



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

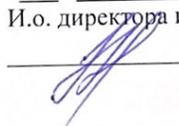
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

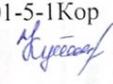
Коррекционная работа по преодолению фонетико-фонематических  
нарушений у младших школьников с дизартрией

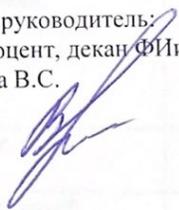
Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность программы бакалавриата  
«Логопедия»  
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:  
0,61 % авторского текста

Работа рекомендована к защите  
«13» 06 2023 г.

И.о. директора института  
 Комкова Т.Б.

Выполнила:  
Студент(ка) группы ЗФ-509-101-5-1Кор  
Кузина Лидия Владимировна 

Научный руководитель:  
к. п. н., доцент, декан ФИиКО  
Васильева В.С. 

Челябинск  
2023

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ.....	6
1.1 Понятие «фонетико-фонематическое недоразвитие речи». Закономерности формирования в младшем школьном возрасте.....	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дизартрией .....	27
1.3 Проявление фонетико-фонематического недоразвития речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией.....	35
Выводы по 1 главе.....	41
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ.....	43
2.1 Организация и методика исследования фонетико-фонематических нарушений у младших школьников с дизартрией.....	43
2.2 Содержание коррекционной работы по преодолению фонетико- фонематических нарушений у младших школьников с дизартрией .....	49
2.3 Анализ результатов исследования фонетико-фонематических нарушений системы у младших школьников с дизартрией .....	54
Выводы по 2 главе.....	67
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	70
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	72
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	81

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность темы исследования.** Фонетико-фонематическое недоразвитие речи в рамках ориентации логопедической науки на обучение и воспитание детей, имеющих речевые нарушения, рассматривается учеными в качестве нарушения процессов формирования произносительной стороны речи при речевых расстройствах, возникших как результат нарушения в развитии восприятия фонем и их произношения (Г.А. Каше, Р.Е. Левина, А.В. Ястребова). К данной категории и относятся дети с дизартрией.

Одной из важнейших задач современного дошкольного образования является речевое развитие детей в различных его аспектах, в частности, это касается формирования у дошкольников правильного звукопроизношения, различения звуков, развитие у них артикуляционного аппарата, что, в свою очередь, создает предпосылки к формированию умения правильного построения предложений и пр.

А.В. Касьянова и др. отмечают, что: «Правильная речь – один из показателей готовности ребенка к обучению в школе, залог успешного освоения грамоты и чтения: письменная речь формируется на основе устной, и дети, которые страдают недоразвитием фонематического слуха, являются потенциальными дисграфиками и дислексиками (дети с нарушениями письма)» [35, с. 446]. Иначе говоря, одной из важнейших причин дизартрии у детей дошкольного возраста является фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР).

Преодолеть данное нарушение можно только путем проведения целенаправленной логопедической работы, нацеленной на коррекцию фонематического недоразвития и звуковой стороны речи. Кроме этого, образовательно-воспитательная работа с дошкольниками, имеющими фонетико-фонематическое недоразвитие речи, должна быть направлена не только на коррекцию речевого недоразвития, но также на то, чтоб

подготовить ребенка к дальнейшему полноценному овладению грамотой родного языка (Г.А. Каше, Т.Б. Филичева, Чиркина Г.В., В.В. Коноваленко, М.К. Шермет и др.).

Дошкольники в процессе коррекционно-обучающей работы должны овладеть теми знаниями, умениями и навыками, которые им необходимы в дальнейшем школьном обучении. Поэтому вопрос об эффективности коррекционно-развивающей работы, требующей постоянного совершенства, поиска инновационных технологий, остается актуальным, поскольку дизартрия превалирует над остальными речевыми расстройствами. Среди детей дошкольного возраста приблизительно 70% нарушений произносительной стороны речи обусловлены дизартрией. Легкая степень проявления дизартрии (стертая) – встречается часто. В настоящее время в большинстве случаев сочетается с общим недоразвитием речи.

Актуальность проблемы исследования определила выбор темы работы: «Коррекционная работа по преодолению фонетико-фонематических нарушений у младших школьников с дизартрией».

**Цель исследования** состоит в выявлении специфики коррекционной работы по преодолению фонетико-фонематических нарушений у младших школьников с дизартрией.

**Задачи исследования:**

1. Раскрыть сущность понятия «фонетико-фонематическое недоразвитие речи» и описать закономерности его формирования в младшем школьном возрасте.
2. Дать клинико-психолого-педагогическую характеристику детей младшего школьного возраста с дизартрией.
3. Описать проявление фонетико-фонематического недоразвития речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

4. Разработать содержание коррекционной работы по преодолению фонетико-фонематических нарушений у младших школьников с дизартрией.

5. Провести экспериментальную работу по преодолению фонетико-фонематических нарушений у младших школьников с дизартрией.

**Объект исследования** – процесс коррекции фонетико-фонематических нарушений у младших школьников с дизартрией.

**Предмет исследования** – особенности коррекционной работы по преодолению фонетико-фонематических нарушений у младших школьников с дизартрией.

**Методы исследования:** анализ литературы по теме исследования; синтез и обобщение; эксперимент; тестирование; наблюдение; количественный и качественный анализ результатов исследования.

**Базой исследования** послужило Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение "Школа №29 VI вида. г. Озерск, Челябинская область.

**Практическая значимость исследования** состоит в том, что собранный нами материал может быть использован в дальнейших разработках данной проблемы; в разработанном содержании коррекционной работы по преодолению фонетико-фонематических нарушений у младших школьников с дизартрией и возможности его применения в работе логопеда с младшими школьниками с дизартрией.

**Структура работы** обусловлена целью и задачами исследования. Работа состоит из введения, двух глав, заключения и списка литературы.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

## 1.1 Понятие «фонетико-фонематическое недоразвитие речи». Закономерности формирования в младшем школьном возрасте

Фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР), являясь нарушением у детей процессов формирования звукопроизношения на родном языке, принадлежит к нарушениям средств общения, что делает его преодоление одной из важнейших задач речевого развития.

М.Ю. Федосеева отмечает, фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) – одно из самых распространённых речевых нарушений, проявляющихся «в нарушении произносительной стороны речи в виду нарушенного фонематического восприятия. Данный вид речевого нарушения существенно снижает качество освоения младшим школьником чтения и письма – ведущей деятельности в начальном школьном обучении» [53, с. 296].

Б.М. Гриншпун фонетико-фонематическое недоразвитие определяет как «нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми расстройствами вследствие дефектов восприятия и произношения фонем» [Цит. по: 45, с. 114].

Для ФФНР характерно наличие трех степеней выраженности, а именно (Рисунок 1):

# Степени выраженности ФФН

<p>а) легкая, при котором наблюдаются недостаточное различие фонем, трудности в звуковом и слоговом анализе, особенно в выделении нарушенных в произношении звуков одной фонетической группы</p>	<p>б) средняя, который характеризуется недостаточной дифференциацией значительного количества звуков из нескольких фонетических групп, даже при их правильном произношении</p>	<p>в) тяжелая, когда навыки звукового и слогового анализа формируются со значительными трудностями и трудно дифференцируется отношение между звуковыми элементами (Г.А.Каше, В.В.Коноваленко, С.В.Коноваленко, Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина и др.)</p>
--	--	---

Рисунок 1 – Степени выраженности ФФНР

Теория и практика обучения и воспитания детей дошкольного возраста убедительно доказывают, что развитые фонематические процессы – важный фактор успешного становления речевой системы в целом. Роль фонематических процессов в полноценном речевом развитии изложена в работах авторов, представляющих различные исследовательские направления и науки: лингвистики и методик преподавания лингвистических дисциплин (А.Н. Гвоздев, М.Р. Львов и др.); онтолингвистики (Е.Н. Винарская, С.Н. Цейтлин и др.); психологии, нейропсихологии и психоллингвистики (Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.); логопедии и сурдопедагогике (Р.М. Боскис, Р.Е. Левина, О.А. Степанова, М.Е. Хватцев, Е.Л. Черкасова и др.); общей и специальной методик развития речи детей дошкольного возраста (М.М. Алексеева, Б.И. Яшина и др.).

Проведенный анализ литературы относительно проблемы данного исследования позволяет сказать, что исследованное нами понятие разные

авторы называют по-разному: «речевой слух», «фонетический слух», «фонематический слух», «фонетическая система», «фонематическая система», «фонематическое восприятие», «фонематические процессы» и др. Поэтому далее рассмотрим данные дефиниции.

В реализации механизма речи принимают участие два анализатора: речеслуховой, отвечающий за прием устной речи; речедвигательный, отвечающий за производство вербальных знаков. Нормальное восприятие речи является важным условием сохранного физического слуха, а также неречевого и речевого слуха [18]. Лингвисты, как правило, применяют в этом отношении понятие «речевой слух». К примеру, М.Р. Львов под речевым слухом понимает «составной элемент языкового чутья (интуиции), возникающий у человека в процессе практического пользования языком на основе внутренних, не всегда осознанных обобщений» [30, с. 44].

Е.И. Исенина и О.А. Степанова под речевым слухом понимают такое неоднородное явление, которое представлено фонематическим слухом как способностью человека различать фонемы на слух, а также способностью к слуховому восприятию речи [19]. С.Ф. Иванова рассматривает речевой слух с позиции психолингвистики и определяет его в качестве способности человека к одновременному улавливанию и воспроизведению фонологических средств родного языка, артикуляции и интонирования слышимой речи во внутренней в процессе слухового восприятия речи [18]. Согласно точке зрения А.Р. Лурия, речевой слух в силу специфики своей структуры является сложным явлением, к которому относятся фонематический и фонетический слух. По мнению ученого, основными функциями речевого слуха являются воспринимающая и воспроизводящая функции [28]. С.Ф. Иванова среди компонентов речевого слуха выделяет ряд следующих [18], которые представлены на Рисунке 2.

физический слух	<ul style="list-style-type: none"> <li>• способность человека воспринимать речь на слух в диапазоне громкости</li> </ul>
фонематический слух	<ul style="list-style-type: none"> <li>• способность человека различать и воспроизводить звуки родного языка</li> </ul>
звуковысотный слух	<ul style="list-style-type: none"> <li>• способность человека улавливать и воспроизводить в речи просодические явления</li> </ul>
ритмический слух	<ul style="list-style-type: none"> <li>• способность человека воспринимать и воспроизводить в речи темпа и ритм в соответствии с определенной коммуникативной ситуацией</li> </ul>

Рисунок 2 – Компоненты речевого слуха [18]

Итак, под речевым слухом понимается речемыслительный процесс, реализация которого обеспечивается когнитивными и языковыми структурами. В основе речевого слуха лежит формирование умения восприятия и воспроизведения вербальных и невербальных звуков и модальноспецифические психические функции.

Далее рассмотрим понятия «фонетический слух» и «фонематический слух», рассматриваемые зачастую лингвистами и психолонгвистами при изучении фонематических процессов. К примеру, по мнению Н.С. Трубецкого и Л.Р. Зиндер, существует взаимосвязь между фонологическим и фонетическим аспектами речи. Данная связь объясняется тем, что восприятие смысловозначительных признаков звука обеспечивается фонематическим слухом, при этом фонетический слух направлен на восприятие акустических признаков звука без сигнального значения [17; 51].

Н.И. Жинкин определяет фонематический слух как «слежение за непрерывным потоком слогов, различение искаженного произношения и восприятие звуков в различных фонетических позициях» [15, с. 46].

Согласно положениям Е.Л. Черкасовой, фонетический и фонематический слух – это компоненты речевого слуха. Ученый также считает [61, с. 14].

В.И. Селиверстова предлагает определение, согласно которому фонематический слух рассматривается в качестве способности человека выполнять анализ и синтез звуков речи. Иначе говоря, восприятие фонем родного языка обеспечивается слухом [38, с. 373].

Сенсорной основой речи человека является именно фонематический слух, позволяющий различать фонемы – части слова, служащие для построения и различения значимых единиц языка: морфем, слов, предложений [38, с. 373]. Л.В. Лопатина считает, что фонематический слух представляет собой элемент физиологического слуха, участвующий в соотнесении и сопоставлении звуков, воспринимаемых на слух с их эталонами [26].

Н.И. Жинкин под фонематическим слухом понимает способность человека к различению и узнаванию речевых звуков [15]. А.Р. Лурия считает, что фонематический слух является смыслоразличительным систематизированным слухом. При этом ученый считает, что фонематический слух направлен на обеспечение анализа и синтеза звукового потока, а также на восприятие фонем родного языка [28]. По мнению С.Н. Цейтлин, «фонематический слух» – это речевой процесс выделения в звучащей речи существенных признаков звуков [58].

Е.Н. Белоус, анализируя содержание и структуру понятия «фонематический слух», пришла к выводу, что к нему относятся следующие категории:

– акустическое чувствование, являющееся врожденной способностью человека воспринимать речь (речевые и неречевые звуки, реакция на звук и

определение его источника и направления, восприятие и воспроизведение ритма и темпа речи, умение узнавать предметы по их характерному звучанию);

– акустические фонематические умения, являющиеся приобретенным элементом фонематического слуха в следствии обучения и осознанного освоения; такими умениями являются следующие: умение выделять звук в слове; умение запоминать и узнавать звуковые сигналы во всех видах памяти (вербальной, образной, двигательной, кинестетической, аффективной); умения узнавать и различать фонемы, повторять заданные звуки; умение находить буквенное или знаковое соответствие звукам в транскрипции и пр. [4, с. 123].

Итак, фонематический слух в современной науке понимается в качестве способности человека воспринимать фонемный состав слова, а также оценивать, насколько произношение на родном языке соответствует либо не соответствует общепринятому образцу. Термин «речевой слух» наиболее часто относится к лингвистике и методике речевого развития. Термин «фонематический слух» употребляется учеными в области логопедии и психологии.

В контексте данной работы важно также рассмотреть различия в таких понятиях, как «фонетическая система» и «фонематическая система». Фонетическая система представлена речевыми звуками, ударением и интонацией [46, с. 39].

Фонематическая система представлена системой фонем, каждая единица которой обладает собственными смыслоразличительными признаками: звонкость / глухость, твердость / мягкость, способ образования, место образования [46, с. 40].

Г.Р. Шашкина также отмечает, что традиционно в логопедии выделяются такие стороны речи, как фонетическая и фонематическая. Первая реализует «произнесение звуков как результат согласованной

работы всех отделов речедвигательного аппарата», а вторая «обеспечивается работой речеслухового анализатора» [62, с. 3].

С понятиями фонетической и фонематической сторонами речи тесно связаны понятия «фонетическое восприятие» и «фонематическое восприятие».

Основу фонематического восприятия составляет фонетический и фонематический слух, которые в совокупности представляют собой фонематические процессы, к которым относятся: фонематическое восприятие, фонематический анализ и синтез, фонематические представления [61].

Под фонематическим восприятием понимается способность человека к восприятию и дифференциации речевых звуков (фонем) [61, с. 21].

Фонематический слух реализуется через такие операции, как различение и узнавание фонем слова. Активизация механизмом фонематического восприятия звуков речи обеспечивается поступающими в кору головного мозга слуховыми и кинестетическими раздражениями. Затем происходит обобщение признаков одних фонем и их различение с признаками других, что обеспечивается первичными формами аналитикосинтетической деятельности [13; 63].

К структуре фонематического восприятия относится фонематический анализ и фонематический синтез. Фонематический (звуковой) анализ является операцией мысленного разделения звукокомплексов на составные части (фонемы): сочетаний звуков, слогов, слов. По мнению Д.Б. Эльконина, фонематический анализ направлен на:

- определение порядка слогов и звуков в слове;
- установление различительной роли звука;
- выделение качественных основных характеристик звука [66, с. 24].

Реализация фонематического (звукового) синтеза направлена на выполнение операции мысленного составления (объединения) элементов (фонем) в различные звукокомплексы.

Фонематические представления являются способностью подбирать слова со звуком, который задан, а также в соответствии с его местом в слове (начало, конец, середина). Основу фонематических представлений составляют слухо-произносительные представления.

К фонетико-фонематическому недоразвитию приводит нарушение фонематического восприятия, в следствии чего возникает неспособность человека к распознаванию отдельных речевых звуков и звукокомплексов, неспособности либо частичной способности образовывать условные связи между звуковыми образами и их значениями [21].

Итак, на основе проведенного анализа литературы относительно фонетико-фонематической стороны речи с позиции междисциплинарного подхода был сделан ряд выводов. Так, в исследовании понятия речевого слуха существует две тенденции: 1) под речевым слухом понимается более общее понятие по сравнению с понятиями «фонематический слух» и «фонематическое восприятие». При этом фонематический слух и восприятие представляют собой структурные компоненты речевого слуха; 2) понятие «речевой слух» является синонимичным понятию «фонематический слух». Кроме понятия «фонематический слух» в лингвистике также рассматривается понятие «фонетический слух».

Термины «фонетическая система», «фонематическая система» используются при рассмотрении фонематических явлений в качестве описательных, а не процессуальных категорий. Исследователи в области логопедии применяют такие термины, как «фонетическая сторона речи» и «фонематическая сторона речи».

Результатом сформированности фонематического слуха выступает категория «фонематическое восприятие», реализующееся через операции фонематического анализа, фонематического синтеза и фонематического представления.

Речь ребенка носит онтогенетический характер и развивается в течении всей жизни с момента рождения.

Все это имело целью проанализировать процессы овладения языком и речью в детском возрасте, глубже понять закономерности языка и понять перспективы его развития. Г.Л. Розенгард-Пупко в своих исследованиях определяет два основных этапа формирования вещание: до 2-х лет – подготовительный; от 2-х лет и далее – этап самостоятельного становления речи.

Важным аспектом в развитии речи детей является фонетическая составляющая и развитие у них ряда следующих действий и операций, на основе которых происходит развитие у детей фонетической стороны речи [50] (Рисунок 3):



Рисунок 3 – Действия и операции, на основе которых происходит развитие у детей фонетической стороны речи

У ребенка с нормативным речевым развитием фонологическая сторона речи к младшему школьному возрасту уже является сформированной. Примерно в возрасте около 5 лет ребенок с речевым развитием в норме правильно произносит все звуки, овладевает звуком р.

Замены звуков постепенно исчезают. У большинства детей к 6-7 годам уже сформировано правильное звукопроизношение. Примерно у 10% детей могут наблюдаться искажения, замены звуков.

Довольно интенсивно дети с нормативным речевым развитием овладевают слоговой структурой слова. Данный процесс завершается примерно к трем годам. Хотя в возрасте 3-5 лет могут встречаться некоторые нарушения, например, выпадение слогов вследствие большого их количества в слове (ко – молоко, бо – болит, мидой – помидор (М.Е. Хватцев)); перестановки, в частности, в длинных словах (талерка – тарелка); слитие (контаминация) двух слов в одно (грушка – груша + игрушка); ассимиляция (маместо – на место); преждевременное произношение следующего слога (антиципация). У детей с речевыми нарушениями такие недостатки наблюдаются в более позднем возрасте [23].

Речевой слух – это различие в речевом потоке отдельных звуков речи, обеспечивающих понимание слов, различение их значений. Несформированность речевого слуха делает невозможным общение ребенка с окружающими с помощью речи. Формирование у детей речевого слуха начинается с момента восприятия устной речи окружающих и в процессе собственного произношения слов.

А.Н. Леонтьев доказывает, что для формирования речевого слуха ребенка, конечно, необходимо наличие органов слуха и артикулирования. Однако только объективное существование речевых звуков окружающей среды может объяснить, почему у ребенка формируется речевой слух [24, с.545].

Речевой слух состоит из двух механизмов: разрешения и узнавания. Кроме формирования посредством процесса различения образов фонем, морфем и слов, речевой слух охватывает также процесс узнавания целого, который протекает с помощью других механизмов, чем процесс различения.

