребенку задаются вопросы, на которые он должен дать ответ: «Какой звук стоит перед звуком К?»; «Какой звук стоит после звука К?»; и т.п.;

- определять количество звуков в слове: например, ребенку предлагается назвать по порядку отдельные звуки в слове «лужа», при этом называя номер каждого звука по порядку, а затем назвать общее количество звуков.

Заключительный этап направлен на формирование и развитие фонематических представлений. Задача: закрепить навыки анализа и синтеза, сформировать фонематические представления (звуковой образ слова): от фонетического анализа речи к связям со словесно-образной формой – дети учатся связывать звуки с буквами и понимать слово как совокупность фонем.

Дети уже умеют слышать и делить слова на звуки, теперь привязывают звуки к письменным символам: вводятся простейшие задания

с буквами (например, подбирают первую букву к звуку, который слышали). Продолжаются упражнения «Сосчитай звуки» (ребёнок определяет количество гласных/согласных) и «Угадай слово по описанию звуков» (логопед описывает положение звуков, ребёнок называет слово). На этом этапе в играх вводятся буквы и простые слоги: детям показывают буквы на магнитной доске, а они должны произнести звук и слово. Пример приёма: Логопед пишет на доске букву «С», произносит звук [с], а дети называют слова (сев, стол) и анализируют, сколько звуков [с] в слове. Такой подход помогает перенести навыки слухового анализа на визуальный уровень.

В приложении 1 представлено содержание направлений работы по коррекции нарушений фонематических процессов у дошкольников со стертой дизартрией.

Каждое занятие рассчитано на 30–35 минут, проводится в игровой форме с опорой на интересные тематики (путешествия, животные, погода и т.д.). Упражнения включают подвижные и сюжетно-ролевые игры, дидактические задания, лексико-тематические комплексы (времена года, транспорт, животные), что соответствует возрастной норме. Такое поэтапное планирование обеспечивает усложнение заданий – от фонематического слуха к восприятию, затем к звуковому анализу, синтезу и представлениям – с постоянным повторением и закреплением навыков.

Также на данном этапе осуществляется закрепление знаний, умений и навыков, приобретенных в ходе коррекционной работы, перенос их на другие виды деятельности и в повседневную жизнь. Также на данном этапе работы следует выделить такое направление, как работа с родителями. Коррекционная работа является системным и непрерывным процессом, и важно, чтобы родители поддерживали и занимались с ребенком в домашних условиях. Работу с родителями необходимо проводить в форме устных и письменных консультаций. В помощь родителям можно

разработать методические рекомендации по проведению домашних занятий.

При проведении упражнений важно следить за правильной артикуляцией и дать ребенку достаточно времени, чтобы он мог освоить каждый этап, прежде чем переходить к следующему.

Таким образом, предлагаемая нами логопедическая работа по преодолению фонематических нарушений у детей старшего дошкольного возраста с стертой дизартрией состоит из четырех направлений. Это развитие слухового восприятия, развитие фонематического слуха и восприятия, формирование простых форм фонематического анализа и синтеза; развитие фонематических представлений. Для ее реализации были определены методы и приемы развития фонематических процессов.

#### Выводы по третьей главе

В рамках проведенного исследования была реализована программа логопедической коррекционной работы, направленная на развитие фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с нарушением «стертая дизартрия». Диагностика и анализ исходного уровня сформированности фонематической стороны речи проводились с опорой на методики Е. Ф. Архиповой Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной и Л. Ф. Спиридоновой, предусматривающие комплексную оценку фонематического слуха, восприятия, анализа, синтеза и фонематических представлений.

Диагностическому обследованию были подвергнуты 10 детей в возрасте 5–6 лет, посещающих логопедическую группу. Диагностика охватывала следующие направления:

- уровень фонематического слуха (дифференциация речевых и неречевых звуков);
- развитие фонематического восприятия (выделение звука, определение его позиции в слове);

- сформированность навыков фонематического анализа и синтеза;
- наличие фонематических представлений, позволяющих выполнять звуковые операции в умственном плане.

Результаты обследования показали, что лишь один ребёнок (Марк Е.) продемонстрировал сформированность всех компонентов фонематической системы. У остальных детей были выявлены нарушения различной степени выраженности. У части детей (Анна Р., Юрий Г., Милана Р.) наблюдались отдельные ошибки при определении позиции звука и различении сходных фонем. У других (Юстина П., Дамир Н., Римма В.) выявлены грубые нарушения, включающие неспособность к анализу и синтезу звуков, трудности в различении даже резко отличающихся фонем, отсутствие слухо-речевого самоконтроля. У некоторых детей (например, Ирина К., Алиса Т., Арсений Л.) проблемы носили смешанный характер, сочетая недостатки слуховой дифференциации с нарушениями звуко-моторной координации.