Основными компонентами речевого слуха ученые называют: физический слух, фонематический слух, звуковысотный слух вместе с чувством тона, а также чувство ритма вместе с ощущением темпа.

Фонетический слух осуществляет слежение за непрерывным потоком слогов. В силу того, что фонемы реализуются в звуках, которые произносятся, то их произношение должно характеризоваться нормированностью, что будет способствовать формированию умения различать их. В случае ненормированного произношения у окружающих у ребенка наблюдаются нарушения в формировании фонематического слуха.

О.И. Дикушина отмечает, что фонетический слух – это умение слышать не только фонемы родного языка, но и другие звуки, реально произносимые ребенком в родном языке [14, с. 201]. Ученый отмечает, что фонетический слух можно развить до любой степени тонкости. Минимум требований в этом случае – это умение различать все фонемы родного языка, а максимум – умение различать не только фонемы, но и некоторые оттенки фонем родного языка.

Ученые отмечают, что фонематический слух играет ведущую роль в становлении и функционировании всех видов речевой деятельности, поскольку он осуществляет операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова. Фонематический слух при усвоении звуковой стороны речи выступает дважды: один раз на его основе подается образец, второй – результат действия. Главным условием усвоения звуковой стороны языка является четкое различение звука, заданного и звука, который ребенок произносит реально. Как утверждают ученые

(А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Н.И. Самуйлова и др.), безусловно, правильно ребенок слышит только те звуки речи, которые умеет произносить.

Фонематический слух формируется в раннем детстве. Сначала малыш учится отделять звуки окружающей среды от звуков обращенной к нему речи. Ребенок, стремясь удовлетворить свои потребности, активно ищет

звуковые обозначения элементов окружающих. Одни ученые признают, что фонематический слух оказывается сформированным у ребенка уже в конце второго года жизни: малыш хорошо понимает обращенную к нему речь и говорит сам. Однако другие отмечают, что фонематический слух к родному языку у нормально развитого ребенка формируется в пять-шесть лет.

Для развития фонематического слуха необходимы следующие условия [16, с.68]:

- постоянное повторение образца;
- различение звукокомплексов по значению;
- двигательная реализация заданного акустического эталона.

Сложившийся фонематический слух предполагает развитие многих умений, главными среди которых являются: умение слышать отдельные звуки в слове, выделять звуки в словах и сочинять из звуков слова; умение различать на слух все звуки речи, относящиеся к разным фонемам, не смешивая их друг с другом; умение соотносить услышанный звук с определенной фонемой речи.

Исследователи детской речи пришли к выводу, что развитие фонематических процессов негативно влияет на качество речи ребенка, тормозит овладение грамотой, приводит, в частности, к трудностям в усвоении звукобуквенного анализа и синтеза слов.

Н.И. Жинкин отмечает, что устранение слухового контроля из механизма речи невозможно ни при каких обстоятельствах [15, с.328]. Следовательно, формирование фонематического слуха необходимо считать первичной и очень важной задачей начального этапа обучения любому языку.

Ученые также выделяют понятие «фонематическое восприятие». А.М. Бородич называет фонематическое восприятие высшей степенью фонематического слуха. К этому понятию относятся: способность устанавливать, какие звуки можно услышать в слове, найти их порядок и количество [7, с.146].

По словам Е.Ф. Соботович, фонематическое восприятие является речевым действием по переработке воспринятой речевой информации в систему языковых знаков и смыслов [49, с. 3]. Благодаря восприятию звукового различия слова дифференцируются по значению, однако при этом они не делятся на составные части, и их звуковой слог не осознается.

Как утверждает А.Р. Лурия, сложные системы слухового восприятия организуют два фактора, а именно: ритмико-мелодичная система кодов и фонематическая система кодов [29, с. 101]. Очевидно, речь владеет определенной системой звуковых кодов, на основе которых строятся ее значимые элементы – слова. Для выделения звуков речи или фонем недостаточно иметь острый слух; для их восприятия нужно провести сложную работу, заключающуюся в выделении существенных признаков речевого звука. Овладение объективной фонематической системой (разной в разных языках) и является условием, которое организует слух человека и обеспечивает восприятие звуков речи. Без овладения этой фонематической системой слух остается неорганизованным, и поэтому человек, не овладевший фонематической системой другого языка, не слышит его составляющих звуков.

Для того чтобы активно использовать подготовленные произношения, ребенок должен уметь на слух различать звуки речи, а также отличать свое правильное произношение от неправильного. Работу над развитием фонематического восприятия следует проводить на протяжении всего периода обучения произношению.

В современном языкознании существует подход (М.Р. Львов), по которому фонематический или речевой слух является составным элементом речевого чувства, возникающего у ребенка при практическом использовании языка на основе внутренних, подсознательных обобщений. От уровня сформированности фонематического слуха зависит и усвоение орфоэпии.

Буквально, понятие «орфоэпия» означает «правильное произношение». Ученые по-разному относятся к его определению. Мнение относительно определения орфоэпии как совокупности норм произношения и ударения в практике обучения является наиболее устоявшимся и обоснованным, потому что произношение и ударение – это проявление устной речи. Их комплексное изучение в пределах орфоэпии дает возможность решать задачи формирования и развития произносительной стороны речи.

Итак, во-первых, орфоэпия – это совокупность произносимых норм литературного языка, охватывающих правила произношения звуков, звукосочетаний в речевом потоке, ударение слов, а также такие суперсегментные фонетические явления, как интонирование фразы, ритмомелодика. Во-вторых, орфоэпия – это раздел языкознания, изучающий нормы литературного языка.

Задачи обучения орфоэпии заключаются в:

- формировании и развитии речевого слуха;
- систематической и целенаправленной работе по формированию произносительных умений и навыков;
- развитию речевого чутья, формировании навыков речевого самоконтроля.

Согласно мнению А.А. Реформатского, орфоэпия охватывает нормирование практической стороны фонетики и индивидуальные случаи произношения отдельных слов [40, с. 227]. Опираясь на знания фонетики определенного языка, орфоэпия предоставляет индивидуальные нормы для разных случаев и подбирает из действующих вариантов произношения наиболее соответствующий устойчивым тенденциям развития языка.

Выяснение произносительной нормы как признака литературного языка поднимает вопрос о том, в каких отношениях находятся норма и система звуковых единиц. Существует два разных подхода к определению этих отношений. Согласно первому, норма определяется как правильная,

образцовая речь, анализируя которую лингвист строит описание звуковой системы. Согласно второму, система понимается как свойство языка и нормой считаются те реализации звуковой системы, которые сложились в результате развития литературного языка.

Вопрос о языке, речи и произносительной норме подробно изучал Л.В. Щерба. Ученый утверждал, что, если литературный язык, при всем своем разнообразии, является, безусловно, чем-то единственным, однако этого никак нельзя сказать о произношении, где обычно наблюдаются в отношении ряда произносимых особенностей разные варианты, не выходящие, однако, за пределы нормы.

Вопросы произносительной нормы также исследовал

И.А. Лукницкий. Ученый выделяет несколько особенностей, характеризующих норму литературного произношения. К ним относятся: неоднородность, проявляющаяся в проявлении индивидуальных навыков говорящих; общность фонетической системы определенного речевого коллектива, допускающая колебания в произношении, не нарушающих смыслового значения слов; общность воспроизведения фонем как общественно значимых звуков, предполагающая вариантность в их произношении; общность интонационных средств выражения значений с наличием индивидуальных вариантов интонирования; литературное произношение выражается в разных стилях, отражая стилевые особенности речи; норма литературного произношения обусловлена исторической общностью национального языка, она является происхождением и по сути общенародной [27].

Известно, что в возрасте до пяти лет причиной неправильного произношения недостаточно развитие речевого аппарата. Если на шестом году жизни у ребенка наблюдается нарушение звукопроизношения, то объяснить это можно через педагогическую запущенность детей. Также нарушенное звукопроизношение формируется и закрепляется в случае, если ребенок постоянно слышит неправильную речь окружающих людей, а

также неблагоприятных условий, среди которых живет ребенок в период развития речи.

Следовательно, отклонения от литературного орфоэпического произношения мешают речевому взаимопониманию. Неправильное произношение, ошибки отвлекают внимание на внешнюю сторону речи. Нарушения речевых норм, неправильное произношение классифицируются как признаки неграмотности ребенка.

Речь – это функционирование языка, продукт речевой деятельности в процессе которой используются единицы, категории, формы и нормы языка; последовательность языковых знаков, организуемых в соответствии с потребностями выражаемой информации. Как и речь, речь относится к общественным явлениям. Речь возникает и развивается под влиянием потребностей в общении и служит целям общественного объединения людей. Речь всегда имеет определенную форму и внеязыковое содержание. Физиологической основой речи есть деятельность второй сигнальной системы, которая тесно связана и взаимодействует с первой. Без активного участия сигнальной системы, речь невозможна. Важнейшими единицами речи являются выражения, диалогическое единство, над фразовым единством, синтагмой.

Благодаря сопоставлению определенных слов с конкретными предметами или явлениями в процессе общения в мозге человека образуется система временных связей. Некоторые слова становятся средством обобщающего обозначения конкретных предметов и явлений, их признаков и качеств. Временные связи образуются и между словами, находящими свое выражение в образовании словосочетаний, фраз и предложений, конструкции которых подчинены законам грамматики.

Речь тесно связана с психическим состоянием человека и мышлением, памятью, воображением, эмоциями и т.д. Общаясь, человек сообщает свои знания, мысли, желания, побуждает окружающих к разным действиям (требуется, советует, просит и т.д.).

Нарушения в выражениях грамматических связей между словами сигнализируют о нарушении процессов мышления и речи. Речь – это не только процесс использования человека средств языка в целях общения, но и форма существования языка в речевой деятельности, в актах восприятия и понимания во время слушания или чтения, в актах говорения и писания, а также результат речевой деятельности.

Речь – это сложный процесс, который человек овладевает с самого рождения. Развитие речи ребенка в разные возрастные периоды в понятийно – терминологическом словаре называется онтогенезом детской речи

Кроме отмеченного выше, фонетико-фонематической стороной речи в значительной степени также определяется общая культура речи в силу соотношения между речью говорящего и звукопроизносительными нормами.

Фонетическая сторона – это произношение звуков, являющееся результатом согласованной работы всех отделов речевого аппарата.

Периферическим отделом рече-двигательного анализатора является речевой аппарат куда входят следующие компоненты [36], представленные на Рисунке 4:

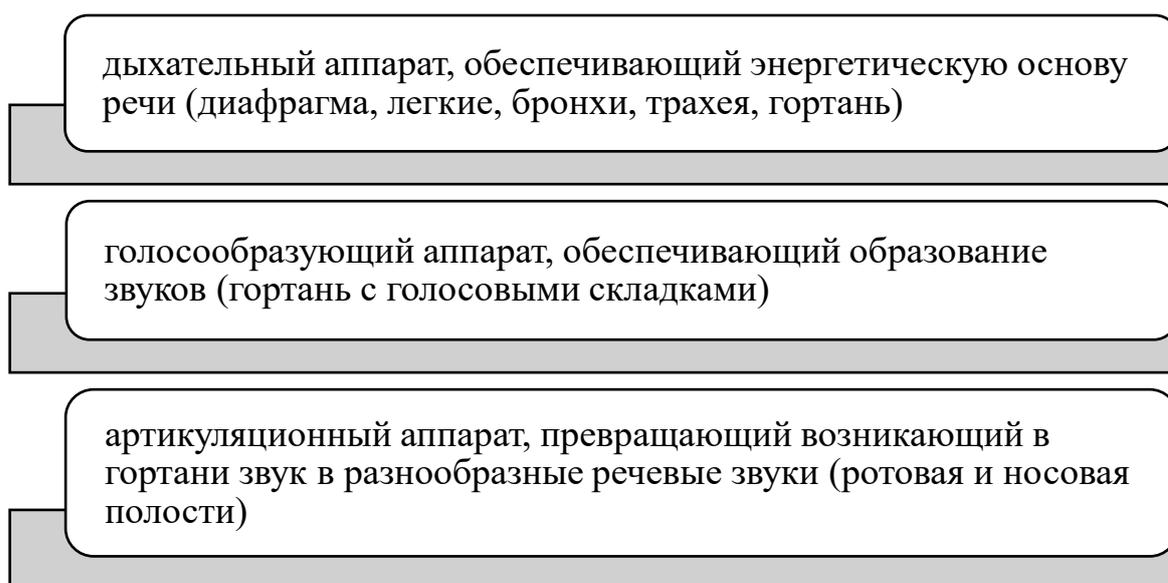


Рисунок 4 – Компоненты речевого аппарата

Фонематическая сторона речи предполагает способность к различению и дифференциации фонем родного языка. Фонематическая сторона языка обеспечивается работой речевого слухового анализатора [29].

По мнению М.Ф. Фомичевой, согласованная работа речеслухового и речедвигательного анализаторов способствуют правильному восприятию звуков родного языка и их правильное произношение. В следствии этого у ребенка вырабатывается четкая дикция (подвижность и тонкая дифференцированная работа артикуляционных органов) [55].

Фонетическая и фонематическая стороны речи (фонетико-фонематический компонент) обладают онтогенетическим характером, то есть они постепенно формируются в определенные возрастные периоды становления и развития личности ребенка.

Отметим, что благодаря слуху ребенок овладевает речью. У ребенка наряду с развитием слуха также возникают различные голосовые реакции на: разные звуки, звукосочетания и слоги.

Как только ребенок появляется на свет, он начинает кричать. Крик – это врожденная реакция, которая не зависит от пола, особенностей языка, который ребенку придется усваивать. С.Н. Цейтлин утверждает, что существует несколько типов крика: «голодный» и крик, свидетельствующий о боли. Позже возникает крик, функция которого – привлечь внимание взрослого [39].

Ребенок произносит громкие звуки, которые в речи взрослых отсутствуют. В процессе развития эти звуки исчезают, заменяются полноценными гласными звуками. Гуление более разнообразным становится на третьем месяце жизни. От ребенка можно услышать звуки г-г-г, б-у, в-и и т.д.; также наблюдается своеобразный диалог, когда взрослые гуляют вместе с ребенком, а ребенок гулит в ответ. В основе такого взаимодействия ребенка и взрослого лежит эмоциональное общение. На улыбку малыш отвечает улыбкой, на язык взрослого – произношением звуков.

Также данный возраст обозначен началом развития фонематического слуха, когда ребенок начинает прислушиваться к звукам и поворачивать голову к их источникам.

В четыре-пять месяцев звуки становятся членораздельными, приобретают элементы слова, ребенок овладевает слогами, первичными корнями слова: ма, па, га, фу и т.д. Это период лепета.

По сравнению с гулом лепет является более сложным видом тренировки речи, но также рефлексорного характера.

Первые проявления речи носят эмоционально – волевой характер, выражают его внутреннее состояние, при чем крик – выражает отрицательные эмоции (вызванные голодом, болью), а гул и лепет – положительные эмоции. В них участвуют моторные механизмы не одного речевого, но и всего моторного аппарата. Ребенок не только кричит, гулит, лепечет, но и энергично жестикулирует. «Беспрепятственное развитие всего моторного аппарата оказывает на развитие языка ребенка» – отмечает Е.И. Тихеева [39].

В период 3-6 месяцев гул превращается в сверель, то есть произношение цепи звуков каскадом: аль-ле-е ли-аги-аи. Седьмой-восьмой месяц. В этот период возникает подражание. По мнению Г.Л. Розенгард-Пупко, после шести месяцев построение процесса зрительного восприятия основывается на подражании процессу зрительного восприятия взрослого, когда ребенок глазами следит за движениями глаз взрослого. Это является важнейшим этапом в становлении у ребенка понимания речи. Данный процесс будет более успешным, если в него будет также включено и слово взрослого, называющего названия тех предметов, которые рассматривает ребенок.

Постепенно ребенок учится понимать жесты тех людей, которые его окружают. Происходит развитие первоначального ситуационного восприятия ребенком обращенной речи. Ребенок становится способным к

нахождению глазами членов семьи, адекватному реагированию на чужих людей.

В возрасте 9-10 месяцев у ребенка появляется модулированный лепет. Он уже может произносить цепочки повторяющихся слогов, подражая звукам, которые слышит. Также ребенок становится способным к копированию интонации окружающих, выразить с помощью голоса свои потребности и эмоции.

К концу первого года жизни ребенок уже способен произносить простые звуки относительно своей артикуляции. К таким звукам относятся: гласные звуки (а, у, и) и согласные звуки (п, б, м, н, т, д, к, г) [54].

Звукопроизношение формируется и развивается у детей в разные периоды жизни. Одни дети произносят большее количество звуков и более определенно, а другие – меньше и менее четкое [54].

Состояние и подвижность органов артикуляционного аппарата, который только начинает активно функционировать, определяют качественное произношение детьми звуков.

К концу первого года физиологические тренировки голосового аппарата заканчиваются, и ребенок переходит к осознанной подражательной речи. Устанавливается понимание услышанного слова. Способность понимать язык проявляется раньше, чем способность активно его использовать.

На втором году жизни отмечается активное произношение звуков [э], [и], [и], а твердые согласные произносятся как мягкие. Способность подражать речь взрослых возрастает, также активизируется понимание речи других людей. Кроме этого, в данный возрастной период отмечается использование ребенком использование простых слов относительно их структуры.

На третьем году жизни отмечается повышение подвижности артикуляционного аппарата, однако звукопроизношение еще не достигает нормативности. Для детей данного возраста характерны замены звуков со

сложной артикуляцией простыми звуками. К примеру, звук ц может заменяться звуком ть либо съ. Также к трем годам дети уже могут произносить губно-зубные звуки – ф, в, фь, вь [54].

К данному возрасту уже хорошо развитым является фонематическое восприятие, что выражается в разграничении детьми слов, близких по звучанию, способности к сохранению слоговой структуры слова.

В течение четвертого года жизни артикуляционный аппарат ребенка укрепляется, а движения мышц артикуляционного аппарата становятся все более координированными. Звукопроизношение детей данной возрастной группы характеризуется правильным произношением твердых согласных, шипящих звуков, а также сложных слов. Наряду с этим дети становятся способными замечать неточности в произношении других. Также ребенок различает звукосочетания и слова, близкие по произношению. Все это свидетельствует о том, что активно развивается фонематическое восприятие [54].

У детей пятого года жизни отмечается увеличение подвижности артикуляционного аппарата, что выражается в их умении произношения шипящих и сонорных звуков. Наряду с этим некоторые дети все-таки еще испытывают трудности в произношении свистящих и шипящих звуков – их характеризуется неустойчивостью.

На пятом году жизни также происходит совершенствование фонетических процессов: они узнают звук в потоке речи и могут подобрать слово на заданный звук, различают повышение или понижение громкости речи и замедление или ускорение темпа [54].

Таким образом, развитие фонетико-фонематического компонента речи у детей носит онтогенетический характер, а также характеризуется последовательностью и поэтапностью в развитии.

## 1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с дизартрией

Согласно клинико-педагогической классификации, нарушениями, связанными с фонационным (т.е. внешним) оформлением высказываний, являются дислалия, ринолалия и дизартрия.

В контексте данной работы нас интересует именно дизартрия.

Дизартрией является речевое нарушение, характеризующееся расстройствами таких компонентов речи, как фонетический и просодический. Возникает дизартрия в следствии невыраженного микроорганического поражения головного мозга.

Е.Ф. Архипова считает, что у старших дошкольников в ДОУ у 40-60% детей наблюдаются отклонения в развитии речи. Дизартрия является одним из самых распространённых речевых нарушений [Цит. по: 1]. К.И. Ануфриева отмечает, что детям с дизартрии, кроме нарушений звукопроизношения, свойственные также нарушения в развитии общей моторики, артикуляционной моторики, других компонентов, реализующих речевую деятельность: голоса, мимики, интонации [1].

Одной из причин возникновения дизартрии является поражение пирамидных путей от коры до продолговатого мозга. При этом у детей наблюдаются спастические параличи, сопровождаемые нарушением управления произвольными движениями. Сохраняются только высокоавтоматизированные движения, регулирующие на подкорковом уровне, в связи с этим звуки, сложные в артикуляционном отношении, требующие более точной дифференциации мышечных движений, избирательно страдают [64].

Фактором развития дизартрии является органическое поражение центральной нервной системы (ЦНС). Дизартрия проявляется в виде нарушения в произношении отдельных типов звуков [64]. Также при

дизартрии характерна недостаточность иннервации речевого аппарата как следствия поражения соответствующих отделов мозга – подкорковых и заднелобных. Лицам с дизартрией свойственна ограниченность подвижности органов воспроизведения речи (губы, язык и мягкое небо), это, в свою очередь, усложняет артикуляцию. Отметим, что артикуляция является совместно проведенной речевыми органами работой, обеспечивающей возможность произношения звуков в речи.

Часто дизартрия у старших дошкольников является причиной для возникновения нарушений, которые связаны с воспроизведением слов. Данные нарушения, как правило, становятся причиной нарушений при чтении и письме. Также в такой ситуации актуальным иногда становится общее недоразвитие речи. Звукопроизношение детей с дизартрией характеризуется нечеткостью и «смазанностью». Отметим также относительно специфики голоса, что при дизартрии существует две формы проявления: крайне слабая либо очень резкая. Кроме этого, в таких ситуациях отмечается отсутствие плавности, сбивчивость дыхания и ритма. Темп речи также изменяется от замедленной до ускоренной. Также у детей с дизартрией наряду с уже отмеченными нарушениями, нарушенными могут быть высшие психические функции, мелкая и общая моторика [22].

Дети с дизартрией представляют собой довольно неоднородную группу и при этом у них не наблюдается взаимосвязь между тяжестью проявления и степенью выраженности психопатических форм отклонений. Однако, проявление дизартрии в тяжелой форме также возможно и при сохранном интеллекте, а легкие проявления наблюдаются как у детей с нарушениями в интеллектуальной сфере, так и при сохранном интеллекте [11].

Среди причин дизартрии у детей отмечаются факторы, связанные с перинатальным периодом. Сюда относятся [11; 48] (Рисунок 5):



Рисунок 5 – Причины дизартрии в перинатальный период

В старшем возрасте у ребенка это заболевание может быть спутником ДЦП, результатом перенесенного менингита, гнойного среднего отита, энцефалита [3; 34].

Проявления дизартрии имеют разную степень выраженности, в зависимости от чего выделяются следующие формы дизартрии [5], которые представлены на Рисунке 6:

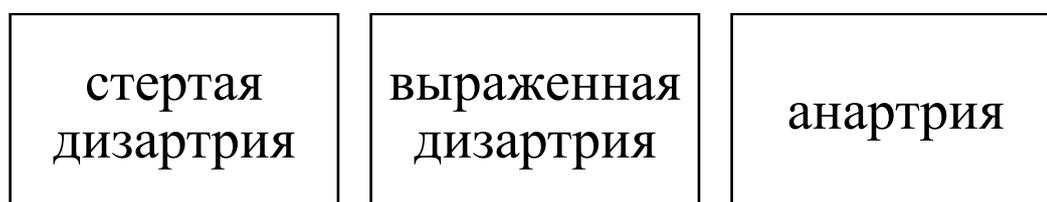


Рисунок 6 – Виды дизартрии

– стертая дизартрия – симптоматика (языковые, психологические и неврологические проявления) имеет, соответственно, стертый вид; отмечается наличие очаговой формы неврологической микросимптоматики [9];

– выраженная дизартрия характеризуется использованием ребенком речь, чертами которой являются малопонятность и нечленораздельность; нарушенными наряду со звукопроизношением являются интонационная выразительность речи, голос и дыхание;

– анартрия, характеризующаяся абсолютным отсутствием у ребенка речевых возможностей [9].

В отечественной логопедии традиционной стала классификация, предложенная Е.Н. Винарской, в которой виды дизартрии выделяются в соответствии с локализацией очага поражения в двигательной системе. Данными видами дизартрии являются бульбарная, псевдобульбарная, экстрапирамидная, мозжечковая и корковая дизартрии [64].

Дизартрия в зависимости области локализации сопровождается параличом:

– периферическим, при котором характерно поражение двигательного нейрона в сочетании с его связями с мышцами; кроме этого, у таких людей отмечаются сниженные рефлексы либо полностью отсутствующие, сниженный мышечный тонус, также наблюдается атрофия мышц. При периферическом параличе звукопроизношение характеризуется сведением артикуляции гласных звуков к звуку более нейтральному по характеру, а звонких согласных к глухому. Все это свидетельствует о бульбарной дизартрии. Довольно часто детям с бульбарной дизартрией характерны расстройства глотания;

– центральным, сопровождающимся поражением центрального двигательного нейрона и связей, существующих между ним и периферическим нейроном. При центральном параличе звукопроизношение характеризуется сдвигом артикуляции назад, согласные звучать как приглушенно, так и звонко. Дети данной категории обладают монотонной речью. Все это определяется как псевдобульбарная дизартрия [9].

При корковой дизартрии отмечается поражение отделов мозга, которые связаны с функциями тех мышц, непосредственно участвующих в

артикуляции. Также отмечается расстройство вынесения слогов при сохранении правильной структура слова, которое произносится [9].

Причиной мозжечковой дизартрии является поражение мозжечка. При мозжечковой дизартрии речь становится скандированной и растянутой, нарушению подлежит модуляция, меняется и громкость [9].

При поражении, затрагивающего подкорковые узлы в сочетании с их нервными связями, возникает экстрапирамидная дизартрия (или подкорковая, гиперкинетическая дизартрия). Речь обладает такими характеристиками, как смазанность и невнятность, носовой оттенок. Наблюдается также нарушение в просодической стороне речи, темпа речи [9].

Далее рассмотрим психолого-педагогические особенности детей с дизартрией, поскольку данное речевое нарушение негативно сказывается не только на их речевом развитии.

Н.С. Лавская, рассматривая нарушения в формировании фонематического восприятия при недоразвитии фонетической стороны речи, пришла к выводу, что это и является главным симптомом дизартрии. У таких детей большие трудности вызывает дифференциация при восприятии различных по произношению звуков: мягких и твердых, звонких и глухих, аффрикатов. Также имеет место недоразвитие звукослогового анализа и синтеза, выражающееся в искажении слоговой структуры слов, недостаточности фонематических представлений [22].

При дизартрии у детей стираются границы между слуховыми различительными признаками в следствии нечеткости артикуляторных образов. К нарушениям в формировании слухового восприятия и контроля приводят к возникновению нарушений в звукопроизношении [22].

И.Ю. Павлова отмечает, что детям с дизартрией характерны затруднения, когда в момент произнесения звука либо слога им предлагают поднимать руку, внимательно слушая. Также детям данной категории сложно повторять за логопедом слоги с парными звуками; самостоятельно

осуществлять подбор слова, начинающегося на определенный звук; выделять начальный звук в слове; подбирать картинку к звуку, заданному логопедом [37].

И.Ю. Павлова при рассмотрении специфики фонетико-фонематического недоразвития, выделяют ряд состояний, которые характерны детям с дизартрией: возникновение трудностей при проведении анализа звуков с нарушенным произношением; трудности в процессе различения звуков разных фонетически групп даже при сформированной артикулярной моторики; трудностей в процессе определения последовательности звуков в слове [37].

Состояние звукопроизношения этих детей характеризуется особенностями [37], представленными на Рисунке 7:

### 1. Отсутствие в речи тех или иных звуков и замены звуков

- Сложные по артикуляции звуки заменяются простыми. Отсутствие звука или замена его другим по артикуляционному признаку приводит к смешению соответствующих фонем. Смещение звуков, близких артикуляционно или акустически позволяет формирование артикулемы, но препятствует завершению процесса фонемообразования. Количество неправильно употребляемых в речи звуков может достигать большого числа – до 16-20. Несформированными зачастую являются свистящие и шипящие; звонкие замещаются парными глухими; недостаточно противопоставлены пары мягких и твёрдых звуков.

### 2. Замены группы звуков диффузной артикуляцией

- Вместо двух или нескольких артикуляционно близких звуков произносится средний, неотчётливый звук

Рисунок 7 – Особенности звукопроизношение детей с дизартрией

Кроме отмеченного выше, Г.Р. Ханафина пишет, у детей с дизартрией графомоторные навыки характеризуются незрелостью сложных произвольных форм зрительно-моторной координации. Слаборазвитыми у детей являются навыки соизмерения, соотнесения и расчёта размеров, отмечается несформированность пространственных представлений, а положение предмета передается детьми неправильно, линии такие дети проводят неровными прерывистыми движениями [57].

Характеризуя детей с дизартрией, Н.В. Макарова отмечает, что им также свойственны нарушения в развитии психических познавательных процессов:

- отклонения в развитии слуховой памяти;
- нарушения функционирования процессов речедвигательной памяти;
- низкий уровень переключаемости и устойчивости внимания;
- ослабление мыслительной деятельности [31].

В силу того, что дизартрия обуславливается органическим поражением центральной нервной системы, у детей данной категории, часто нарушенной является волевая сфера.

К волевым процессам, по мнению С.Л. Киреенковой, относятся следующие: психические процессы, участвующие в осознании целей и необходимых усилий для их достижения; высшие психические функции (произвольное запоминание, произвольное внимание, произвольное воображение, логическое мышление, речь); процессы высшего уровня регуляции деятельности (принятие решения, планирование, контроль, исполнение, оценка) [20].

Проявлениями нарушений волевой сферы детей с дизартрией зачастую являются не выполнение указаний взрослых, непослушание, неусидчивость, суетливость. Также такие дети склонны не доделывать до конца задания в силу нехватки выдержки и усидчивости. На занятиях они часто отвлекаются, к примеру, на что-то происходящее за окном, на какую-то деятельность, не связанную с заданием.

Существует тесная связь между развитием эмоционально-волевой деятельности и спецификой развития всех познавательных процессов. Поэтому их недоразвитие у детей с дизартрией их недоразвитие становится важным фактором возникновения нарушений в таких процессах, как самоорганизация, саморегуляция и самоконтроль.

Эмоции, которые проявляют дети с дизартрией характеризуются: лабильностью; неустойчивостью; меняются в течение дня [60]. Кроме этого, дети с дизартрией характеризуются эмоциональной возбудимостью, истощением нервной системы. Они склонны к частым переменам настроения и раздражениям, часто суетятся, грубят окружающим, проявляют непослушание. Двигательное беспокойство усиливается в случае усталости, могут также наблюдаться реакции истерического типа.

Итак, проведенный анализ литературы позволяет обобщить, что при дизартрии у детей в силу речевых нарушений также отмечаются нарушения в становлении и развитии познавательной и эмоциональной сфер.

У детей с дизартрией отмечается нарушение произвольного запоминания. Как отмечает С.Л. Киреевкова, у детей данной категории возникают трудности при запоминании фраз из 3-4 слов. Данная особенность их познавательной сферы приводит к тому, что таким детям сложно понимать инструкцию [20].

Согласно утверждению Л.И. Божович, потребность детей в общении, их стремление к контакту со сверстниками и взрослыми являются важными предпосылками развития коммуникативной сферы [6].

Л.Г. Соловьева при изучении в игровой деятельности специфики коммуникативной сферы детей с нарушениями в речевом развитии пришла к выводу, для их общения характерно что общение в играх, как правило, происходит в однополых парах (мальчики играют с мальчиками, а девочки – с девочками). При этом, данные пары не являются постоянными. Наряду с этим, проведенные исследования показывают, что игра – это эффективный способ презентации и организации языковых средств. Также игра позволяет

мотивировать общение дошкольников с речевыми нарушениями. Однако, для этого должны быть специально созданы условия [32].

У некоторых детей с нарушением речи преобладает внеситуативно-познавательная форма общения [26], для которой свойственен деловой мотив, удовлетворяемый в общей игре дошкольников.

Считаем, что инициирование общения с другими детьми является важным фактором не только социализации личности дошкольника, но и его всестороннего развития (речевого, познавательного и пр.). При этом коммуникативная деятельность детей с дизартрией формируется под влиянием их интеллектуального развития, которое, в свою очередь, определяется спецификой их речевого развития.

Таким образом, дизартрия представляет собой сложное речевое нарушение, при котором у детей, в частности, у старших дошкольников, отмечаются различные нарушения компонентов речевой деятельности в различных комбинациях. Таким детям в целом свойственны нарушения звукопроизношения, нарушения фонетико-фонематической стороны речи, артикуляционной моторики, голоса, дикции, дыхания, интонации. Кроме этого, нарушение речи приводит к нарушениям в когнитивной, эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной сферах ребенка.

Проведенный анализ литературы относительно психолого-педагогических особенностей детей с дизартрией показывает, что дизартрия, фонетико-фонематическое недоразвитие, свойственные им, приводят к нарушениям в развитии интеллектуальной, познавательной и волевой сферах.

### 1.3 Проявление фонетико-фонематического недоразвития речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией

Анализ научно-теоретической литературы показывает, что в логопедической практике у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи отмечаются недостатки произношения, которые по внешним проявлениям напоминают дислалию, но имеют длительную и сложную динамику устранения.

Ученые Л. Мелехова, М. Зеeman, которые находят разнообразные нарушения двигательной функции артикуляционного аппарата, выдвигают понятие «центральной органической» или «осложненной дислалии». М.Г. Генинг, О.В. Правдина называют эти недостатки сложным косноязычием, С.М. Доброгаев, М.Е. Хватцев – функциональной дизартрией. Описываются моторные проявления этих нарушений, которые выявляются только в динамике логопедической работы: неточность, слабость движений органов речевого аппарата, их быстрая истощаемость. Ученые говорят о необходимости выделения этой формы косноязычия из группы дислалий и предлагают классифицировать ее как «апракличную дизартрию» (М. Палмер, Г. Рииф). М. Морлей для определения этого нарушения предлагает термин «артикуляционная диспраксия» [47].

Исследуя проявления нарушений звукопроизношения, Е.Ф. Собонович выделила шесть групп косноязычия по таким показателям: причины, механизмы, проявления и пути их преодоления:

I группа – косноязычие, обусловленная задержкой возрастного формирования рече-двигательного и слухового анализаторов;

II группа – вариант косноязычия обусловлен органическими нарушениями в рече-двигательном и двигательном анализаторах;

III группа – связана с нарушением периферической части слухового анализатора;

IV группа – смешанные формы косноязычия;

V группа – форма косноязычия, связанная с отклонением в формировании функций анализаторных систем;

VI группа – косноязычие, не связанное с недостаточностью речевых анализаторов (косноязычие за подражанием) [47].

Сосредоточивая свое внимание на второй группе косноязычия, исследователь отмечает, что у детей недостатки звукопроизношения выступают на первый план и имеют разнообразный характер. Е.Ф. Собонович отмечает, что нарушение звукопроизношения может быть единственным недостатком речи, которое иногда сочетается с задержкой общего речевого развития, но все равно выступает в качестве главного. Косноязычие проявлялось в заменах, пропусках и искажении произношения звуков [47].

Е.Ф. Собонович подчеркивает сочетание нарушения общей моторики и моторики артикуляционного аппарата. При этом нарушения звукопроизношения проявляются в: заменах, пропусках, искажении звуков. Исследователь говорит, что развитие лексико-грамматического строя речи, фонематического анализа и фонематических представлений у детей с нарушением звукопроизношения колеблется от нормы к значительному отставанию.

Исследования косноязычия и нарушений звукопроизношения, проведенные Е.Ф. Собонович, позволили ей сделать вывод, что эти расстройства нужно отнести к расстройствам дизартрического ряда. В то же время исследования показали, что большинство перечисленных нарушений отличается от классических форм дизартрии. Поэтому Е.Ф. Собонович для выделения расстройств вводит особый соответствующий термин «малые дизартрии» (стертые дизартрии) [47].

У детей с дизартрией отмечаются нарушения как гласных (особенно лабиализованные [o], [y]), так и согласных звуков, причем наблюдаются преимущественно фонологические дефекты, то есть отсутствие, замена, недифференцированное произношение звуков и их смешивание [12].

У детей со спастической формой псевдобульбарной дизартрии отмечается напряжение спинки языка, поднятой до твердого неба, что

является причиной смягчения большинства согласных (городской – мышка, мисин – машина, тяпки – шапка). Через затруднения движений мышц губ у детей фиксируются нарушения речи губно-губных согласных [п] и [б], произношения переднеязычных [т], [т'], [д], [д'], а также межзубной и боковой сигматизм. Следует отметить, что ограниченность в целом подвижности губ порождает нарушения звукопроизношения у детей, ведь именно эти движения меняют размер и форму преддверия рта. Это, тем самым, оказывает влияние на резонирование всей ротовой полости. Характерными также являются добавления или элизии звуков при стечении согласных (матинда – машина, исо – колесо) и неустойчивость нарушений звукопроизношения. Речи детей в целом лишены звонкости, а согласные заменяются нейтральным щелевым звуком [33].

У детей с корковой дизартрией отмечается, прежде всего, нарушение так называемых какуминальных (от лат. *Cacumen* – верхушка) согласных, образующихся при поднятом и слегка загнутом вверх кончике языка ([ш], [ж], [р]). Трудными для произношения являются апикальные (от лат. *Apex* – верхний) согласные, которые артикулируются путем сближения или смыкания кончика языка с верхними зубами или альвеолами ([л]). Вследствие трудностей переключения с одного артикуляционного уклада на другой у детей наблюдается замедленная произношение переднеязычных согласных и слогов с этими звуками.

У детей со стертой дизартрией основном сохраняется правильное звукопроизношение заднеязычным согласных и [и], частое нарушение свистящих. Детям присущи искажения (в частности, межзубная и боковая произношение) и отсутствие звуков. В отличие от других форм дизартрии, у детей этой группы значительно меньше распространены нарушения сонорных [л] и [р]. Как отмечает В.И. Бельтюков, свистящие согласные, в отличие от других групп звуков, акустически близкие между собой. Это подтверждает и М.Х. Швачкин, подчеркивая, что шипящие согласные более акустически противопоставлены, чем свистящие. Ученый также отмечает,

что сонорные согласные начинают различаться детьми одними из первых, даже если они еще не усвоены в произношении [22; 25].

Стоит отметить, что межзубное произношение свистящих вызвано недостаточно сильным тонусом мышц кончика языка. Это, по мнению, Н.Л. Крыловой, указывает на отсутствие у таких детей периода грудного вскармливания. Обследование показало, что сигматизм шипящих наиболее присущ детям с низкой самооценкой, тревожным и неуверенным в себе, особенно таким, которым не хватает эмоционального контакта с родителями. Именно это указывает на необходимость постоянной работы с такими детьми психолога [25].

Исследователи В.И. Бельтюков, А.М. Винарской, Г.А. Каше, Г.Е. Левина, А.К. Маркова, А.Н. Усанова причинами нарушений звуко-слоговой структуры слов детьми с ФФНР называют слабость акустико-гностических процессов, которые снижают способность к восприятию речевых звуков при сохраненном слуховые; недоразвитие речедвигательного аппарата, что затрудняет артикулирования звуков речи.

Как правило, при ФФНР у детей младшего школьного возраста нарушено произношение всех фонетических групп звуков, и к школьному обучению дети приступают с неисправленным звукопроизношением, как шипящих, свистящих групп звуков, так и сонорных. Естественно, что ребёнок с таким произношением и с нарушенным фонематическим восприятием будет постоянно испытывать дискомфорт и даже страх общения. Всё это и приводит таких детей к замкнутости, неуверенности в себе, робости, что также отражается и на психомоторном развитии ребенка [52].