На основании диагностических данных была организована трёхэтапная коррекционная программа, включающая:

1. подготовительный этап – направленный на формирование артикуляторной и дыхательной готовности, развитие слухового внимания и зрительно-слуховой координации;
2. основной этап – работа над фонематическим восприятием, развитием операций звукового анализа и синтеза с использованием наглядно-игровых приёмов;
3. заключительный этап – формирование и развитие фонематических представлений, умение оперировать звуками в умственном плане, переход к элементам звукового письма.

Коррекционная работа строилась на основе поэтапного усложнения материала, чередования форм занятий (индивидуальные, подгрупповые, фронтальные), а также опоры на наглядность, активное речевое взаимодействие и игровые приёмы. Занятия включали упражнения на

определение позиции звука, дифференциацию сходных фонем, составление слов из звуков, а также элементарные звуковые диктанты и моделирование структуры слова.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование было направлено на изучение особенностей и коррекционной работы по формированию фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией. В рамках работы были поставлены и успешно решены несколько задач, сформулированных во введении.

В ходе решения первой задачи — анализа психолого-педагогической и логопедической литературы — была раскрыта сущность фонематических процессов как важнейшей составляющей звуковой стороны речи. Выявлены компоненты фонематической системы: фонематический слух, восприятие, анализ, синтез и фонематические представления. Отмечена тесная связь формирования этих процессов с развитием артикуляционной моторики, слухового внимания и речевого самоконтроля. Особое внимание было уделено специфике формирования фонематических процессов у детей с дизартрией, где нарушения носят центральный характер и обусловлены слабостью иннервации артикуляционного аппарата и снижением слухо-моторной координации.

Реализация второй задачи — выявление особенностей состояния фонематических процессов у детей со стертой дизартрией — осуществлялась в рамках логопедического обследования, проведённого по методикам Е. Ф. Архиповой Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Л. Ф. Спиридоновой и др. В исследовании приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста. Анализ результатов показал, что только у одного ребёнка (10%) уровень фонематического развития соответствовал возрастной норме. У 30% обследуемых выявлены незначительные нарушения в виде трудностей выделения звука в слове и его позиционного определения. Остальные 60% продемонстрировали системные нарушения всех компонентов фонематических процессов: неспособность к различению даже резко отличающихся фонем, отсутствие навыков



звукового анализа и синтеза, неумение оперировать звуками в умственном плане. Данные результаты подтвердили необходимость целенаправленного логопедического вмешательства с опорой на индивидуальный подход и поэтапную коррекцию.

При решении третьей задачи – подбора и реализации комплекса упражнений, направленных на коррекцию фонематических процессов — была разработана и внедрена поэтапная логопедическая программа. В ней последовательно реализовывались следующие направления: развитие слухового внимания и фонематического слуха, дифференциация звуков, формирование навыков звукового анализа и синтеза, развитие фонематических представлений. Занятия проводились в различных формах (индивидуальной, подгрупповой и фронтальной) с активным использованием игровых, наглядных и моторных приёмов, соответствующих возрастным и речевым возможностям детей. Особое внимание уделялось подготовительному этапу, включающему артикуляционную гимнастику, развитие дыхания, голоса и речевой моторики.

Таким образом, проведённое исследование позволило теоретически обосновать и практически реализовать систему логопедической работы по формированию фонематических процессов у детей со стертой дизартрией. Полученные результаты подтверждают эффективность комплексного, структурированного подхода, обеспечивающего основу для полноценного речевого и образовательного развития детей, имеющих нарушения звукопроизношения центрального генеза. Цель исследования достигнута, поставленные задачи решены.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей : учеб. пособие для студентов вузов / А. Ф. Архипова. – Москва : АСТ, 2006. – 319 с. – ISBN 5-17-038373-8.
2. Архипова, Е. Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей / Е. Ф. Архипова. – Москва : АСТ : Астрель, 2008. – 254 с. – ISBN 978-5-17-052722-9.
3. Барабанов, Р. Е. Коррекционно-логопедическая работа по развитию ФФСР : Работа с детьми дошкольного возраста / Р. Е. Барабанов. – Beau Bassin : Omniscriptum Publishing Group, 2018. – 69 с. – ISBN 978-613-8-38141-9.
4. Безрукова, О. А. Программа формирования средств речевого общения у детей дошкольного возраста с недоразвитием речи / О. А. Безрукова, О. Н. Каленкова. – Москва : Русская Речь, 2014. – 58 с. – ISBN 978-5-91814-052-9.
5. Бельтюков, В. И. Об усвоении детьми звуков речи / В. И. Бельтюков. – Москва : Просвещение, 1964. – 91 с.
6. Белякова, Л. И. Логопедия. Дизартрия : Дизартрия : учебное пособие / Л. И. Белякова, Н. Н. Волоскова. – Москва : ВЛАДОС, 2009 – 286, с. – ISBN 978-5-691-01781-0.
7. Богуш, А. М. Речевая подготовка детей к школе / А. М. Богуш. – Киев : Рад. шк., 1984. – 176 с.
8. Бондарко, Л. В. Звуковой строи современного русского языка. / Л. В. Бондарко. – Москва : Просвещение, 1977. – 176 с.
9. Бондарко, Л. В. Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи / Л. В. Бондарко. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1989. – 198 с.

10. Браудо, Т.Е. Онтогенез речевого развития / Т.Е. Браудо, М.Ю. Бобылова, М.В. Казакова //Русский журнал детской неврологии. – Том 12. – 2017. – С. 41-46.
11. Веселова, С. М. Развитие фонетико-фонематических процессов у детей дошкольного возраста / С. М. Веселова // Перспективы развития науки и образования : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 14 частях, Тамбов, 28 сентября 2012 года. Том Часть 8. – Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком», 2012. – С. 27-29.
12. Винарская, Е. Н. Дизартрия : речевые расстройства при очаговых поражениях мозга, анатомия и физиология речи: закономерности развития и фонетические нормы, сравнительная характеристика и диагностика клинических форм, практическая методика коррекционно-педагогической работы / Е. Н. Винарская. – Москва : URSS, сор. 2020. – 200 с. – ISBN 978-5-9710-7777-0.
13. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л.С. Выготский – Москва : Питер, 2019. – 432 с. – ISBN: 978-5-4461-1109-1.
14. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н.Гвоздев. – Москва : Детсво-Пресс, 2007. – 472с. – ISBN 978-5-89814-379-4.
15. Генинг, М. Г. Воспитание у дошкольников правильной речи / М. Г. Генинг, Н. А. Герман. – Чебоксары : Чуваш. кн. изд-во, 1976. – 128 с.
16. Городилова, С. А. Проблема фонетико-фонематического недоразвития речи у дошкольников / С. А. Городилова, Н. Л. Глазырина // Актуальные вопросы современной науки и образования : Материалы XVII международной научно-практической конференции, Киров, 17–20 апреля 2018 года. – Киров: Московский финансово-юридический университет МФЮА, 2018. – С. 312-319.
17. Григоренко, Н. Ю. Современные представления о речевосприятии у детей и диагностика компонентов речевого слуха в

раннем детстве / Н. Ю. Григоренко, С. О. Брызгалова // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 1. – С. 46-53.

18. Диагностика и коррекция стертой формы дизартрии : пособие для логопедов / В. А. Киселева. – Москва : Шк. Пресса, 2007. - 24 с. – ISBN 5-9219-0601-8.

19. Дизартрические и анартрические расстройства речи у детей с церебральными параличами и особенности логопедической работы с ними : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.00 / Инна Ивановна Панченко. – Москва, 1974. – 239 с.

20. Епанчинцева, Д. С. Эмпирическое исследование фонетико-фонематических процессов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / Д. С. Епанчинцева // Комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья : международная научно-практическая конференция, Чебоксары, 16 февраля 2016 года. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2016. – С. 157-159.

21. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: Дети с общим недоразвитием речи / Л. Н. Ефименкова. – 2-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 1985. – 112 с.

22. Жовницкая, О. Н. Фонетико-фонематическое восприятие у младших школьников / О. Н. Жовницкая // Начальная школа. – 2001.– № 11. – С. 41-46.

23. Жукова, Н.С. Логопедия. Основы теории и практики. Система логопедического воздействия / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : ЭКСМО, 2021. – 288 с. – ISBN: 978-5-699-48294-8.

24. Ипполитова, А. Г. Открытая ринолалия : учеб. пособие для дефектол. фак. пед. ин-тов / А. Г. Ипполитова; Под ред. О. Н. Усановой. – Москва : Просвещение, 1983. – 95 с.

25. Каримова, Н. В. Диагностика фонематических процессов у детей дошкольного возраста / Н. В. Каримова // Образование и воспитание. – 2016. – № 2(7). – С. 21-24.

26. Карпова, О. В. Особенности фонетико-фонематических процессов у дошкольников 6-7 лет / О. В. Карпова, Ю. С. Пяшкур // Детство в современном мире : Материалы Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых и студентов, Пермь, 23 апреля 2014 года / под общ. ред. О.Р. Ворошниковой. – Пермь: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», 2014. – С. 216-220.