В работах И.М. Садовникова, Е.Ф. Собонович, А.М. Усановой, Т.Б. Филичевой, М.Ю. Хватцева и др. описывается взаимосвязь процессов составляющей оформления слова с усвоением его звукового состава, грамматических категорий и формированием фонематического анализа. В свою очередь ученые Г.В. Бабина, В.А. Ковшиков, С.М. Шаховская

отмечают, что деформация слоговой структуры слов у детей с нарушениями речи коррелирует с особенностями развития таких неречевых процессов: оптико-пространственная ориентация, ритмическая организация движений, способность к серийно-последовательной обработке информации.

Нарушение слухо-моторных координаций проявляется в фонетико-фонематическом недоразвитии – неправильном воспроизведении количества слогов (увеличение или уменьшение), несоблюдении пауз, неритмичном воспроизведении, недостаточном умении услышать и воспроизвести акцент (типа / /).

У детей с ФФНР фиксируются такие нарушения слоговой структуры:

- а) добавление (ми-нясь - мяч);
- б) элизии (ко-бок - ко-ло-бок);
- в) упрощение (ам-па - лам-па);
- г) персеверации (от лат. *perseverantia* - упрямство) (де-де-деть - мед-е-дик);
- д) перестановки звуков внутри склада (ки-мил - ки-целым);
- е) перестановки звуков внутри слова (по-дук-я - по-душ-ка);
- ж) общие реверсии (от лат. *reversus* - обратный) (обратное произнесения слов) (тик - кот).

Таким образом, анализ литературы показал, что у детей с фонетико-фонематическим недоразвитием отмечаются значительные нарушения слоговой структуры слов, которые были обусловлены недостаточностью двигательных и / или слуховых возможностей, что отрицательно сказывается на их звукопроизношении [56; 65].

Младшие школьники с ФФНР с трудом различают близкие по звучанию фонемы и, в зависимости от степени тяжести нарушения фонематического восприятия, порой речь окружающих для них является потоком малоразличительных звуков, из которых они с большим трудом улавливают более понятные слова, часто просто догадываясь и достраивая по смыслу фразы. Эти дети будут стесняться говорить, что не расслышали

или не очень поняли смысл обращённой к ним просьбы (речи) и им легче в эмоциональном плане всячески избегать контактов, связанных с речевой коммуникацией. К тому же данный вид речевого нарушения сопровождается и нарушенным звукопроизношением, а часто осложняется дизартрией [52].

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи нарушены звукопроизношения и слуховое восприятие, которое имеет вторичный характер. Невнятная речь детей данной категории ограничивает их возможности в развитии четкого слухового восприятия и контроля, что, в свою очередь, усугубляет нарушения звукопроизношения.

#### Выводы по 1 главе

Дизартрия является сложным речевым расстройством, при котором у детей наблюдаются различные комбинации нарушений компонентов речевой деятельности; артикуляции, дикции, голоса, дыхания, мимики, мелодико-интонационной стороны речи; нарушений когнитивной, эмоционально-волевой, мотивационно-потребностной сфер ребенка. Нарушение речевого развития становится причиной нарушений в развитии познавательной, интеллектуальной и волевой сферах.

При дизартрии у детей наблюдаются симптомы органического поражения центральной нервной системы, к которым относится: недостаточная иннервация органов артикуляции, нарушения мышечного тонуса артикуляционной и мимической мускулатуре (в виде стертых парезов).

Дети с нормативным речевым развитием в возрасте до шести лет способны к правильному произношению всех звуков в родном языке. Также у них хорошо развит фонематический слух, поэтому они из группы слов выделяют слоги и слова с заданным звуком, способны к дифференциации

фонем, близких по произношению. Произношение ребенка максимально приближается к норме.

У детей с дизартрией и фонетико-фонематическим недоразвитием речи нарушенными являются звукопроизношение и слуховое восприятие, которое имеет вторичный характер. Невнятная речь детей с ФФНР ограничивает их возможности в развитии четкого слухового восприятия и контроля, что, в свою очередь, усугубляет нарушения звукопроизношения.

Ведущим в структуре дефекта при ФФНР является стойкое нарушение фонетической стороны речи, которое с трудом поддается коррекционному воздействию и отрицательно влияет на формирование других сторон речи, в том числе и звукопроизношение. Поэтому и коррекционная логопедическая работа должна быть комплексной.

У детей младшего школьного возраста нарушение в формировании фонетико-фонематического компонента речи приводит к тому, что у детей нарушается развитие познавательной, интеллектуальной и волевой сфер. Все это, в свою очередь негативно влияет на формирование других сторон речи. Поэтому методики диагностики и коррекционная логопедическая работа должны быть комплексными.

## ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

### 2.1 Организация и методика исследования фонетико-фонематических нарушений у младших школьников с дизартрией

Нами было проведено исследование с целью выявления особенностей фонетико-фонематического компонента речи у детей с дизартрией и дальнейшей его коррекции.

Базой для исследования послужило Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Специальная (коррекционная) школа №29 VI вида», реализующая образовательную программу для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с нарушениями речи.

В исследовании приняло участие 20 детей 6-7 лет с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и стертой дизартрией:

- экспериментальную группу (ЭГ) составили 10 детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и стертой дизартрией;
- контрольную группу (КГ) составили 10 детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и стертой дизартрией.

Исследование проходило в несколько этапов:

I этап – констатирующий, который предполагал диагностику речевого развития испытуемых в нескольких направлениях:

- исследование моторики артикуляционного аппарата;
- исследование звукопроизношения;
- исследование просодического компонента;
- исследование фонематического слуха и восприятия.

II этап – формирующий, который предполагал логопедическую работу по коррекции нарушения фонетико-фонематической стороны речи у детей с дизартрией.

III этап – контрольный, который предполагал повторное диагностирование речевого развития испытуемых и сравнение полученных результатов с результатами констатирующего этапа.

Итак, далее подробнее рассмотрим методики диагностики фонетико-фонематической стороны речи у детей с дизартрией.

#### 1. Методика исследования моторики артикуляционного аппарата

Изучение сложных параметров движений и действий у детей осуществлялось при помощи нескольких комплексов заданий, разработанных нами на основе тестов Н.И. Озерецкого, М.Б. Эйдиновой, методики А.Р. Лурия. Экспериментальные задания составлены с учетом возрастных особенностей детей, в соответствии с поставленными задачами.

Ребенку предлагалось воспроизвести задания по образцу, затем самостоятельно, далее под счет. Инструкции: «Делай как я», «Продолжай сам», «Продолжай под мой счет».

Обследование органов артикуляции начиналось с определения состояния артикуляционного аппарата. Данные обследования вносились в индивидуальную карту ребенка.

Строение органов артикуляции оценивалось визуально. Ребенку предлагалось широко открыть рот, произнести звук «а». В момент произнесения шпатель опускалась средняя часть языка. Одновременно визуально оценивалась плотность небно-глоточного смыкания.

При обследовании моторики органов артикуляции обращалось внимание на подвижность мягкого неба, состояние небно-глоточного рефлекса, подвижность и активность губ, языка, нижней челюсти, отмечался характер выполнения движений (сила и объем движений, переключаемость с одной артикуляционной позы на другую, умение держать позу, истощаемость, наличие синкенезий). Для этого детям предлагалось выполнить по словесной инструкции и по подражанию следующую серию упражнений (Приложение 1):

За каждое упражнение дети получали от 0 до 4 баллов:

4 балла – четкое выполнение движений;

3 балла – все задания выполняются правильно, но в замедленном темпе;

2 балла – незначительные изменения объема, силы и точности движений;

1 балл – отсутствие удержания позы; выраженные изменения силы, точности, объема; трудности переключения речевых движений; девиации языка;

0 баллов – задание не выполняется.

Соответственно, выделим уровни развития артикуляционной моторики:

0 баллов – не сформирована артикуляционная моторика;

1 балл – очень низкий уровень развития артикуляционной моторики;

2 балла – низкий уровень развития артикуляционной моторики;

3 балла – средний уровень развития артикуляционной моторики;

4 балла – высокий уровень развития артикуляционной моторики.

## 2. Методика исследования звукопроизношения

Для выявления нарушений звукопроизношения нами был подобран комплекс диагностических методов и методик. Обследование осуществлялось с опорой на существующие методики Ф.Ф. Рау, М.Ф. Фомичевой, Г.В. Чиркиной, Н.А. Чевелевой.

Методика исследования состояния звукопроизношения включала следующие задания:

1) Назвать слова, изображенные на картинке.

2) Повторить отраженно фразы.

Отмечалось состояние произношения звуков, находящихся в начале, в середине и в конце слова, отраженное проговаривание фраз, имеющих обследуемый звук.

## 3. Методика исследования просодического компонента

Была использована диагностика интонационной стороны речи по методике О.И. Лазаренко.

Лазаренко О.И. предлагает диагностировать следующие показатели интонационной выразительности речи:

Темп и умение его изменять. В ходе обследования темпа речи Лазаренко решает следующие задачи: обследовать умение ребенка изменять темп речи на отработанном ряду слов, определить умение ребенка на слух по содержанию текста использовать нужный темп речи в стихотворном тексте, определить умение ребенка использовать нужный темп речи в стихотворном тексте.

Ритм речи и умение определить, где сделать короткую, а где длинную паузы, чтобы создать нужное впечатление. В ходе обследования ритма автор решает следующие задачи: выявить возможности детей узнавать ритмоинтонационный рисунок предложенной педагогом фразы (без опоры на содержание), выявить возможности детей самостоятельно подбирать ритмоинтонационный рисунок и отхлопать ритм стихотворения, выявить возможности детей чувствовать ритмический рисунок стихотворения и вставлять слова, которые подходят по ритму и смыслу.

Критерии оценок:

3 балла – легко изменяет темп речи в отработанном ряду слов, не испытывает трудностей в определении нужного темпа в стихотворном тексте;

2 балла – наблюдаются трудности с выполнением заданий, выполняет по образцу;

1 балл – удается выполнить после нескольких попыток.

0 баллов – не регулирует темп речи.

Высоту и силу голоса. Обычно дети плохо знают среднее звучание своего голоса. Им нужно помочь осознать его. На данном этапе автор достигает следующих целей: определить возможности ребенка самостоятельно изменять высоту голоса, установить возможности ребенка

использовать раз-ную высоту голоса при чтении стихов, сказок «Теремок», «Рукавичка», «Колобок», «Три медведя» и др., определить возможности детей самостоятельно из-менять силу голоса и произвольно переключать его.

*Критерии оценок:*

3 балла – легко изменяет высоту голоса; управляет силой голоса, легко делает переходы от громкого звучания к тихому, и наоборот;

2 балла – наблюдаются затруднения в умении самостоятельно изменять высоту голоса, выполняет после подсказки педагога; наблюдаются затруднения в умении самостоятельно изменять силу голоса, выполняет после подсказки педагога;

1 балл – испытывает трудности в умении переключаться на ту или иную высоту голоса (выше, ниже); испытывает трудности в умении переключаться на ту или иную силу голоса (громче, тише), говорить шепотом. С трудом справляется с заданиями;

0 баллов – не владеет гибкостью голоса; не владеет умением управлять силой голоса.

Ударение в речи. Чувствительность к ударению, ударному слогу в слове – очень важный раздел в обучении детей. Определение ударного слога вызывает трудности как у старших дошкольников, так и у младших школьников. Целью диагностики данного аспекта является: выявить умение детей выделять хлопком ударный слог в слове, выявить умение детей подбирать по схеме слова, правильно ставить ударения и выделять ударный слог в словах, словоформах и предложениях, выявить умение детей на слух выделять ударный слог в слове, тренировать способность детей выделять ударный слог в омонимах, формировать понятия в вариантах ударения. (Мне слово «чУдно» изменить не трудно: Поставил ударение на «о» – Исчезло «чУдно». Родилось «чуднО» ...).

*Критерии оценок:*

3 балла – выделяет ударный слог, подбирает слова к схемам и зарисовывает их графически;

2 балла – допускает ошибки, отхлопывает слова после нескольких попыток, подбирает слова к схеме, но затрудняется в выполнении ее графического изображения;

1 балл – находит ударный слог с помощью педагога, не подбирает слова к схеме, затрудняется в выполнении ее графического изображения;

0 баллов – не выделяет ударный слог, не понимает задания.

#### 4. Методика исследования фонематического слуха и восприятия

Для исследования операций фонематического слуха и восприятия нами был использована комплексная методика. Задачи, предложенные в тесте, были многократно апробированы такими учеными как Е.А. Данилавичуте, В.В. Тищенко и другими. Предполагалось, что эти операции сложные и базируются на таких более простых фонематических процессах, как фонематическое восприятие дифференциации и представления. А значит в процессе выполнения теста будут возникать не только ошибки, указывающие на нарушения у детей фонематического анализа и синтеза, но и те, которые указывают на недоразвитие у ребенка целостного представления о фонеме.

Задания представлены в Приложении 2.

Критерий оценки результатов исследования:

4 балла – задание выполнено ребенком самостоятельно, точно с первого предъявления.

3 балла – ребенок самостоятельно синтезирует слова, состоящие из 3-х – 4-х звуков, испытывает трудности при синтезе слов из 5-ти звуков.

2 балла – испытуемый самостоятельно синтезирует слова, состоящие из 3-х звуков, при синтезе слов из 4-х - 5-ти звуков допускает ошибки, требуется помощь логопеда (повторное предъявление звуков).

1 балл – ребенок испытывает трудности при синтезе слов, состоящих из 3-х звуков, помощь логопеда не помогает.

0 баллов – ребенок с заданием не справился или отказался выполнять.

Полученные результаты позволяют определить уровень сформированности фонематического слуха и восприятия у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

I уровень (высокий) – от 3,6 до 4 баллов

II уровень (средний) – от 2,6 до 3,5 баллов

III уровень (низкий) – от 1,6 до 2,5 баллов

IV уровень (очень низкий) – менее 1,5 баллов

## 2.2 Содержание коррекционной работы по преодолению фонетико-фонематических нарушений у младших школьников с дизартрией

Целью данного этапа исследования является выделение основных направлений и содержания логопедической работы по преодолению нарушений фонетико-фонематического компонента речи у младших школьников с дизартрией.

На формирующем этапе участие в исследовании принимали младшие школьники с дизартрией экспериментальной группы. Дети с дизартрией контрольной группы занимались по привычной для них схеме.

Исходным материалом для выделения основных направлений и содержания логопедической работы по формированию фонетико-фонематического компонента речи у детей с дизартрией послужили работы Е.А. Булыкиной [8], И.Т. Власенко [10], С.В. Макаровой [31], Е.Ю. Румянцевой [41], М.А. Рыбаковой [42], Н.Н. Салагиной [43], Е.М. Серых [44], А.С. Фроловой [56], Н.Е. Чеберяко [59] и др.

При формировании фонетико-фонематического компонента речи у детей с дизартрией мы опирались на принцип комплексности коррекционных мероприятий.

Приемы, использованные нами в коррекционной работе по формированию фонетико-фонематического компонента речи, основывались на реализации как традиционных подходов, так и дополняющих их современных нетрадиционных. При этом постоянно проводился мониторинг результатов коррекционной работы с целью выявления недочетов и внесения корректировок в ход коррекционной работы.

Коррекционная работа была направлена на преодоление нарушений речевых и неречевых психических функций с учетом специфики нарушений. Проведение коррекционных мероприятий, содержание занятий и продолжительность каждого этапа логопедической работы определялись с учетом индивидуальных особенностей психофизического развития детей.

Предложенный комплекс коррекционно-логопедической работы был ориентирован на развитие основных психофизиологических компонентов, участвующих в развитии речи, а именно:

1. Развитие артикуляционной моторики с помощью артикуляционной гимнастики.

2. Развитие мелкой моторики рук посредством пальчиковых игр: веселые мешочки «Трали-вали», волшебный коврик, сортировка бусинок и пр. Работа по развитию мелкой моторики рук способствует стимулированию речемыслительной деятельности детей с дизартрией, особенно при речевом сопровождении пальчиковых игр.

3. Развитие звукопроизношения, направленное на решение ряда задач: звукобуквенный, фонематический анализ; определение в словах позиции звука; обучение работе со схемой слова, деление слово на слоги.

4. Развитие фонетического слуха и восприятия: игры «Послушай, о чем говорит улица», «Узнай, где звучит», «Колокольчик», «Солнце или дождик», «Угадай, что звучит?»; для развития слуховой координации: игра «Топ – топ – топ». Для различения высоты, силы и тембра голоса: игры «Кто как кричит?», «В лесу» и др.

5. Развитие речевого анализа единиц языка включал: произношение чистоговорок; анализ предложений; произношение последнего слова в стихотворении, с определением первого звука в названном слове; дидактическая игра «Почему так называются?».

6. Развитие фонематического синтеза слов: игра «Жуки»; «Найди картинку с песенкой жука «ж-ж», «Выбери слова»; произнесение чистоговорок.

7. Развитие слухоречевой памяти осуществлялось посредством игр и упражнений, предполагающих запоминание с опорой на картинки; сложность задач постепенно увеличивалась; применялись такие игры, как «Назови съедобные предметы»; «Наряди куклу»; игры на классификацию; игра «Назови недорисованные предметы» и пр.

Необходимо отметить, что особое внимание уделялось развитию артикуляционной моторики.

В работе с детьми реализовывалась разработанная нами система упражнений, которая представлена тремя блоками заданий и упражнений. Первый блок направлен на развитие артикуляционной моторики, второй – мелкой моторики, третий – формирование и развитие фонетико-фонематического компонента речи.

#### БЛОК I

Упражнения данного блока системы упражнений были направлены на коррекцию артикуляционной моторики, что в свою очередь, способствует коррекции звукопроизношения у детей с дизартрией.

Поэтому первостепенное значение имеет устранение нарушений в работе артикуляционного аппарата, подготовка его к постановке звуков.

Формирование правильных, полноценных артикуляционных движений, объединение простых движений в сложные артикуляционные уклады различных фонем достигается двумя путями (Рисунок 8):

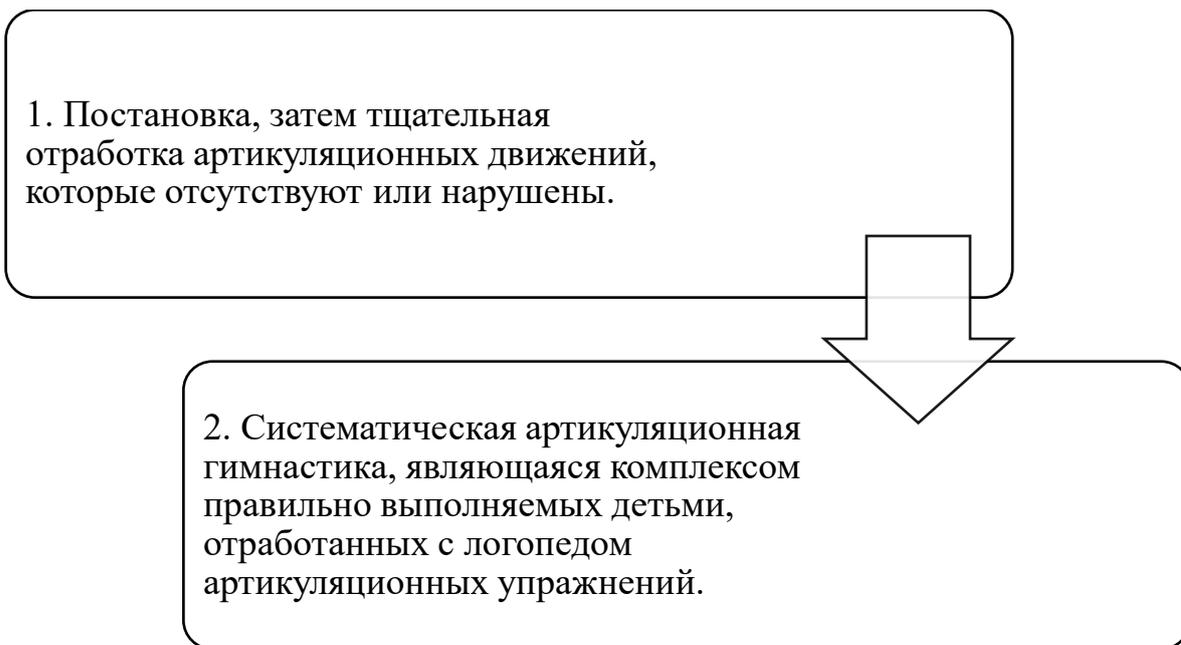


Рисунок 8 – Пути формирования артикуляционных движений

Артикуляционная гимнастика проводилась с детьми как индивидуально, так и коллективно в небольших группах.