27. Кемалова, Н. У. Развитие фонетико-фонематической стороны речи у детей в онтогенезе / Н. У. Кемалова, В. Э. Болдырева // Проблемы общественных наук в России и за рубежом: история и современность : Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, Йошкар-Ола, 24 марта 2022 года / Под редакцией И.А. Загайнова, О.Г. Купцовой. – Йошкар-Ола: АНО ВО «Межрегиональный открытый социальный институт», 2022. – С. 213-220.

28. Ковшиков, В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности : Теория речевой деятельности : учебное пособие для студентов педвузов / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – Москва : АСТ : Астрель, 2007. – 318 с. – ISBN 5-17-040766-1.

29. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи : учеб. пособие / Ю. Ф. Гаркуша. – Москва : РОН : В. Секачев, 2001. – 157 с. – ISBN 5-88923-018-2.

30. Лаптева, О. А. Теория современного русского литературного языка : Учебник : Для вузов / О. А. Лаптева. – Москва : Высш. шк., 2003. – 351 с. – ISBN 5060045412.

31. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина и др.; под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Просвещение, 1968. –367 с.
32. Леонтьев, А. А. Слово в речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – Москва : Наука, 1965. – 205 с.
33. Логопедия : методическое наследие : пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов : в 5 кн. / авт.-сост.: В. И. Селиверстов, Л. Г. Парамонова ; под ред. Л. С. Волковой. – Москва : ВЛАДОС, 2007. – 480 с. – ISBN 978-5-691-01211-2.
34. Логопедия: Учебное пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов/ Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др. / под ред. Л. С. Волковой. – 2-е изд. – В 2-х кн./ Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др. /; Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – Москва : Просвещение: Владос, 1995. – 384с.
35. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста / Л. В. Лопатина. – Санкт-Петербург : Союз, 2005 – 192 с.
36. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – 8-е изд., стер. – Москва : Академия, 2013. – 380 с. – ISBN 978-5-7695-9819-7.
37. Максаков, А. И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников : пособие для дошкол. учреждений : для занятий с детьми от рождения до 7 лет / А.И. Максаков. – Изд. 2-е. – Москва : Мозаика-Синтез, 2005. – 54 с. – ISBN 5-86775-314-X.
38. Мартынова, Р. И. Основные формы расстройств речи у детей (дислалии и дизартрии) в сравнительном плане с позицией комплексного подхода : Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. (732) / Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – Москва : [б. и.], 1972. – 20 с.
39. Мезенцева, В. А. К вопросу о фонетико-фонематическом развитии детей дошкольного возраста / В. А. Мезенцева // Мой профессиональный старт : сборник статей по материалам VI

Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Нижний Новгород, 28 марта 2019 года / Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина», 2019. – С. 172-175.

40. Мироненко, О. В. Диагностика фонематических процессов у детей дошкольного возраста / О. В. Мироненко, Н. В. Фирсова, Ж. В. Орехова // Педагогика и психология: перспективы развития : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 10 мая 2023 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2023. – С. 178-181.

41. Нарушение речи и голоса у детей / под ред. С. С. Ляпидевского и С. Н. Шаховской. – Москва : Просвещение, 1975. – 144 с.

42. Нищева Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Нищева. – Санкт-Петербург.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2024.– 528 с. – ISBN № 5-89814-054-9.

43. Обучение дошкольников грамоте: по методикам Д. Б. Эльконина, Л. Е. Журовой, Н. В. Дуровой : программа, методические рекомендации, игры-занятия : средняя, старшая и подготовительные группы. – Москва : Шк. пресса, 2011. – 190 с. – ISBN 978-5-9219-0767-6.

44. Орфинская, В. К. Спорные вопросы обучения слышащих детей без речи / В. К. Орфинская / Учен. зап. ЛГПИ им. А.И. Герцена. – Л.: 1959. – 116 с.

45. Патология речи: Учебное пособие для студентов заочного отделения / Сост. А.И.Ахметзянова, Т.Ю.Корнийченко, Л.Н.Суздальцева и др. // Под ред. А.И. Ахметзяновой. – Казань: ФГАОУ ВПО КФУ, 2012. – 167 с.

46. Платонова, А. А. Развитие фонематических процессов у детей дошкольного возраста в условиях логопункта / А. А. Платонова, О. А. Минеева // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Тула, 1 апреля 2021 г.) / науч. ред. С.Г. Лещенко. – Чебоксары: ИД «Среда», 2021. – С. 267-270.

47. Попова, И. Ш. Понятие «фонетико-фонематические процессы» в психолого-педагогической литературе / И. Ш. Попова, Е. В. Резникова // Интеграционные процессы в науке в современных условиях : сборник статей Международной научно-практической конференции: в 4 частях, Волгоград, 05 июня 2017 года. Том Часть 2. – Волгоград: Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2017. – С. 162-165.