Примерный комплекс таких заданий приведен в Приложении 3.

## БЛОК II

Кроме артикуляционной моторики, также развивалась тонкая моторика рук, что позволяет стимулировать речевое развитие детей путем тренировки движений пальцев рук. Для этого применялись различные пальчиковые игры, которые чередовались с забавными и легко запоминающимися стихотворениями.

Пальчиковые игры в работе с детьми с ФФНР и дизартрией применялись не только на занятиях с логопедом и на развивающих занятиях, в игровой деятельности.

Примеры пальчиковых игр приведены в Приложении 4.

## БЛОК III

С целью развития звукового анализа и синтеза у детей младшего школьного возраста с ФФНР и дизартрией предлагаем использовать игровую технологию.

Ниже приведем примеры игровых заданий.

Игра «Что у кого?»

Цель: развивать фонематический слух и фонематическое восприятие.

Логопед раздает детям картинки. Далее спрашивает: «У кого кит, а у кого кот? У кого игла, у кого галка?»

Игра «Семафор»

Цель: развивать фонематический слух и фонематическое восприятие.

Логопед читает отрывок из сказки, намеренно говоря некоторые слова неправильно. Дети поднимают красный «семафор» тогда, когда слышат неправильно произнесенные слова.

Шел дед лесом и потерял перчатку.

Вот бежит миска, увидела перчатку и говорит: «Здесь я буду шить!»

Когда это шапка прыгает и спрашивает: «А кто здесь живет?»

Миска: А ты кто?

Шапка:пусти и меня шить.

Миска: иди.

Для развития фонематического слуха целесообразно выполнять упражнения для формирования фонематического слуха и восприятия у младших школьников с ФФНР (Приложение 5).

Таким образом, мы считаем, что разработанный комплекс логопедической работы по коррекции нарушения звукопроизношения у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и стертой дизартрией будет эффективной, поскольку реализуется на основе комплексного подхода к формированию фонетико-фонематического компонента речи детей с дизартрией: коррекция артикуляции и мелкой моторики рук, формирование фонематического анализа и синтеза.

## 2.3 Анализ результатов исследования фонетико-фонематических нарушений системы у младших школьников с дизартрией

Далее рассмотрим результаты проведенного исследования на констатирующем этапе.

### 1. Методика исследования моторики артикуляционного аппарата.

Результаты исследования в экспериментальной и контрольной группах представлены в Приложениях 6 и 7 соответственно.

Таким образом, нам удалось выделить несколько групп детей (Рисунок 9).

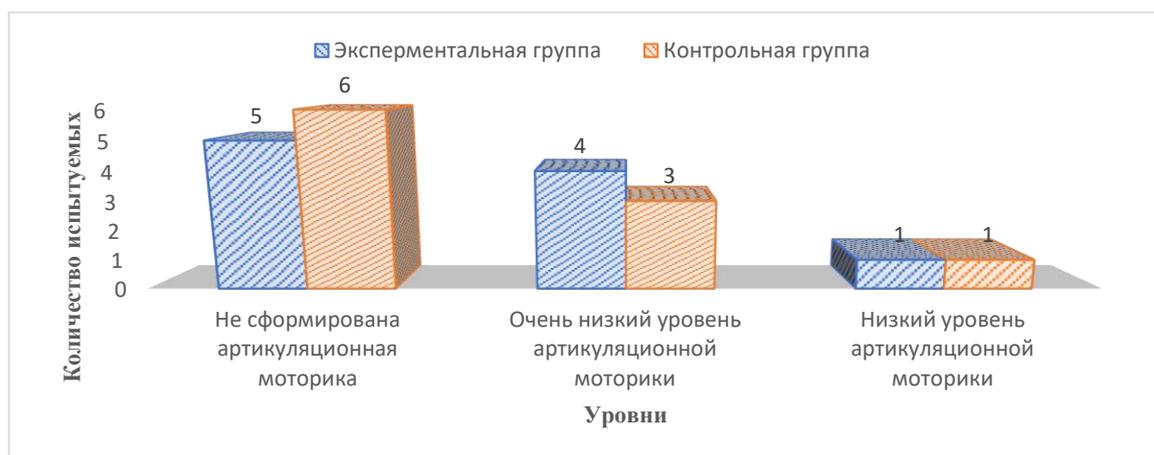


Рисунок 9 – Уровни развития артикуляционной моторики испытуемых

Итак, было выявлено, что: не сформирована артикуляционная моторика (0 баллов) у 5 школьников ЭГ (50%) и 6 школьников КГ (60%), которые не смогли выполнить правильно ни одно задание; очень низкий уровень развития артикуляционной моторики (1 балл) свойственен 4 детям ЭГ (40%) и 3 детям КГ (30%); эти дети не способны удерживать позу; у них отсутствует выраженные изменения силы, точности, объема; при выполнении заданий младшие школьники испытывали трудности, связанные с переключением речевых движений; низкий уровень развития артикуляционной моторики (2 балла) выявлен у 1 младшего школьника КГ

(10%) и 1 школьника ЭГ (10%), у которых были отмечены незначительные изменения объема, силы и точности движений; средний и высокий уровни развития артикуляционной моторики не выявлены.

## 2. Методика исследования звукопроизношения.

Обследование особенностей звукопроизношения начиналось со знакомства экспериментатора с каждым ребенком. На рисунке 10 приведены результаты изучения звукопроизношения у детей экспериментальной и контрольной групп.

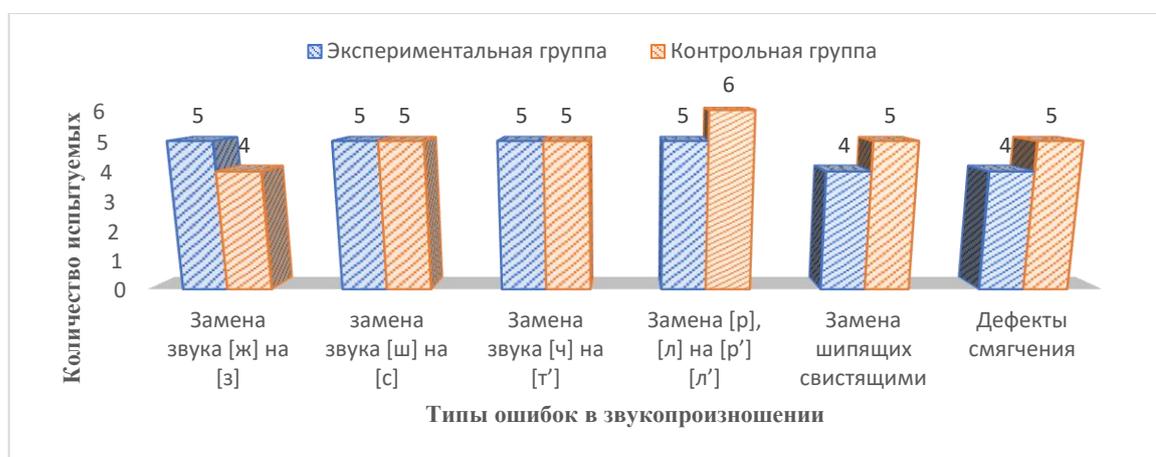


Рисунок 10 – Звукопроизношение у испытуемых

Итак, наблюдение показало, что Катя Ж. (ЭГ) и Артем К. (КГ) охотно отвечали на вопросы и выполняли задания. Однако, в процессе обследования постоянно отвлекались, не были увлечены выполнением заданий.

В отношении звукопроизношения было выявлено нарушение нескольких групп звуков: [р'] – отсутствует, звук [р] она заменяла на [л] (рыба – «лыба», корова – «колова»). Звук [ш] заменяется свистящим [с] (мешок – «месок»). Аффрикат [ч] заменяется на [т'] (чайник – «тяйник»). Также была отмечена замена звука [л] на звук [в] (молоток – «мовоток», лампа – «вампа»). Кроме этого, были отмечены замены в шипящих звуках: [ж] заменяется на [з] (желудь – «зелудь», жук – «зук»).

В результате обследования звукопроизношения мы выявили следующие дефекты (ЭГ: Таня Ф., Юлия Д., Антон Р., Дима П., Витя О.; КГ: Роман В., Сеня А., Полина У., Марина С., Русклан К.): звук [ж] заменялся звуком [з] (ножницы – «нозницы»); замена звука [ш] на [с] (шахматы – «сахматы»), были отмечены замены звука [ч] на [т'] (чемодан – «темодан»). Сонорные звуки [р], [л] дети заменяют их мягкими парами [р'] [л'] (пила – «пиля», рама – «ряма», лук – «люк»). Отмечалась повышенная отвлекаемость. В ходе обследования необходимо было постоянно привлекать их внимание к выполнению заданий.

Также некоторых детей ЭГ (У Марины К., Ксении В., Артема У., Вики Р.) и КГ (Света Х., Жена Д. и Катя С.) отмечались такие дефекты звукопроизношения как замена шипящих – свистящими, звук [ж] заменялся на [з], а звук [ш] заменялся на [с], [ш'] на [с']: (шахматы – «сахматы», мешок – «месок», ящик – «ясик», щётка – «сётка», жук – «зук»). Также были отмечены дефекты смягчения: (ключ – «клюдь», мяч – «мять»). У Марины К. произношении в начале, в середине, в конце слова звуков [р], [р'] ах не вызывало трудностей, они появились у нее тогда, когда она повторяла отраженно фразы с заданным звуком: (мы с Тamarой ходим парой – «мы с Тамалой ходим палой»).

По результатам констатирующего эксперимента можем сделать вывод, у всех обследуемых детей имеется нарушение звукопроизношения. Как правило, это замены.

### 3. Исследование просодического компонента.

Результаты диагностирования интонационной стороны детей экспериментальной и контрольной групп представлены в Приложениях 8 и 9 соответственно.

Графически результаты исследования можно изобразить на рисунке 11.

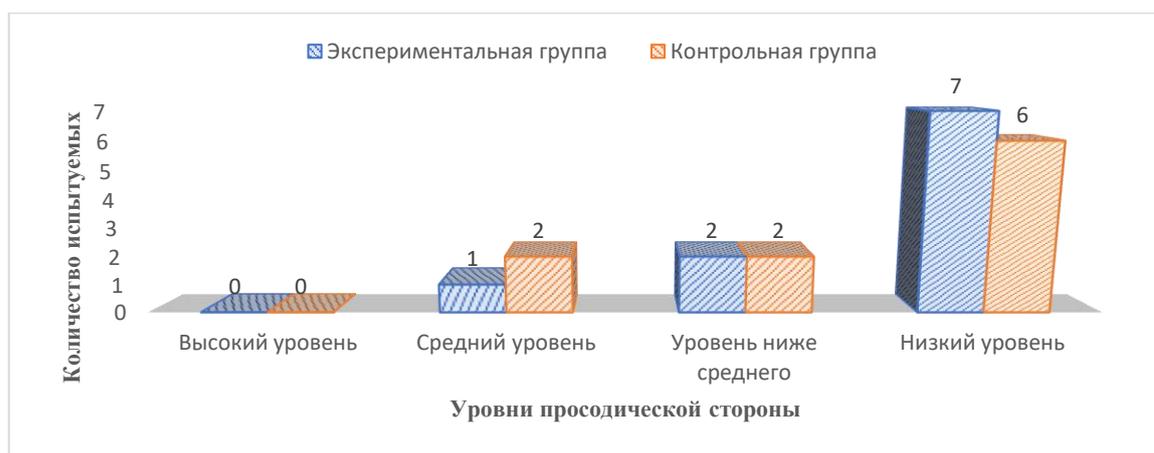


Рисунок 11 – Результаты исследования просодической стороны речи

Таким образом, мы делаем вывод, что: 7 детей экспериментальной группы ЭГ (70%) и 6 детей контрольной группы (60%) обладают низким уровнем развития интонационной стороны речи. Дети не регулируют темп речи, не узнают ритмоинтонационный рисунок фразы, не владеют гибкостью голоса, силой голоса, не выделяют ударный слог, не понимают задания; не делают логического ударения во фразе; затрудняются в воспроизведении повествовательной, восклицательной, вопросительной интонаций. Просодическая сторона речи не сформирована; для 2 младших школьников ЭГ (20%) и 2 школьников КГ (20%) характерен уровень ниже среднего. Дети испытывают трудности в изменении темпа речи, в умении переключатся на ту или иную высоту (выше, ниже), силу голоса (громче, тише), говорить шепотом; не подбирают слова к схеме, затрудняются в выполнении ее графического изображения; не умеют выделять голосом нужное слово. Мелодико-интонационная сторона речи маловыразительная, монотонная; 1 младший школьник ЭГ (10%) и 2 школьника КГ (20%) обладают средним уровнем развития интонационной стороны речи. В изменении темпа речи, высоты и силы голоса испытывает небольшие затруднения; подбирает слова к схеме, при участии взрослого выполняет ее графическое изображение; выделяет голосом нужное слово во фразе по аналогии, понимает смысл читаемого текста. Различает изменение

интонации, но не воспроизводит ее. Интонационная выразительность речи сформирована недостаточно.

Исследование фонематического слуха и восприятия.

По результатам исследования простых форм фонематического анализа можно сделать вывод о недостаточной сформированности простых форм фонематического анализа.

Результаты исследования фонематического слуха и восприятия представлены на Рисунке 12.

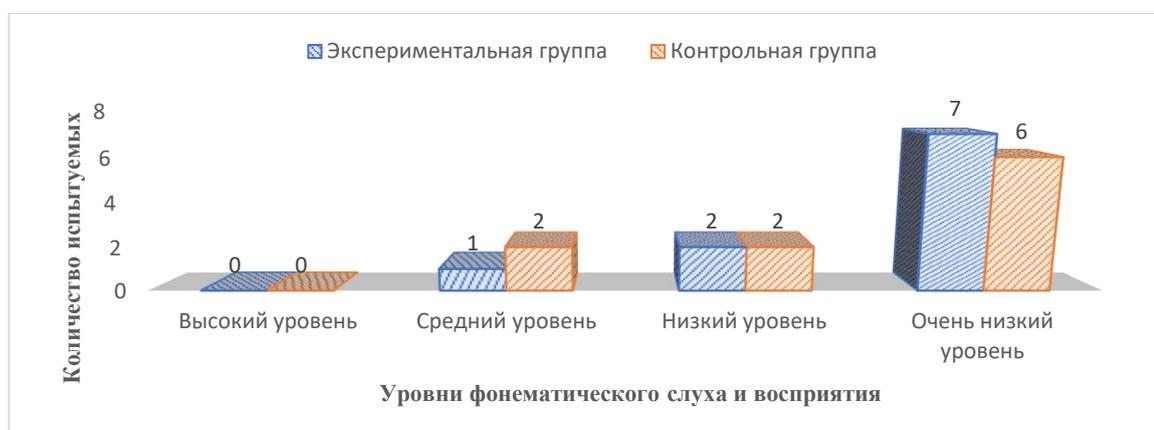


Рисунок 12 – Результаты исследования фонематического слуха и восприятия

У детей экспериментальной и контрольной групп отмечается нарушение фонематического слуха, что приводит к нарушению фонематического анализа и синтеза.

Нарушения фонематического слуха младших школьников выражаются в следующем: в нарушенном звукопроизношении (как правило, в заменах звуков); в нарушенной звуковой структуре слова: дети делают ошибки при звуковом анализе (пропуск букв, слогов; перестановки букв, слогов); в нарушенной дифференциации на слух звуков, имеющих акустико-артикуляционное сходство; при этом у испытуемых наблюдаются замены звуков.

Изучение сложных форм дало нам следующие результаты: при выполнении задания, которое требовало вычленения первого согласного звука из слов 2 младших школьника ЭГ (20%) и 2 школьника КГ (20%) выполнили самостоятельно, допустив единичные ошибки типа: в слове «трава» вместо звука [т] назвали стечение звуков «тр». 3 ребенка ЭГ (30%) и 3 ребенка КГ (30%), кроме названной выше ошибки, также допустили ошибки типа: в слове «щука» вместо начального согласного [щ] назвали слог «щу»; в слове «трава» называли слог «тра» вместо звука [т]. 5 младших школьников ЭГ (50%) и 6 школьников КГ (60%) самостоятельно старались выполнить задание, однако допустили такие же ошибки, как и дети предыдущих групп.

В процессе выполнения задания, которое требовало вычленения из слов последнего звука, только 1 школьник ЭГ (10%) и 1 школьник КГ (10%) справились самостоятельно, однако допустили единственную ошибку: вместо конечного гласного [а] в слове «муха» дети назвали слог «ха». У 5 детей ЭГ (50%) набранное количество баллов равно 1. К ошибке допущенной ребенком предыдущей группы, добавились ошибки типа: в слове «ключ» вместо конечного согласного [ч] назвали «клю»; в слове «барабан» вместо конечного согласного [н] назвали [р]; называли слог «та» в слове «танк» вместо конечного согласного [к].

По результатам выполненных заданий на определение места звука в слове, можно сказать следующее: все дети экспериментальной и контрольной групп самостоятельно справились с определением звука в начале слова – 4 балла; не вызвало затруднений определение звука в конце слова у 3 детей ЭГ (30%) и 3 детей КГ (30%) – 4 балла. 2 младших школьника ЭГ (20%) и 3 школьник КГ (30%) задание выполнили, однако были допущены единичные ошибки: при определении наличия согласного звука в конце слова на слух, испытуемые ответили, что слышат его в начале слова – 3 балла. 3 испытуемых (30%) ЭГ и 2 испытуемых КГ (20%) допускали такие же ошибки, что и дети предыдущих групп, однако в большем

количестве – 0 баллов; задание, согласно которому нужно было определить в слове место ударной гласной, вызвало большие трудности у детей экспериментальной и контрольной групп. 8 детей ЭГ (80%) и 7 детей КГ (70%) определили наличие гласного звука лишь в начале слова – 1 балл. 2 младших школьника ЭГ (20%) и 3 школьников КГ (30%) выполнять задание отказались – 0 баллов; при выполнении задания, в котором нужно было определить в слове место согласного звука 3 младших школьников ЭГ (30%) и 3 школьников КГ (30%) справились самостоятельно с заданием – 3 балла. 2 ребенка ЭГ (20%) и 3 детей КГ (30%) смогли выполнить задание удовлетворительно, они испытывали такие же трудности, как и дети предыдущей группы, кроме того, для них сложным оказалось определить в конце слова наличие согласного звука – 2 балла. У 5 детей ЭГ (50%) и 4 детей КГ (40%) были допущены аналогичные детям предыдущих групп ошибки, также им было трудно определить в начале слова наличия звука.

В результате выполнения детьми предложенного им задания, предполагающего последовательный анализ было выявлено, что после второго предъявления лишь 1 ребенок ЭГ (10%) и 1 ребенок КГ (10%) смогли самостоятельно определить последовательность звуков в односложных словах (суп, кот) – 2 балла. 2 ребенка ЭГ (20%) и 1 ребенок КГ (10%) получили по 1 баллу. Они испытывали большие трудности при последовательном анализе слов, которые состоят из 3-х звуков. Допущенные ошибки: «суп» - «су», [п]; «шу», [п]; «кот» - «ко», [т] и т.п. 7 испытуемых ЭГ (70%) и детей КГ (60%) отказались от выполнения задания – 0 баллов.

С количественным анализом никто из детей не справился – 0 баллов.

Также испытуемым недоступен позиционный анализ, поскольку они не могут различить понятия «перед» – «после» – 0 баллов.

#### 4. Исследование фонематического анализа и синтеза.

Результаты исследования фонематического анализа и синтеза представлены на Рисунке 13.

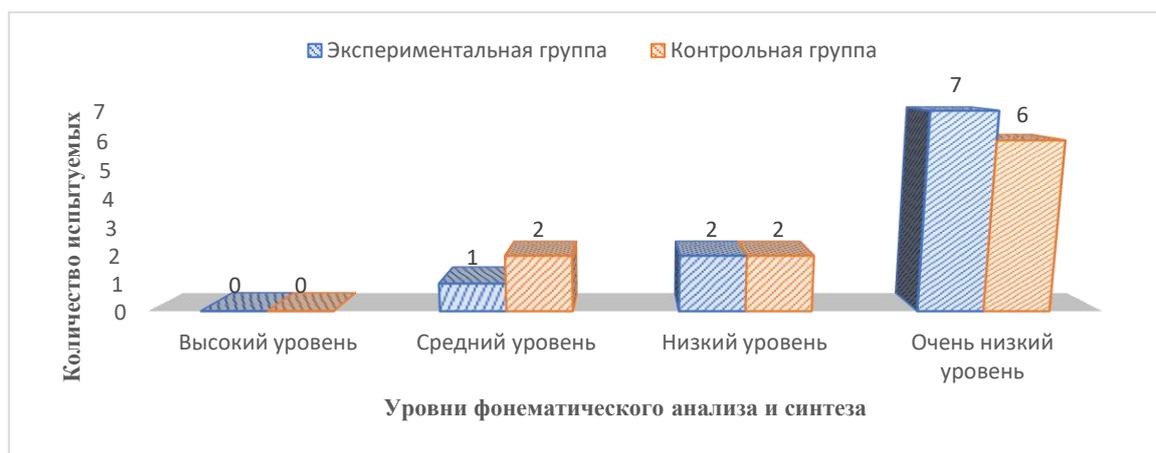


Рисунок 13 – Результаты исследования фонематического анализа и синтеза

Итак, самостоятельно, после второго предъявления с заданием на составление слов из отдельных звуков в ненарушенной последовательности смогли справиться 2 младших школьника ЭГ (20%) и 2 школьников КГ (20%). Ими были допущены ошибки при анализе и синтезе слов, содержащих 3-х либо 4-х звука – 3 балла. У 2 детей ЭГ (20%) и 2 детей КГ (20%), трудности вызвал анализ и синтез слов, которые состоят из 4-х или 5-ти звуков. Допущенные ошибки: «рука» - «ка»; «лужа» - «жа», [а]; «почта» - «ча», «та»; «книга» - «га», «ига» – 2 балла. 2 ребенка ЭГ (20%) и 3 ребенка КГ (30%) испытывали большие трудности в процессе синтеза слов (дом, сок) – 1 балл. К ошибкам детей предыдущей группы добавились: «мак» - «кам», «ак»; «ком» - «ом», «мок»; «рука» - [а] – 0 баллов.

Никто из испытуемых не смог справиться с синтезом слов из звуков, которые были даны в нарушенной последовательности – 0 баллов.

На формирующем этапе была реализована коррекционная работа по преодолению фонетико-фонематических нарушений у младших школьников с дизартрией.

После логопедической работы по коррекции нарушения речи у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и легкой степенью псевдобульбарной дизартрии повторно было проведено исследование речевого развития испытуемых. Повторное диагностирование

проводилось в тех же условиях и по тем же методикам. На данном этапе в исследовании принимали участие дети экспериментальной и контрольной групп. Дети экспериментальной группы принимали участие в исследовании на формирующем этапе, дети с дизартрией контрольной группы в исследовании на формирующем этапе не участвовали.

Методика исследования моторики артикуляционного аппарата.

Результаты исследования представлены в Приложениях 10 и 11.

Итак, результаты изучения моторики артикуляционного аппарата у детей контрольной группы не показал значительной динамики, уровень ее сформированности остался прежним.

Проведенное наблюдение за детьми экспериментальной группы показывает, что моторика артикуляционного аппарата у них сформирована на недостаточном уровне, однако, уже отмечается положительная динамика, свидетельствующая об эффективности проведенной работы (Рисунок 14).

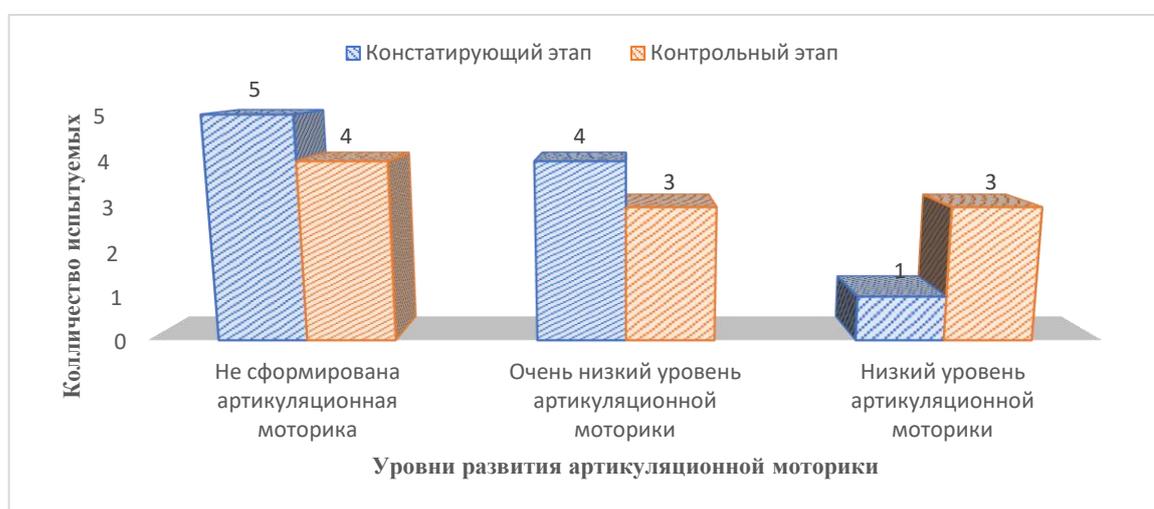


Рисунок 14 – Динамика уровней развития артикуляционной моторики испытуемых экспериментальной группы (контрольный эксперимент)

Итак, было выявлено, что: не сформирована артикуляционная моторика (0 баллов) у 4 испытуемых (40%); очень низкий уровень развития артикуляционной моторики (1 балл) свойственен 3 испытуемым (30%);

низкий уровень развития артикуляционной моторики (2 балла) выявлен у 3 ребенка (30%); средний и высокий уровни развития артикуляционной моторики по-прежнему не выявлены.

Таким образом, уровень развития артикуляционной моторики испытуемых повысился.

Методика исследования звукопроизношения.

Изучение сформированности звукопроизношения в контрольной группе показало, что динамика отсутствует, дети допускают такие же ошибки, как и на этапе констатирующего эксперимента.

В экспериментальной группе, дети которой принимали участие в формирующем эксперименте, была отмечена положительная динамика. На рисунке 15 приведены результаты изучения звукопроизношения у детей экспериментальной группы на данном этапе.

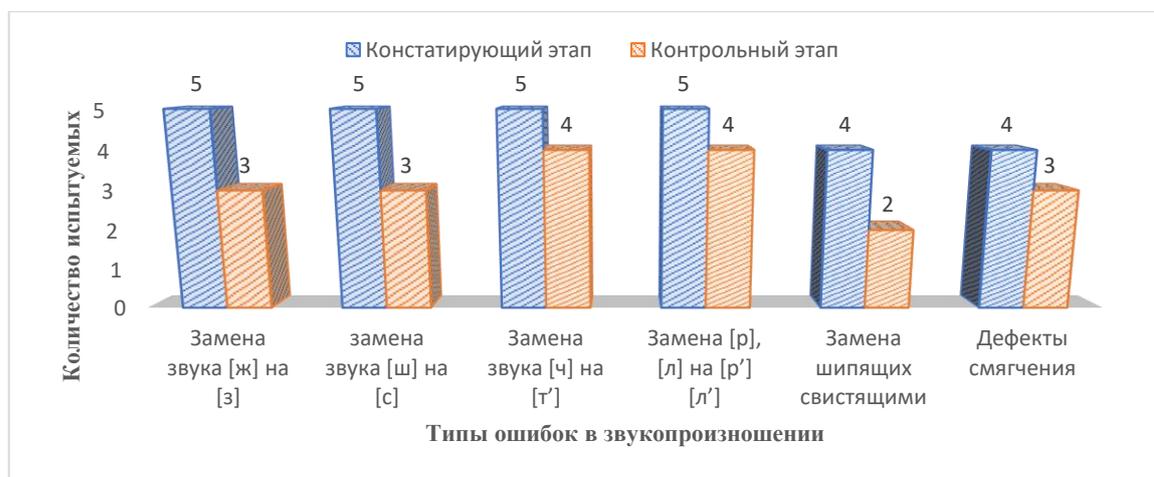


Рисунок 15 – Звукопроизношение у испытуемых экспериментальной группы (контрольный эксперимент)

Итак, в отношении звукопроизношения было выявлено нарушение нескольких групп звуков: [р'] – по-прежнему отсутствует, звук [р] также заменяется на [л] (корова – «колова»). Звук [ш] заменяется свистящим [с] (мешок – «месок»). Аффрикат [ч] заменяется на [т'] (чайник – «тяйник»).

В результате обследования звукопроизношения мы выявили следующие дефекты (Таня Ф., Юлия Д., Антон Р., Дима П., Витя О.): звук [ж] заменялся звуком [з] (ножницы – «нозницы»); замена звука [ш] на [с] (шахматы – «сахматы»). Отвлекаемость при выполнении заданий стала значительно меньше.

У Марины К., Ксении В., Артема У., Вики Р. отмечались такие дефекты звукопроизношения как замена шипящих – свистящими, звук [ж] заменялся на [з], а звук [ш] заменялся на [с], [ш'] на [с']: (шахматы – «сахматы», ящик – «ясик», жук – «зук»).

По результатам контрольного эксперимента можем сделать вывод, у детей экспериментальной группы имеется нарушение звукопроизношения, однако, по сравнению с констатирующим этапом исследования, ошибок в произношении стало меньше. Наряду с этим у детей контрольной группы положительная динамика отсутствует.

Исследование просодического компонента.

Результаты диагностирования интонационной стороны речи младших школьников экспериментальной и контрольной групп представлены в Приложениях 12 и 13 соответственно.

Итак, судя по полученным данным, уровень развития просодической стороны речи младших школьников с дизартрией экспериментальной группы повысился. Динамику результатов исследования на констатирующем и контрольном этапах можно изобразить на Рисунок 16.

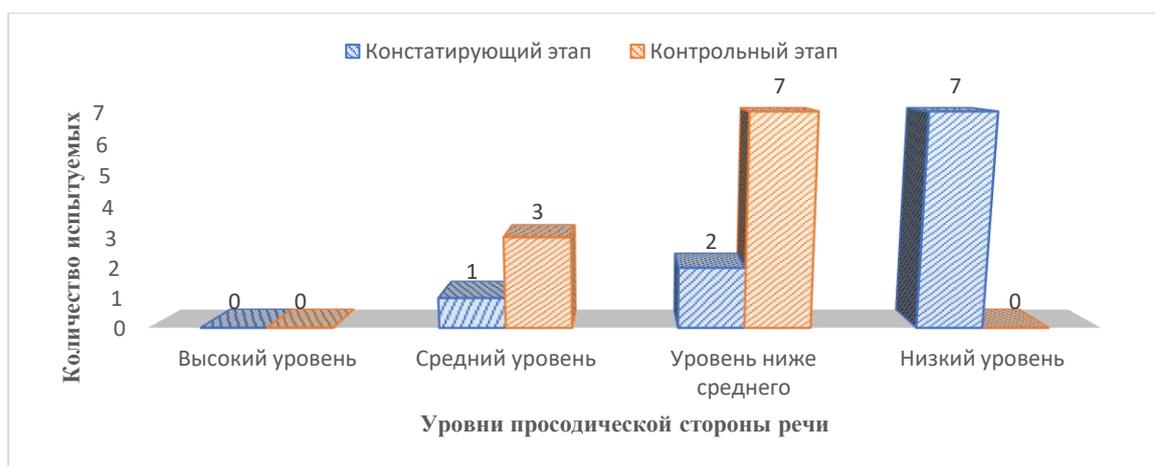


Рисунок 16 – Динамика результатов исследования просодической стороны речи

Таким образом, мы делаем вывод, что на контрольном этапе исследования: низким уровнем развития интонационной стороны речи не обладает никто из испытуемых экспериментальной группы; для 7 детей (Марина К., Дима П., Витя О., Таня Ф., Юля Д., Вика Р., Антон Р.) характерен уровень ниже среднего; 3 ребенок (Артем У., Катя Ж., Ксения В.) обладают средним уровнем развития интонационной стороны речи.

Исследование фонематического слуха и восприятия.

Проведенное исследование на данном этапе показывает, что уровень фонематического слуха и восприятия дети с дизартрией контрольной группы остался прежним, динамика отсутствует.

Результаты исследования фонематического слуха и восприятия у детей младшего школьного возраста с дизартрией экспериментальной группы представлены на Рисунке 17.

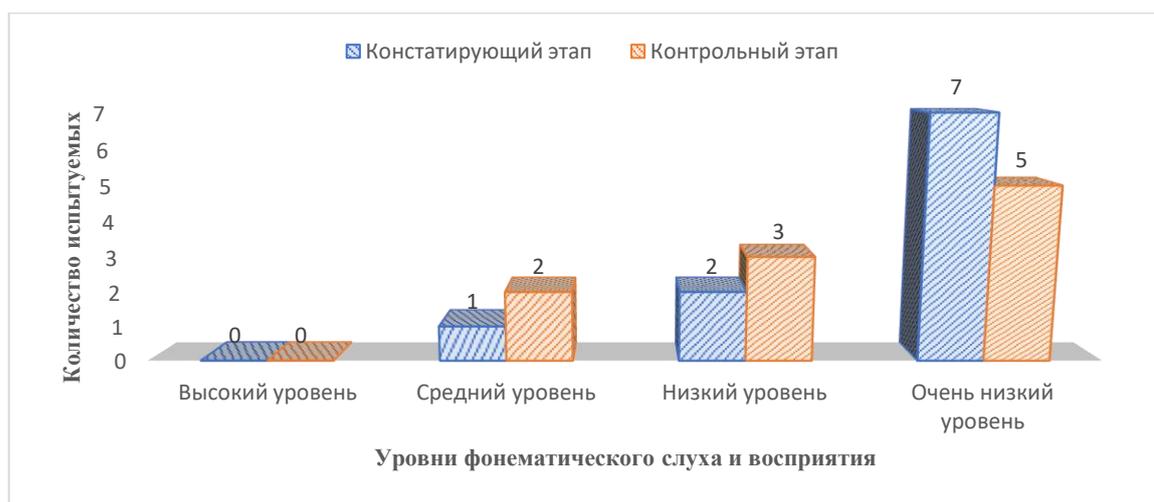


Рисунок 17 – Результаты исследования фонематического слуха и восприятия (контрольный этап)

По-прежнему не обнаружен высокий уровень сформированности фонематического слуха и восприятия.

Изучение сложных форм дало нам следующие результаты: при выполнении задания, которое требовало вычленения первого согласного звука из слов 6 младших школьников КГ (30%) выполнили эти задания самостоятельно, допустив единичные ошибки. 4 детей ЭГ (20%), кроме названной выше ошибки, также допустили ошибки типа: в слове «щука» вместо начального согласного [щ] назвали слог «щу».

В процессе выполнения задания, которое требовало вычленения из слов последнего звука, 3 младших школьника ЭГ (30%) справились самостоятельно, однако допустили единственную ошибку: вместо конечного гласного [а] в слове «муха» дети назвали слог «ха». У 3 детей ЭГ (30%) набранное количество баллов равно 1. Эти дети к ошибке, допущенной детьми предыдущей группы, допускали ошибки в слове «ключ» вместо конечного согласного [ч] назвали «клю»; называли слог «та» в слове «танк» вместо конечного согласного [к].

При выполнении заданий на определение места звука в слове все дети экспериментальной группы смогли самостоятельно справиться с определением звука в начале слова – 4 балла; не вызвало затруднений

определение звука в конце слова у 5 детей ЭГ (50%) – 4 балла. 4 детей ЭГ (40%) выполнили задание, однако допустили единичные ошибки: при определении наличия согласного звука в конце слова на слух дети говорили, что слышат его в начале – 3 балла. 2 испытуемых (20%) ЭК допускали такие же ошибки, что и дети предыдущих группы, однако в большем количестве – 0 баллов. Повысился уровень умения детей определять в слове место ударной гласной: 6 детей ЭГ (60%) 6 определили наличие гласного звука лишь в начале слова – 1 балл. При выполнении задания, в котором нужно было определить в слове место согласного звука на контрольном этапе 5 младших школьников ЭГ (50%) справились самостоятельно с заданием – 3 балла. Также детям стало легче определять наличие звука в начале слова.

В результате выполнения задания на последовательный анализ было установлено, что после второго предъявления 3 ребенка ЭГ (30%) смогли самостоятельно определить последовательность звуков в односложных словах (суп, кот) – 2 балла. 4 ребенка ЭГ (40%) получили по 1 баллу. Они испытывали большие трудности при последовательном анализе слов, которые состоят из 3-х звуков.

Итак, из полученных данных следует, что по результатам контрольного этапа исследования можно сделать вывод о недостаточной сформированности простых и сложных форм фонематического анализа у детей экспериментальной группы, однако у многих детей наблюдается положительная динамика.

Таким образом, проанализировав полученные данные, можем сделать вывод, что у детей младшего школьного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи и дизартрией нарушены моторика артикуляционного аппарата, звукопроизношение, просодическая сторона речи, фонетический слух и восприятие.

Однако применение на формирующем этапе комплексной логопедической работы с младшими школьниками экспериментальной группы позволило, хоть и незначительно, испытуемых. Установленная

положительная динамика в экспериментальной группе свидетельствует об эффективности реализации выделенных направлений и содержания логопедической работы по преодолению фонетико-фонематических нарушений речи у младших школьников с дизартрией.

#### Вывод по 2 главе

На констатирующем этапе данного исследования было проведено изучение особенностей развития фонетико-фонематического компонента речи и детей с дизартрией экспериментальной и контрольной групп.

Был подобран комплекс диагностических методик и заданий, позволивших нам исследовать:

- моторику артикуляционного аппарата;
- звукопроизношение;
- просодическую сторону речи;
- уровень фонематического слуха и восприятия.

По результатам проведенного исследования было установлено, что ни один из детей не обладает сформированными на высоком уровне моторику артикуляционного аппарата; звукопроизношением; просодической стороной речи; уровнем фонематического слуха и восприятия.

Проанализировав полученные данные, можем сделать вывод, что нарушение фонетико-фонематического компонента речи у младших школьников с дизартрией выражается в следующих ошибках:

- при определении местоположения звука в слове (начало, середина, конец);
- при вычленении первого и последнего согласного звука из слов; при синтезе слов из отдельных звуков в ненарушенной и нарушенной последовательности;
- при последовательном, количественном и позиционном анализе.