48. Правдина, О. В. Логопедия : Учеб. пособие для дефектол. фак. пед. ин-тов. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва : Просвещение, 1973. – 272 с.

49. Рау, Е. Ф. Смещение звуков речи у детей / Е. Ф. Рау, В. И. Рождественская. – Москва : Просвещение, 1972. – 208 с.

50. Солдатов, Д. В. Логопсихологические аспекты фонематического онтогенеза и дизонтогенеза / Д. В. Солдатов, Л. Н. Роденкова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7, № 3(24). – С. 225-229.

51. Степанова, О. А. Организация логопедической работы в дошкольном образовательном учреждении / О. А. Степанова. – Москва : Творч. Цент «Сфера», 2003. – 110 с. – ISBN 5891443880.

52. Ткаченко, Т. А. Коррекция фонетических нарушений у детей / Т. А. Ткаченко. – Москва: Изд-во Владос, 2015. – 122 с.

53. Тубеева, Ф. К. Закономерности становления фонетико-фонематического строя речи у детей / Ф. К. Тубеева, А. М. Ходова, Ф. К. Цамакаева // Педагогика и психология: традиции и инновации : Сборник



материалов XIII-ой международной очно-заочной научно-практической конференции, Москва, 23 декабря 2022 года. – Москва: Научно-издательский центр «Империя», 2022. – С. 120-124.

54. Тубеева, Ф. К. Коррекция нарушений фонематических процессов у дошкольников / Ф. К. Тубеева, Н. К. Стрепенюк // Актуальные вопросы современного образования : сборник статей II Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 08 декабря 2022 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2022. – С. 290-297.

55. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – Москва : «Владос», 2004. – 288 с. – ISBN 5-691-00871-4.

56. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 287 с. – ISBN 5-691-00871-4.

57. Федорова, Е. А. Определение «фонематические процессы» с точки зрения нейропсихологии и психологии / Е. А. Федорова // Научный альманах. – 2022. – № 10-3(96). – С. 117-123.

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

59. Филичева, Т.Б. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Программно-методические рекомендации / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. – Москва : Дрофа, 2009. – 189 с. – ISBN 978-5-358-08661-6.

60. Фомичева, М. Ф. Воспитание правильного произношения / М. Ф. Фомичева – Воронеж: МОДЭК, 1997. – 304с.

61. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений./ С. Н. Цейтлин. – Москва Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с. – ISBN 5-691-00527-8.
62. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей / Г. В. Чиркина. – Москва : Просвещение, 2013 – 334 с. – ISBN 5-89415-266-6.
63. Шамова, Г. Н. Развитие фонематических процессов у детей / Г. Н. Шамова, А. А. Чекунова // Научное и образовательное пространство в условиях вызовов современности : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 13 июля 2022 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2022. – С. 121-123.
64. Швачкин, Н. Х. Развитие фонематического восприятия речи в раннем детстве / Н. Х. Швачкин // Известия АПН РСФСР. – Вып.13. – 1948. – С. 101-133.
65. Щербак, С. Г. Формирование устной монологической речи детей с минимальными дизартрическими расстройствами: проблемы и перспективы / С. Г. Щербак. – Челябинск : Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. – 180 с. – ISBN 978-5-907284-84-5.
66. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин. – Москва : Просвещение, 1958. – 215 с.
67. Эльконин, Д.Б. Формирование умственного действия звукового анализа слов у детей дошкольного возраста. // Доклады АПН РСФСР. Вып. 1. 1957. – С.107-110.
68. Dodd B. Differential diagnosis of pediatric speech sound disorder // Current Developmental Disorders Reports. – 2014. – Т. 1. – Р. 189–196.
69. Johnson L. Climate Change Effects on Maritime Ecosystems: An Overview //Environmental Research Letters. – 2018. – Vol. 13, №. 2. – Р. 45-53

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### 1 серия заданий: исследование особенностей фонематического слуха.

*Карточка 1. Выделение заданного звука из ряда звуков*

а) подними руку если услышишь звук [р], среди других согласных звуков: р-з-к-р-м-н-р-л;

б) «хлопни в ладоши если услышишь звук [ш]»; р-м-ш-с-ш-к-ш;

в) подними руку если услышишь звук [з], среди других согласных звуков: р-з-к-зм-н-р-л; г)

«хлопни в ладоши если услышишь звук [д]»; д-км-с-д-н.

Исследование  
особенностей  
фонематического  
слуха.



*Карточка 2. Различение слогов со сходными звуками. Логопед произносит пары слогов и просит ребенка определенным сигналом (хлопками, флажком, колокольчиком и т.д.) прореагировать, когда услышит разные слоги па - ба ты - ти су - шу па - па ти - ти су - су бапа ти-ты шу-шу ба - ба ты - ты шу - су*

Карточка № 3.