Проведенное исследование свидетельствует о том, что у детей с дизартрией сильно страдает фонетико-фонематический компонент речи. Изучение фонетико-фонематического компонента речи детей с дизартрией показало, что у детей данной категории отмечается: нарушение в развитии артикуляционного аппарата; нарушение звукопроизношения; нарушение просодической стороны речи; нарушение в развитии фонематического слуха и восприятия; нарушение фонематического анализа и синтеза.

Результаты проведенного констатирующего исследования послужили основанием для выделения основных направлений и содержания логопедической работы по формированию фонетико-фонематического компонента речи у младших школьников с дизартрией.

На формирующем этапе исследования в коррекционной работе по преодолению фонетико-фонематических нарушений речи у детей с дизартрией мы опирались на принцип комплексности коррекционных мероприятий.

Коррекционная работа проводилась с детьми экспериментальной группы и была направлена на преодоление нарушений речевых и неречевых психических функций.

В работе с детьми с ФФНР и дизартрией была реализована разработанная нами система упражнений, представленная тремя блоками заданий и упражнений. Первый блок направлен на развитие артикуляционной моторики, второй – мелкой моторики, третий – формирование и развитие фонетико-фонематического компонента речи.

На контрольном этапе исследования повторно было проведено исследование речевого развития испытуемых экспериментальной и контрольной групп с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе исследования.

По результатам контрольного этапа было установлено, что динамика в контрольной группе отсутствует, однако, в экспериментальной группе по всем исследуемым компонентам фонетико-фонематической стороны речи

была отмечена положительная динамика. У детей отмечается улучшение артикуляции, просодики, фонематического восприятия, звукового анализа и синтеза. Такие результаты исследования свидетельствуют об эффективности проведенной на формирующем этапе работы по коррекции фонетико-фонематического компонента речи младших школьников с дизартрией.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного исследования была достигнута цель данной работы: выявлена специфика коррекционной работы по преодолению фонетико-фонематических нарушений у младших школьников с дизартрией.

У детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи нарушенными являются звукопроизношение и слуховое восприятие, которое имеет вторичный характер. Невнятная речь детей с ФФНР ограничивает их возможности в развитии четкого слухового восприятия и контроля, что, в свою очередь, усугубляет нарушения звукопроизношения.

Ведущим в структуре дефекта при ФФНР является стойкое нарушение фонетической стороны речи, которое с трудом поддается коррекционному воздействию и отрицательно влияет на формирование других сторон речи, в том числе и звукопроизношение. Поэтому и коррекционная логопедическая работа должна быть комплексной.

Анализ полученных данных показал, что у младших школьников с фонетико-фонематическим недоразвитием речи отмечены следующие ошибки, которые свидетельствуют о недоразвитии у детей фонематического слуха: процессе звукового анализа слов замены одних фонем другими оппозиционными (глухих звонкими и наоборот); замены одних фонем другими дизъюнктивными (переднеязычных заднеязычными, верхнеязыковых нижнеязыковыми, переднеязычных среднеязыковыми, носовых ротовыми и т.д.).

Ошибки, которые свидетельствуют о трудностях контроля за процессом анализа фонем в слове: изменение последовательности звуков в слове; пропуски отдельных звуков в слове в процессе анализа; называние лишних звуков в слове; несколько разовое повторение одного и того же звука, или комплекса звуков.

Ошибки, которые свидетельствуют о трудностях анализа слова: дети не умеют выделять из слова нужный звук; при выделении определенного звука называют целый слог; дети испытывают существенные затруднения при определении в слове места звука.

Ошибки, которые свидетельствуют о трудностях синтеза слова: при совпадении согласных дети пропускают второй согласный звук; в середине и в конце слова допускают пропуски согласных звуков; пропуски гласного звука, который стоит после согласного.

Преодолению нарушений в формировании и развитии фонетико-фонематического компонента способствовала реализация комплексного подхода в логопедической работе. На основе принципа комплексности была реализована разработанная нами система упражнений, состоящая из трех блоков заданий и упражнений. Первый блок направлен на развитие артикуляционной моторики, второй – мелкой моторики, третий – формирование и развитие фонетико-фонематического компонента речи.

Таким образом, задачи исследования решены, поставленная цель достигнута.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ануфриева, К. И. Особенности формирования орального и артикуляционного праксиса у дошкольников с легкой степенью дизартрии [Текст] / К. И. Ануфриева // Исследования молодых ученых: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Казань, декабрь 2019 г.). – Казань : Молодой ученый, 2019. – С. 74-77.
2. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей [Текст] / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ: Астрель. 2007. – 194 с.
3. Барабанов, Р. Е. Нарушения голоса у детей, страдающих ДЦП [Текст] / Р. Е. Барабанов // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Уфа, май 2014 г.). – Уфа : Лето, 2014. – С. 150-154.
4. Белоус, Е. Н. К проблеме структуры фонематического слуха [Текст] / Е. Н. Белоус // Образование и наука. – 2009. – № 10 (67). – С. 122-128.
5. Берсенева, Т. А. К вопросу о коррекции слоговой структуры [Текст] Т.А. Берсенева, Е. Ю. Медведева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2017. – № 5 (часть 2). – С. 309-312.
6. Божович, Л. И. Отношение дошкольников к учению как психологическая проблема [Текст] / Л. И. Божович // Вопросы психологии школьника. – М. 1951. – С. 3-28.
7. Бородич, А. М. Методика развития речи детей [Текст] / А. М. Бородич. – М. : Просвещение, 2001. – С. 146.
8. Булыкина, Е. А. Развитие звукопроизношения у детей дошкольного возраста с дизартрией при помощи дидактических игр [Текст] / Е. А. Булыкина // Молодой ученый. – 2016. – №9. – С. 1076-1078.
9. Винарская, Е. Н. Дизартрия [Текст] / Е. Н. Винарская. – М. : АСТ Астрель. 2010. – 141 с.

10. Власенко, И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи [Текст] / И. Т. Власенко. – М. : Просвещение, 1990. – 142 с.
11. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики [Текст]: Учебно-методическое пособие / Г.А. Волкова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 144с.
12. Гарева, Т. А. Нарушения фонетико-фонологической стороны речи у дошкольников с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст] / Т. А. Гарева // Педагогика: традиции и инновации: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2012 г.). – Челябинск : Два комсомольца, 2012. – С. 135-136.
13. Гвоздев, А. Н. Усвоение ребенком звуковой стороны русского языка [Текст] / А. Н. Гвоздев. – М. : изд-во и тип. Изд-ва Акад. пед. наук РСФСР, 1948. – 60 с.
14. Дикушина, О. И. Фонетика английского языка [Текст] / О. И. Дикушина. – М. : Изд-во лит - ры на иностр. языках, 2002. – С. 201.
15. Жинкин, Н. И. Речевой звук, фонема, форманта [Текст] / Н. И. Жинкин // Механизмы речи. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958.
16. Зарицкий, Л. А. Практическая фонология [Текст] / Л. А. Зарицкий, В. А. Тринос, Л. А. Тринос. – К. : Вища школа, 2004. – 168 с.
17. Зиндер, Л. Р. Общая фонетика [Текст] / Л.Р. Зиндер. – М. : Высшая школа, 1979. – 234 с.
18. Иванова, С. Ф. Речевой слух и культура речи: пособие для учителей [Текст] / С. Ф. Иванова. – М. : Просвещение, 1970. – 96 с.
19. Исенина, Е. И. О роли речедвигательного и слухового анализаторов в формировании речевого слуха у детей [Текст] / Е. И. Исенина, О. А. Степанова // Фонетика и психология речи. – Иваново, 1981. – Вып. 2. – С.94-106.

20. Киреевкова, С. Л. Особенности волевой сферы у детей с дизартрией [Текст] / С. Л. Киреевкова // Молодой ученый. – 2016. – №5. – С. 690-692.
21. Корнев, А. Н. Основы логопатологии детского возраста [Текст]: клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2006. – 380 с.
22. Лавская, Н. С. Актуальные вопросы изучения и коррекции стертой дизартрии у детей [Текст] / Н. С. Лавская, Т. П. Ковалёв // Молодой ученый. – 2014. – №17. – С. 512-514.
23. Леонтьев, А. А. Речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев // Основы теории речевой деятельности. – М. : Наука, 1974. – С. 21-29.
24. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во МГУ, 2011. – С. 545.
25. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа в группах дошкольников со стертой формой дизартрии: Учебное пособие [Текст] / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Образование. – 1994. – 209 с.
26. Лопатина, Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста / [Текст] / Л. В. Лопатина. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, Союз, 2004. – 192 с.
27. Лукницкий, И. А. Предупреждение ошибок учащихся в английском произношении [Текст] / И. А. Лукницкий. – М. : Просвещение, 2006. – С. 7-10.
28. Лурия, А. Р. Нейропсихология и проблемы обучения в общеобразовательной школе [Текст] / А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова. – М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 64 с.
29. Лурия, А. Р. Ощущения и восприятие [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во Москва. ун-та, 2005. – С. 101.
30. Львов, М. Р. Основы теории речи [Текст] / М. Р. Львов. – М., 2002. – 196 с.

31. Макарова, Н. В. Речь ребенка от рождения до 5 лет [Текст] / Н. В. Макарова. – СПб. : КАРО, 2004. – 48 с.
32. Мастюкова, Е. М. Дети с церебральным параличом [Текст] / Е. М. Мастюкова // Специальная психология / Под ред. В. И. Лубовского. – М., 2008. – 120с.
33. Никитенко, А. В. Формирование слоговой структуры слова у детей дошкольного возраста посредством игровых упражнений [Текст] / А. В. Никитенко, Е. А. Фролова // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). – М. : Буки-Веди, 2014. – С. 175-177.
34. Нурмухамедова, М. А. Исследование расстройств слухового анализатора у детей с различными формами детского церебрального паралича [Текст] / М.А. Нурмухамедова, З. С. Мовлонова // Молодой ученый. – 2017. – №15. – С. 155-158.
35. Обучение грамоте и устранение предпосылок к дисграфии у детей с нарушением речи [Текст] / А. В. Касьянова, Е.Б. Дьяконова, С. В. Шевченко [и др.] // Молодой ученый. – 2017. – № 20 (154). – С. 445-447.
36. Орлова, О. С. Акустические характеристики голоса при спастической дисфонии [Текст] / О. С. Орлова // Преодоление речевых нарушений у детей и взрослых. – М., 2011. – С. 114-124.
37. Павлова, И. Ю. Система коррекционной работы по фонетико-фонематическому недоразвитию речи у детей старшего дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст] / И. Ю. Павлова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). – Пермь : Меркурий, 2012. – С. 120-123.
38. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст] / Под ред. В. И. Селиверстова. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 400 с.

39. Правдина, О. В. Логопедия [Текст]: Учебное пособие / О. В. Правдина. – М. : Просвещение, 2013. – 272 с.
40. Реформатский, А. А. Введение в языковедение [Текст] / А. А. Реформатский. – М. : Аспект Пресс, 2006. – С.227.
41. Румянцева, Е. Ю. Коррекционный аспект формирования певческого голоса как средства развития звуковысотного слуха у детей дошкольного возраста с церебральными параличами [Текст] / Е. Ю. Румянцева // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление / Под ред. Ю. Ф. Гаркуши. – М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2003. – С.235-246.
42. Рыбакова, М. А. Применение инновационных технологий при коррекции звукопроизношения у детей [Текст] / М. А. Рыбакова // Молодой ученый. – 2016. – №10. – С. 1282-1284.
43. Салагина, Н. Н. Специфика диалогической речи у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Н. Н. Салагина // Молодой ученый. – 2016. – №1. – С. 750-753.
44. Серых, Е. М. Интерактивные игры как средство повышения познавательной активности дошкольников [Текст] / Е.М. Серых // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 48. – С. 218-223.
45. Симахина, Н. Г. модель формирования правильного звукопроизношения у младших школьников, имеющих фонетико-фонематическое недоразвитие речи [Текст] / Н. Г. Симахина // Advances in Science and Technology: сборник статей XLIII международной научно-практической конференции, Москва, 15 марта 2022 года. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Актуальность. РФ», 2022. – С. 114-116.
46. Смирнова, И. А. Логопедическая диагностика, коррекция и профилактика нарушений речи у дошкольников с ДЦП. Алалия, дизартрия,

ОНР [Текст]: Учебно-методическое пособие / И. А. Смирнова. – СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010. – 320 с.

47. Соботович, Е. Ф. Об отставании фонематического развития у детей с неправильным звукопроизношением [Текст] / Е. Ф. Соботович // XXIV Герценовские чтения: Научные доклады. Дефектология. – Л., 1970. – С.101-104.

48. Соботович, Е. Ф. Нормативные показатели речевого развития (в его фонетико-фонематическом звене) детей дошкольного возраста [Текст] / Е. Ф. Соботович // Дефектология. – 2002. – №3. – С. 24-28.

49. Соботович, Е. Ф. Нормативные характеристики речевого развития детей дошкольного возраста [Текст] / Е. Ф. Соботович // Дефектология. – 2012. – № 3. – С. 2-4.

50. Соботович, Е. Ф. Психолингвистическая периодизация речевого развития детей дошкольного возраста [Текст] / Е. Ф. Соботович // Теория и практика современной логопедии: сборник научных трудов: Вып. 1. – М. : Актуальное образование, 2004. – С. 7-35.

51. Трубецкой, Н. С. Основы фонологии / Н. С. Трубецкой // Введение в языковедение [Текст]: Хрестоматия. – М., 2001. – С. 92-147.

52. Федосеева, М. Ю. Возможности логоритмики в коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников [Текст] / М. Ю. Федосеева // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 17 мая 2022 года / Гл. редактор Ж. В. Мурзина. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2022. – С. 295-297.

53. Федосеева, М. Ю. Деятельность учителя-логопеда по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у младших школьников [Текст] / М. Ю. Федосеева // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: Материалы XVIII Международной научно-

практической Internet-конференции, Тамбов, 30 мая – 05 2022 года. – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2022. – С. 296-299.

54. Филичева, Т. Б. Основы логопедии [Текст]: Учебное пособие / Т. Б. Филичева и др. – М. : Просвещение, 2009. – 223 с.

55. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения. Пособие для воспитателя дет. сада [Текст]:/ М. Ф. Фомичева. – М. : Просвещение, 1980. – 240 с.

56. Фролова, А. С. Дифференциальная диагностика дислалии и нарушения звукопроизношения при дизартрическом компоненте у детей дошкольного возраста [Текст] / А. С. Фролова, Т. А. Таринская // Образование и воспитание. – 2018. – №1. – С. 72-76.

57. Ханафина, Г. Р. Выявление у дошкольников с дизартрией нарушений графомоторных навыков [Текст] / Г. Р. Ханафина, А. С. Иванова // Молодой ученый. – 2016. – №23. – С. 525-527.

58. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок [Текст]: Лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – М. : Владос, 2000. – 159 с.

59. Чеберяко, Н.Е. Особенности формирования звукопроизношения у детей с зубочелюстными аномалиями [Текст] / Н. Е. Чеберяко // Молодой ученый. – 2017. – №17. – С. 307-309.

60. Черепаня, Н. И. Проблемы готовности ребенка к школе / Н. И. Черепаня // Педагогика и психология [Текст]: Формирование личности: проблемы и поиски. Сб. научн. работ. – Вып. 33. – М., 2004. – С. 421-426.

61. Черкасова, Е. Л. Нарушения речи при минимальных расстройствах слуховой функции (диагностика и коррекция) [Текст]: Учебное пособие для студентов педагогических университетов по специальности «Дефектология» / Е. Л. Черкасова. – М. : АРКТИ, 2003. – 192 с.

62. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками [Текст]: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.

63. Швачкин, Н. Х. Возрастная психоллингвистика [Текст]: Хрестоматия. Учебное пособие / Н. Х. Швачкина; Сост. К.Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 330 с.

64. Шелгунова, Н.Б. Особенности проявления дизартрии при различных поражениях зон головного мозга [Текст] / Н.Б. Шелгунова // Молодой ученый. – 2017. – №20. – С. 209-211.

65. Шпак, А. В. Методы диагностики нарушений звукопроизношения у детей с дислалией [Текст] / А. В. Шпак // Педагогическое мастерство: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2017 г.). – М. : Буки-Веди, 2017. – С. 64-67.

66. Эльконин, Д. Б. Этапы формирования действия чтения: Фонемный анализ слов [Текст] / Д. Б. Эльконин // Как учить детей читать. – М. : Знание, 1976. – 64 с.

Упражнения для исследования артикуляционной моторики

1. Открывание и закрывание рта.
2. Рот полуоткрыть, широко открыть, закрыть.
3. Имитация жевательных движений.
4. Попеременное надувание щек.
5. Втягивание щек.
6. Оттягивание углов рта как для произнесения звука «и», губы сделать круглыми - «о», вытянуть губы - «у».
7. Высовывание «широкого» и «узкого» языка, удержание заданной позы на счет до пяти.
8. Покусывание кончика языка.
9. Касание кончиком языка поочередно правого и левого углов рта («Часы»).
10. Упор кончика языка в нижние зубы с одновременным выгибанием спинки языка («Кошка сердится»).
11. Пощелкивание языком («Поехали на лошадках»).
12. Поднять кончик языка вверх, облизать верхнюю губу («Вкусное варенье»).
13. Присасывание спинки языка к небу и пощелкивание («Поцокаем»).
14. Произнесение гласных звуков на твердой и мягкой атаке.

Содержание методики исследования

Раздел I. Исследование состояния фонематического анализа.

А) Исследование простых форм фонематического анализа.

Задание № 1. Выделение (узнавание) заданного звука на фоне слова.

Материалом исследования служили флажок и слова: мышь, окно, рыба, шар, санки, рама, стол, корова, лимон, шнурок, дом, топор, луна.

Процедура и инструкция. Экспериментатор предлагает ребенку цепочку слов и дает следующую инструкцию: «Сейчас я буду называть слова. Если ты услышишь звук [р] (моторчик), подними флажок, вот так. Слушай и будь внимательным».

Задание № 2. Выделение начального ударного гласного из слова.

Материалом исследования служили слова: Аня, Оля, аист, Ира, осы, утка.

Процедура и инструкция. Экспериментатор предлагает ребенку слова и дает следующую инструкцию: «Послушай внимательно и назови первый звук в слове Аня и т.д.». Если ребенок затрудняется назвать звук, логопед называет слова, утрированно выделяя первый звук (ооосы, ОООля и т.д.).

В) Исследование сложных форм фонематического анализа.

Задание № 1. Вычленение первого согласного звука из слов.

Материалом исследования служили слова: дым, щука, трава, кошка, воробей, булка и вопросы.

Процедура и инструкция. Логопед предлагает ребенку слова и дает следующую инструкцию: «Послушай и назови первый звук в слове дым?» и т.д.

Задание № 2. Вычленение последнего звука из слов.

Материалом исследования служили слова: дом, танк, камыш, ключ, муха, барабан и вопросы.

Процедура и инструкция. Экспериментатор предлагает ребенку слова и дает следующую инструкцию: «Послушай и назови последний звук в слове дом?» и т.д.

Задание № 3. Определение места звука в слове.

а) начало

Материалом исследования служили слова: жук, рак, сани, мост, клоун, банка и вопросы.

Процедура и инструкция. Экспериментатор предлагает ребенку слова и дает следующую инструкцию: «Где ты слышишь звук [ж] в слове жук в начале или в конце?» и т.д.

б) конец

Материалом исследования служили слова: нос, суп, стук, укол, камыш, барабан и вопросы.

Процедура и инструкция. Логопед предлагает ребенку слова и дает следующую инструкцию: «Где ты слышишь звук [с] в слове нос в начале или в конце?» и т.д.

в) начало, середина, конец

- определение места ударной гласной в словах

Материалом исследования служили слова: аист, мак, три, лист, иглы, зубы и вопросы.

Процедура и инструкция. Логопед уточняет, что если звук не первый и не последний, то он находится в середине. Предлагает ребенку инструкцию: «Где ты слышишь звук [а] в слове мак в начале, середине или конце?» и т.д.

- определение места согласного звука в слове

Материалом исследования служили слова: миска, сыр, ананасс, сом, рюмка, мох и вопросы.

Процедура и инструкция.

Экспериментатор предлагает следующую инструкцию: «Где ты слышишь звук [с] в слове миска в начале, середине или конце?» и т.д.

Критерий оценки результатов исследования:

При обработке результатов исследования использовалась четырехбалльная шкала.

4 балла – задание выполнено ребенком самостоятельно, точно с первого предъявления.

3 балла – задание выполнено ребенком самостоятельно, но допущено 1 – 2 ошибки.

2 балла – задание выполнено ребенком самостоятельно, но количество ошибок возросло до 3, требовалось интонированное выделение нужного звука.

1 балл – ребенок пытался справиться с заданием, но допустил до 5 ошибок, помощь логопеда не помогала.

0 баллов – ребенок с заданием не справился или отказался выполнять.

Задание № 4. Определение последовательности звуков в слове – последовательный анализ.

Для этого анализа сначала предлагаются слова из 3 звуков, потом из 4 и 5.

Материалом исследования служили слова: суп, кот, лапа, каша, банка, тапки и вопросы.

Процедура и инструкция. Экспериментатор предлагает ребенку слова и дает инструкцию: «Назови первый звук в слове суп [с]. Какой звук стоит после звука [с] суп? [у]. Какой звук ты слышишь после звука [у] суп? [п]?» и т.д.

Критерий оценки результатов исследования:

4 балла – задание выполнено ребенком самостоятельно, точно определена последовательность звуков в слове.

3 балла – ребенок самостоятельно выполняет последовательный анализ слов, состоящих из 3-х – 4-х звуков, допускает ошибки в словах из 5-ти звуков.

2 балла – ребенок самостоятельно выполняет последовательный анализ слов, состоящих из 3-х звуков, допускает ошибки в словах из 4-х - 5-ти звуков, требуются наводящие вопросы со стороны логопеда.

1 балл – ребенок пытается справиться с заданием, но допускает ошибки в словах, состоящих из 3-х звуков, помощь логопеда не помогает.

0 баллов – ребенок с заданием не справился или отказался выполнять.

Задание № 5. Определение количества звуков в слове – количественный анализ.

Сначала логопед предлагает ребенку слова из 3 звуков, потом из 4 и 5.

Материалом исследования служили слова: бык, кит, ваза, луна, сумка, батон и вопросы.

Процедура и инструкция. Логопед предлагает ребенку слова и дает следующую инструкцию: «Сколько звуков ты слышишь в слове бык?» и т.д.

Критерий оценки результатов исследования:

4 балла – задание выполнено испытуемым самостоятельно, точно определено количество звуков в слове.

3 балла – ребенок самостоятельно выполняет количественный анализ слов, состоящих из 3-х – 4-х звуков, в словах из 5-ти звуков допускает ошибки.

2 балла – испытуемый самостоятельно выполняет количественный анализ слов, состоящих из 3-х звуков, допускает ошибки в словах из 4-х - 5-ти звуков, требуется помощь со стороны экспериментатора.

1 балл – ребенок пытается справиться с заданием, но затрудняется назвать количество звуков в словах, состоящих из 3-х звуков, помощь логопеда не помогает.

0 баллов – ребенок с заданием не справился или отказался выполнять.

Задание № 6. Определение места звука в слове по отношению к другим звукам – позиционный анализ.

Материалом исследования служили слова: сом, дым, стол, мост, спина, бочка и вопросы.

Процедура и инструкция. Экспериментатор называет слова и дает испытуемому следующую инструкцию: «Подумай, между какими звуками находится звук [о] в слове сом?» или «Назови соседей звука [ы] в слове дым, какой звук слышится перед звуком [ы], после звука [ы]».

Критерий оценки результатов исследования:

4 балла – задание выполнено испытуемым самостоятельно, точно определено место звука в слове.

3 балла – ребенок самостоятельно выполняет позиционный анализ, но допускает 1 – 2 ошибки.

2 балла – испытуемый самостоятельно выполняет задание, но количество ошибок возросло до 3, требуются наводящие вопросы со стороны логопеда.

1 балл – ребенок пытается справиться с заданием, но затрудняется назвать место звука в слове, помощь логопеда не помогает.

0 баллов – ребенок с заданием не справился или отказался выполнять.

## **Раздел II. Исследование фонематического синтеза**

Задание № 1. Составление слов из отдельных звуков в ненарушенной последовательности.

Материалом исследования служили слова: мак, ком, рука, лужа, книга, почта.

Процедура и инструкция. Логопед произносит звуки в ненарушенной последовательности и дает инструкцию «Послушай звуки, подумай и составь из них слово м, а, к – мак» и т.д.

Задание № 2. Составление слов из отдельных звуков в нарушенной последовательности.

Материалом исследования служили слова: дом, сок, лапа, роза, полка, кошка.

Процедура и инструкция. Логопед произносит звуки в нарушенной последовательности и дает инструкцию «Послушай звуки, подумай и составь из них слово. Например, звуки поссорились, поставь их рядом д, м, о - дом» и т.д.

Примерный комплекс упражнений для артикуляционной гимнастики.

I. Упражнения для челюстей

1. Широко открыть рот и подержать его открытым 10-15 секунд.
2. Жевательные движения в медленном темпе с сомкнутыми губами.
3. То же самое в быстром темпе.
4. Легкое постукивание зубами - губы разомкнуты.
5. Повторяется первое упражнение.

II. Упражнение для губ

6. «Улыбка» – растягивание разомкнутых губ, зубы при этом сомкнуты, хорошо видно и верхние, и нижние резцы.

7. То же самое с сомкнутыми губами и зубами.

8. «Трубочка» («Хоботок») – вытягивание губ вперед (зубы сомкнуты).

9. Попеременное выполнение «Улыбки» и «трубочки».

10. Вращательные движения губами.

III. Упражнения для языка (выполняется с широко раскрытым ртом и при неподвижной нижней челюсти)

13. «Змейка» – движения языком вперед-назад.

14. «Маятник» – движения языком вправо-влево.

15. «Качели» – движения языком вверх-вниз.

16. Круговые движения языком.

17. «Конек» – тиканье языком.

18. «Лопатка» - широкий, расслабленный язык выдвинуть, положить на нижнюю губу, подержать 10-15 секунд (при напряжении похлопать по языку шпателем).

19. «Иголочка» – узкий напряженный язык выдвинуть далеко вперед и удерживать 10-15 секунд (для сокращения языка прикоснуться к кончику шпателем).

20. Попеременное выполнение «Лопатки» и «Иголки».

21. «Желобок» («трубочка») – выдвинуть широкий язык, боковые края языка загнуть вверх.

## Примеры пальчиковых игр

## 1. Волшебный коврик

Цель:

- развивать память, внимание, воображение, мелкую моторику рук;
- упражнять в преодолении трудностей, практическом и умственном экспериментировании, проявления веры в собственные возможности;
- совершенствовать умение использовать полученные представления для дальнейшего расширения личного опыта, чувственно-практического и интеллектуального освоения окружающей среды;
- пополнить и систематизировать базовые знания детей об одежде;
- учить логически мыслить, сравнивать, делать правильный выбор; закреплять знания о цветах и форму, пространственные представления.

Комплектность: игровое панно, на которое можно крепить предметы одежды разного цвета и формы, украшать его различными вспомогательными элементами

Варианты игры:

Вариант I (для развития памяти ребенка):

Используются цветные карточки с сюжетом разного уровня сложности. Показать картинку ребенку и попросить запомнить сюжет, который изображен на ней, а потом спрятать ее.

Предложите ребенку самостоятельно воспроизвести сюжет на поле-ковре.

В зависимости от возраста ребенка и уровня его развития (5-10 сек) и количество раз показа карточки (1-4 раза).

Вариант II (для развития речи):

При составлении фигурки предлагаем прокомментировать свои действия. В зависимости от возраста нужно давать задачи и задавать вопросы. Например

Что ты надел на куклу? Перечисли.

В какой последовательности ты надевал одежду?

Какого цвета кофточка?

Что еще бывает такого цвета?

Цвет нравится тебе больше всего?

Как ты назовешь свою новую куклу? Куда она пойдет?

Вариант III (для развития внимания):

Проводятся игры на тему: «Что изменилось?».

Ребенок внимательно смотрит на готовую композицию, созданную самостоятельно или предложенную взрослым. Затем просим ребенка отвернуться, забираем или заменяем одну из деталей. Ребенок должен ответить, какие изменения произошли.

Игру можно усложнить: увеличить количество измененных деталей, не убирать ни одной детали, только менять их.

## 2. Сортировка бусинок (бобов)

Цель:

- развитие мелкой моторики, уточнение движений пальцев рук, координации движений;
- развивать наблюдательность, концентрацию внимания, мышления;
- развивать умение сравнивать предметы по форме, цвету, величине.

Комплектность: нитки, мисочки с бусинками разного размера и разного цвета, бобы разной величины, коробочки, пинцеты.

Правила и ход игры:

Игру можно усложнить, изменяя размеры бусин и емкости отсеков. Однако стоит учесть, что игра достаточно сложная и требует от ребенка крайней концентрации внимания и внутреннего контроля. Если у ребенка бусина падает на поднос, он всегда сам сможет исправить ошибку.

Игра требует большой точности в движениях. За каждое удачное действие следует поощрять ребенка, хвалить его.

#### Вариант I

Воспитатель показывает, как можно с помощью пинцета переводить бусины и предлагает детям собственноручно заполнить отсеки бусинами. Когда емкость окажется заполненной, бусины с помощью пинцета переводят назад.

#### Вариант II

Детям предлагают разложить бусинки по коробочкам по цвету, а бобы по величине.

#### Вариант III

Ведущий предлагает ребенку сделать ожерелье. Можно предложить сделать ожерелье по образцу, а бусинки подобрать по форме и цвету.

Упражнения для формирования фонематического слуха и восприятия

№ п/ п	Фонематический анализ			Фонематический синтез		Фонематическое представление	
	Умения						
	1	2	3	1	2	1	2
	выделять звук в составе слова	выделять звук в соответствии с его позицией в слове	определять последовательность и количество звуков в слове	составлять слова из звуков, данных в нарушенной последовательности	составлять слова из звуков, данных в правильной последовательности.	подбирать слова на заданный звук;	подбирать слова с заданным количеством звуков
Учебно-практические задачи							
1	По сюжетной картинке назвать слова с заданным звуком. (Например, М)	Какой четвертый звук в слове балкон, назови его.	Произнеси последовательно звуки в слове корабль. Отличаются ли количество звуков от количества букв в этом слове?	Составить слова из звуков, данных в нарушенной последовательности. ([М], [О], [С]; [О], [Л], [Б]; [У], [Ш], [А], [Б]; [А], [М], [Р], [К], [А])	Составить слова из звуков, данных в правильной последовательности. ([С], [А], [Д]; [Д], [О], [М]; [Р], [У], [К], [А]; [П], [О], [Ч], [К], [А])	Подбери и слова, где звук Л находится в абсолютном конце слова	Подбери слова, в котором 1 гласный и 3 согласных звука.

2	На слух определите слова со звуком В.	Послушай и назови первый звук в слове КОШКА	Послушай слова и скажи, сколько в них звуков: РАК, СУМКА	Составить слова из звуков, данных в нарушенной последовательности. ([М], [Р], [К], [А], [А]; [Л], [Б], [К], [У], [А]; [Р], [В], [У], [К], [А])	Составить слова из звуков, данных в правильной последовательности. ([М], [У], [Х], [А]; [Д], [О], [М]; [Ж], [У], [К]; [Т], [О], [Ч], [К], [А])	Подбери слова, где звук М находится в начале слова	Подбери слова, в котором 2 гласных и 2 согласных звука.
3	На слух определите слова со звуком Р.	Послушай и назови последний звук в слове СТАКАН	Послушай слова и определи, какой по счету звук Р в слове: КРЫША, ПАРОХОД, КАРМАН	Составить слова из звуков, данных в нарушенной последовательности. ([К], [И], [Г], [Н], [А]; [У], [Л], [К]; [А], [У], [К], [П]; [А], [У], [Х])	Составить слова из звуков, данных в правильной последовательности. ([К], [О], [Р], [О], [В], [А]; [М], [А], [Р], [Т]; [К], [Р], [О], [Т])	Подбери слова, где звук А находится в середине слова	Подбери слова, в котором 2 гласных и 3 согласных звука.
4	По картинке назвать слова со звуком О	Послушай и назови первый и последний звуки	Послушай слова и определи, какой по счету звук О в слове: МОЛОТОК,	Составить слова из звуков, данных в нарушенной последовательности. ([Б], [А], [С],	Составить слова из звуков, данных в правильной последовательности. ([Р], [А], [М], [А];	Подбери слова, где звук О находится в	Подбери слова, в котором 3 гласных и 2

		в слове КОРЖ	КОРЫТО, СПОРТ	[О], [А], [К]; [Й], [Л], [У], [Е]; [Л], [А], [А], [К], [У]	[В], [О], [Л], [О], [С], [Ы]; [С], [Т], [У], [Ж], [А])	конце слова	согласн ых звука.
5	По картин ке назват ь слова со звуком К	Послуш ай и назови первый и последн ий звуки в слове ЩУКА	Прослушай слово и скажи, сколько в нем букв и сколько звуков: ЩЕДРЫЙ	Составить слова из звуков, данных в нарушенной последовате льности. ([С], [Л], [М], [А], [О]; [К], [О], [Р], [Т]; [П], [Т], [У], [Е], [Х])	Составить слова из звуков, данных в правильной последовате льности. ([М], [О], [Л], [О]; [К], [О]; [П], [О], [Р], [Т]; [Й], [О], [Г], [У], [Р], [Т])	Подбер и слова, где звук Б находи тся в начале слова и звук Н в конце слова	Подбер и слова, в которо м 1 гласны й и 2 согласн ых звука.

Результаты исследования моторики артикуляционного аппарата в  
экспериментальной группе

Испытуемый	Баллы за выполнение заданий														Средний балл
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
1. Марина К.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. Ксения В.	2	1	2	2	2	2	0	0	1	2	2	2	2	2	1,57
3. Дима П.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4. Витя О.	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	0,64
5. Артем У.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
6. Катя Ж.	3	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	3	2	2	2,29
7. Таня Ф.	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0,29
8. Юлия Д.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9. Вика Р.	3	2	3	2	2	3	1	1	3	0	0	0	3	1	1,71
10. Антон Р.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Результаты исследования моторики артикуляционного аппарата в  
контрольной группе

Испытуемый	Баллы за выполнение заданий														Средний балл
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
1. Оля Р.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. Роман В.	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0,29
3. Полина У.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4. Катя С.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5. Сеня А.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6. Артем К.	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2,29
7. Света Х.	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0,29
8. Женя Д.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9. Марина С.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10. Руслан К.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Результаты диагностики интонационной стороны речи в  
экспериментальной группе.

Испытуемый	Умение регулировать темп речи	Умение изменять высоту голоса	Умение регулировать силу голоса	Умение выделять ударный слог	Умение пользоваться логическим ударением	Интонационная выразительность	Общий средний балл	Итоговый балл
1. Марина К.	2	1	1	0	0	1	0,83	5
2. Ксения В.	2	2	2	2	2	2	2	12
3. Дима П.	2	1	1	0	0	1	0,83	5
4. Витя О.	2	1	1	0	0	1	0,83	5
5. Артем У.	3	3	2	1	0	1	1,67	10
6. Катя Ж.	1	1	3	1	1	1	1,33	8
7. Таня Ф.	2	1	1	0	1	1	0,83	6
8. Юлия Д.	2	1	1	0	0	1	0,83	5
9. Вика Р.	2	1	1	0	0	1	0,83	5
10. Антон Р.	2	1	1	0	0	1	0,83	5

Результаты диагностики интонационной стороны речи в контрольной  
группе.

Испытуемый	Умение регулировать темп речи	Умение изменять высоту голоса	Умение регулировать силу голоса	Умение выделять ударный слог	Умение пользоваться логическим ударением	Интонационная выразительность	Общий средний балл	Итоговый балл
1. Оля Р.	2	2	2	2	2	2	2	12
2. Роман В.	2	1	1	0	0	1	0,83	5
3. Полина У.	1	1	1	1	0	1	0,83	5
4. Катя С.	3	3	2	1	0	1	1,67	10
5. Сеня А.	2	2	1	0	0	0	0,83	5
6. Артем К.	2	2	2	2	2	2	2	12
7. Света Х.	2	1	1	0	0	1	0,83	5
8. Женя Д.	3	2	2	1	1	1	1,67	10
9. Марина С.	2	1	1	0	0	1	0,83	5
10. Руслан К.	2	1	1	0	0	1	0,83	5

Результаты исследования моторики артикуляционного аппарата в  
экспериментальной группе (контрольный эксперимент).

Испытуемый	Баллы за выполнение заданий														Средний балл
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
1. Марина К.	2	2	2	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1,43
2. Ксения В.	3	2	2	3	2	2	0	1	2	2	2	2	3	2	2
3. Дима П.	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0,36
4. Витя О.	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1,21
5. Артем У.	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1,21
6. Катя Ж.	3	2	2	3	2	3	2	2	3	2	3	3	2	2	2,43
7. Таня Ф.	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0,50
8. Юлия Д.	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0,43
9. Вика Р.	3	2	3	2	2	3	2	2	3	1	1	1	3	1	2,07
10. Антон Р.	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0,36

Результаты исследования моторики артикуляционного аппарата в  
контрольной группе (контрольный эксперимент).

Испытуемый	Баллы за выполнение заданий														Средний балл
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
1. Оля Р.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2. Роман В.	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0,29
3. Полина У.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4. Катя С.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
5. Сеня А.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6. Артем К.	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2,5
7. Света Х.	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0,5
8. Женя Д.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
9. Марина С.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10. Руслан К.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Результаты диагностики интонационной стороны речи в экспериментальной группе (контрольный эксперимент).

Испытуемый	Умение регулировать темп речи	Умение изменять высоту голоса	Умение регулировать силу голоса	Умение выделять ударный слог	Умение пользоваться логическим ударением	Интонационная выразительность	Общий средний балл	Итоговый балл
1. Марина К.	2	1	1	1	2	1	1,33	8
2. Ксения В.	3	3	2	3	2	2	2,5	15
3. Дима П.	2	1	1	0	1	1	1	6
4. Витя О.	2	1	1	0	1	1	1	6
5. Артем У.	3	3	2	1	1	2	2	12
6. Катя Ж.	2	2	3	1	1	1	1,67	10
7. Таня Ф.	2	1	1	0	1	1	1	6
8. Юля Д.	2	1	1	0	1	1	1	6
9. Вика Р.	2	1	1	0	1	1	1	6
10. Антон Р.	2	1	1	0	1	1	1	6

Результаты диагностики интонационной стороны речи в контрольной группе (контрольный эксперимент).

Испытуемый	Умение регулировать темп речи	Умение изменять высоту голоса	Умение регулировать силу голоса	Умение выделять ударный слог	Умение пользоваться логическим ударением	Интонационная выразительность	Общий средний балл	Итоговый балл
1. Оля Р.	2	2	2	2	2	2	2	12
2. Роман В.	2	1	1	0	0	1	0,83	5
3. Полина У.	1	1	1	1	0	1	0,83	5
4. Катя С.	3	3	2	1	0	1	1,67	10
5. Сеня А.	2	2	1	0	0	0	0,83	5
6. Артем К.	2	2	2	2	2	2	2	12
7. Света Х.	2	1	1	0	0	1	0,83	5
8. Женя Д.	3	2	2	1	1	1	1,67	10
9. Марина С.	2	1	1	0	0	1	0,83	5
10. Руслан К.	2	1	1	0	0	1	0,83	5