Исследование  
особенностей  
фонематического  
слуха.



Инструкция: отбери картинку в названии которых есть звук [с]: колесо, ящик, сумка, шапка, машина, чайник, лыжи, цапля, звезда;

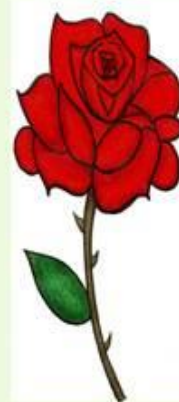


### Карточка №3



Инструкция: отбери картинку в названии которых есть звук [р]: рыба, рис, лис, кора, машина, чайник, лыжи, рысь, звезда;

Карточка № 4



Инструкция: отбери картинки в названии которых есть звук [з]: коза, коса, роса, роза; косынка, заяц; зонт, сон.

**2. серия заданий: исследование особенностей фонематического восприятия.**

*Карточка № 1*

Исследование  
особенностей  
фонематического  
восприятия.

*а) со звонкими и глухими  
звуками:*

да-та, та-да-та,  
да-та-да, ба-па,  
па-ба-па, ба-па-ба,  
ша-жа, жа-ша-жа,  
са-за-са, за-с.

*б) с шипящими и  
свистящими:*

са-ша-са, шо-су-са; са-ша-  
шу,  
са-за-па; ша-ща-ч  
за-жа-за; жа-за-ж

*в) с сонорами:*

ра-лала, ла-ра-ла



Повторение за логопедом слогового  
ряда.



Карточка №  
2



- шляпа, сляпа, шьяпа, фляпа,  
шляпа;



- баман, панан, банан, ваван,  
баван;



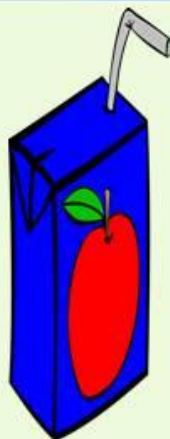
- танки, фанки, шанки,  
танки, сянки;



- бумага, тумага, пумага, бумага,  
бумака, бубака;

**Инструкция:** «Если я неправильно назову картинку,  
хлопни в ладоши, если правильно - не хлопай»:



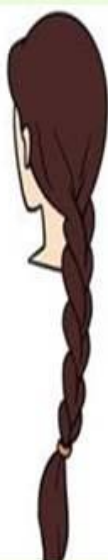
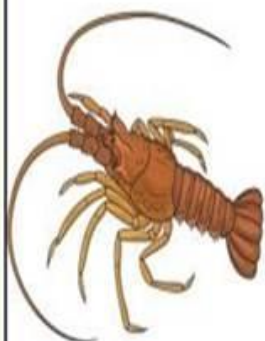


### Карточка №3

Инструкция: «Я буду показывать и называть картинку не целиком, а ты будешь произносить это слово целиком».

Предметные картинки: веник, танк, рот, кот, паук, сок, самолет, бегемот.

Карточка № 3



Инструкция: «Покажи на картинках: рак - лак, мишка - миска  
Марина - малина, коза - коса».

**3 серия заданий: исследование особенностей фонематического анализа.**

*Карточка 1*

*Инструкция:* «Положи столько кружков, сколько звуков я произнесла»: а, ау, иоу

*Инструкция:* «Положи на стол кружок, когда услышишь звук «м» (мычание тельенка); положи треугольник, когда услышишь звук «р» (моторчик)»: мышь, комар, доска, окно, рама, дом, рыба, дрова, стол, шар.

*Инструкция:* «Подними кружок, когда услышишь в слове звук «а», подними квадрат, когда услышишь звук «о», подними треугольник, когда услышишь звук «у»:  
Аня, аист, осы, утка, Оля, Инна, улица.

исследование особенностей фонематического анализа.

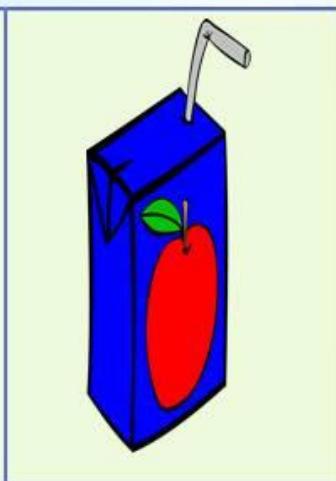
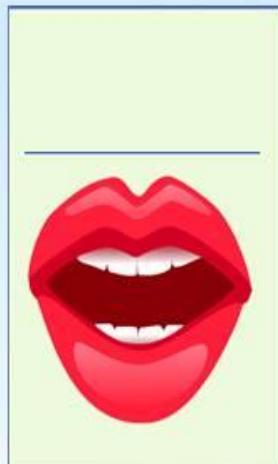


Карточка № 2



**Инструкция:** «Разложи картинки на две кучки. В одной слова, которые заканчиваются на звук «т», а в другой - на звук «к»».

**Предметные картинки:** веник, танк, рот, зонт, кнут, паук.



### Карточка №3

Инструкция: «Я буду показывать и называть картинку не целиком, а ты будешь произносить это слово целиком».

Предметные картинки: веник, танк, рот, кот, паук, сок, самолет, бегемот.

*Карточка №4*

*Инструкция:*

«Придумай 2 слова на звуки:  
«а, у, и».

*Инструкция:* «Назови первый  
и последний звуки в слове»:

иголка

избушка

улица

осы

ослики

антилопа

**4 серия заданий: исследование особенностей фонематического синтеза.**

М Ы Д	О С Н	Х О М
Ж Н О	З О К А	К И О Ч
Д О В А	О Л Т С	К У Л Ч О
З А Л Г А	Щ Т Е А К	Р О П Т О

исследование особенностей Фонематического синтеза.

*Карточка №1*

**Инструкция:** «Послушай звуки, они поссорились, а ты их помири так, чтобы получилось слово».

Предлагаются три, четыре, пять звуков.

*Например,* М, Ы, Д - дым, О, С, Н - нос, Х, О, М — мох, Ж, Н, О - нож; З, О, К, А коза, К, И, О, Ч — очки, Д, О, В, А - вода, О, Л, Т, С - стол, К, У, Л, Ч, О - чулок, З, А, Л, Г, А - глаза, Щ, Т, Е, А, К - щетка, Р, О, П, Т, О - топор.



**5 серия заданий: исследование особенностей фонематического представления.**

Карточка №1

исследование  
фонематических  
представлений

## « Три звука »

Выбери картинку, в названии которой 3 звука. Потом игру усложняем доводим до 4,5,6 звуков.





Карточка № 2

Инструкция: Придумай слово со звуком М, ... со звуком Д, ...со звуком К, Придумай слово со звуком Ш, ... со звуком Р и т.д.

Можно специально оговорить место звука в слове, например, «Придумай слово со звуком С в начале слова, ... со звуком Р в конце слова».



М- мяу, мять, мяч; имя, замять, знамя;  
дом, дым, дам  
К- коса, коза, касса; мука, щека, веко;  
сок, мак, бык  
Ш- шалун, шахматы, шайка; каша, ваша,  
Даша, карандаш, ваш, наш

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Приведем примеры упражнений артикуляционной гимнастики, направленных на подготовку артикуляционного аппарата детей со стертой дизартрией. Эти упражнения помогают развить подвижность, точность, силу и координацию органов артикуляции (языка, губ, мягкого нёба), что необходимо для правильного звукопроизношения и формирования фонематических процессов.

Упражнения для губ:

1. «Улыбка» – растянуть губы в улыбке, показать зубы. Удерживать 5 секунд.
2. «Трубочка» – вытянуть губы вперёд трубочкой, как будто дуют на горячий чай.
3. «Маятник» – попеременно двигать губами из положения «улыбка» в положение «трубочка».
4. «Заборчик» – приоткрыть рот, сомкнуть зубы, губы растянуть в улыбке, не закрывая рот.
5. «Надуем щёки» – надуть щёки, затем поочередно «перекачивать» воздух из одной щеки в другую.

Упражнения для языка:

1. «Часики» – при открытом рте язык поочередно тянется к левому и правому уголкам губ.
2. «Лопатка» – язык расслабленно лежит на нижней губе, широкий и плоский.
3. «Качели» – язык попеременно поднимается вверх к верхней губе и опускается вниз за нижнюю губу.
4. «Грибок» – присосать язык к нёбу, открыть рот, удерживать язык в верхнем положении.
5. «Маляр» – «покрасить» нёбо кончиком языка движениями вперёд-назад.

6. «Змейка» – узкий язык быстро высовывается и прячется обратно в рот.

Упражнения для мягкого нёба и речевого дыхания:

1. «Зевающий тигр» – открыть рот широко, потянуться вверх, как будто зеваем (включается нёбный занавес).

2. «Пароход» – сложить губы трубочкой и продуть длительный звук «у-у-у».

3. «Свеча» – дуть на воображаемую свечу (или настоящую) так, чтобы не задуть, а лишь «пошевелить пламя».

4. «Футбол» – сдвигать ватный шарик по столу, управляя направлением струи дыхания.

Комплексные игровые упражнения:

1. «Кошка лижет лапку» – язык попеременно облизывает уголки губ.

2. «Лошадка» – цокать языком, как лошадка (тренировка присасывательного движения).

3. «Кто громче лает?» – подражание лаю собаки с элементом взрывных звуков [б], [г].

4. «Мороженое» – облизывать губу, как будто едим мороженое.

Упражнения выполняются с зеркалом, с замедленным темпом. Используется тактильная стимуляция (массаж, вибрация, лёгкое касание зондами или пальцами). При необходимости логопед помогает рукой в формировании артикуляционной позы. Все движения озвучиваются – сопровождаются звуками, слогами или словами (например, «па», «ба», «та»).

Работа по развитию фонематического слуха. Примеры упражнений:

Игра «Игрушка ошибается» – педагог произносит несколько названий предметов, среди которых одно «ошибочно»: дети отмечают слово, отличающееся звуком. (Например: «рак – мак – дом – дым» – выделить «дом».)

«Найди звук» – дети подбирают картинки предметов, начинающихся или заканчивающихся на заданный звук (фонетический пазл или лото).

Услыши–отреагируй» – педагог называет звук, а дети по сигналу (поднять руку) отмечают, что слышали данный звук в произнесённом слове.

Для формирования у детей практических навыков фонематического анализа используются игровые приемы и упражнения.

Примеры упражнений:

«Назови первый звук» – логопед показывает картинку (например, «шарф») и спрашивает: «какой звук слышится первым?». Ребёнок отвечает [ш].

«Сколько звуков?» – ребёнок считает число звуков в слове (обычно с помощью считалки или пальцев), например: «дом» [д][о][м] – 3 звука.

Игра «Найди звук» – несколько односложных слов произносятся вслух; ребёнок обозначает (цветом на карточках или движением), где встречается заданный звук. (Например: в словах «кот – корм – котел» найти звук [о].)

«Словесный лабиринт» – дети выстраивают слова из звуковых кубиков: получают набор фонем [к]-[о]-[л]-[о]-[б] и составляют слово «колобок». Затем обсуждают, в какой последовательности были звуки.

Совместно начинаются и упражнения, направленные на развитие навыков фонематического синтеза. Задача: учить объединять звуки в слова: от сочетания двух-трёх звуков к разложению и сбору полных слов – занятия переходят от элементарных слогов к коротким словам. Дети начинают «собирать» слова из отдельных фонем. Сначала логопед даёт набор 2–3 звуков (например, [м], [а], [м]) и просит назвать слово, которое получится («Мам»). Постепенно увеличивается число звуков и вводятся слоги. Применяются задания «составь слово»: ребёнку выдают карточки со звуками или называются звуки, а он должен сложить их в слово. *Пример приёма:* Логопед ставит перед детьми «фонематические кубики» с буквами

(например, З–А–К) и предлагает: «Сложите и скажите, какое слово получилось». Это упражнение развивает умение соединять звуки в целое. Кроме того, продолжаются игры на различение («один звук или другой») и комбинирование звукового анализа с движением (например, шаги по звукам слова).

Примеры упражнений:

Игра «Собери слово» – логопед называет последовательные звуки ([п] – [е] – [н] – [а]), а дети складывают карточки или кубики так, чтобы получилось слово «пена».

«Угадай слово» – по одному называются фонемы (сначала изолированно, затем слитно); дети отгадывают, какое слово получилось.

«Слово из слогов» – из слоговых карточек («ко», «шк», «а») дети составляют слово «кошка», затем проговаривают каждый звук слова целиком.

«Весёлый поезд» – вагончики с буквами (или звуками) выстраиваются в ряд, формируя слово, которое дети затем произносят.

Фонематические представления

Примеры упражнений:

Игра «Звуки спрятались» – детям дают короткие стишки или предложения, в которых несколько слов содержат искомый звук. Например, при звуке [т] читаются фразы: «Тётя-тает тает, тыква тащит горы» – ребёнок отмечает, в каких словах встречается [т].

«Цветик-семицветик» – на центр цветка кладётся картинка-символ звука (например, «мальчик-звук» в красной рубашке для [м]), а на лепестки дети выкладывают картинки предметов с этим звуком (мяч, мишка, море).

«Подбери и раскрась» – детям дают многоцветную раскраску с картинками; нужно закрасить только те изображения, названия которых начинаются (или содержат) заданный звук.

«Игра «Звук или нет» – логопед произносит слово, дети поднимают карточку «да» или «нет», если в слове есть (или нет) указанный звук.

Все упражнения подбираются с учётом возрастных особенностей детей 5–6 лет (простые и понятные задания, игровые действия, яркий наглядный материал) и формируются от простого к сложному. Фонематический слух и фонематическое восприятие поддерживаются в упражнениях на протяжении всей программы, чередуясь с анализом, синтезом и заданиями на представления.