



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение**

**высшего образования**

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

**ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И**

**ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК**

**Коррекционная работа по развитию фонематических процессов у младших  
школьников с дизартрией**

**Выпускная квалификационная работа**

**по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы бакалавриата «Логопедия»**

Проверка на объем заимствований:

\_\_\_\_\_ % авторского текста

Работа \_\_\_\_\_ к защите

рекомендована/не рекомендована

« \_\_\_ » \_\_\_\_\_ 20\_\_ г.

зав. кафедрой специальной педагогики,

психологии и предметных методик

\_\_\_\_\_  
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ОФ-406/101-4-1

Куликова Марина Олеговна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СППиПМ

Резникова Елена Васильевна

**Челябинск**

**2017**

## Содержание

Введение.....	3
ГЛАВА 1. Теоретическое изучение проблемы нарушений фонематических процессов у младших школьников с дизартрией .....	6
1.1. Понятие «фонематические процессы».....	6
1.2. Особенности формирования фонематических процессов у детей в онтогенезе .....	13
Выводы по первой главе.....	17
ГЛАВА 2. Характеристика младших школьников с дизартрией.....	19
2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с дизартрией.....	19
2.2. Особенности фонематических нарушений у младших школьников с дизартрией .....	26
2.3. Обзор методик по преодолению нарушений фонематических процессов у младших школьников с дизартрией .....	34
Выводы по второй главе.....	43
ГЛАВА 3. Экспериментальная работа по развитию фонематических процессов у младших школьников с дизартрией .....	44
3.1. Методики для изучения фонематических процессов у младших школьников с дизартрией.....	44
3.2. Состояние сформированности фонематических процессов у младших школьников с дизартрией.....	51
3.3. Содержание коррекционной работы по развитию фонематических процессов у младших школьников с дизартрией .....	59
3.4. Результаты экспериментальной работы .....	63
Выводы по третьей главе.....	71
Заключение .....	73
Библиографический список .....	76
Приложения .....	83

## Введение

Правильная и грамотная речь – важнейшее условие всестороннего и полноценного развития человека. Речевая функция считается одной из важнейших функций человека, а правильная речь – залог успешного освоения грамоты и чтения. Нарушения речи отрицательно влияют на развитие ребёнка в целом, затрудняют общение с окружающими, задерживают формирование познавательных процессов и, следовательно, препятствуют становлению полноценной личности.

Проблема по выявлению, предупреждению и коррекции нарушений фонематических процессов у младших школьников с дизартрией, продолжает оставаться актуальной в коррекционной педагогике и логопедии, и связана с тем, что в настоящее время отмечается неуклонный рост числа детей с нарушениями в формировании фонематических процессов, обусловленным дизартрией.

Поскольку среди младших школьников чаще всего встречается стертая форма дизартрии, мы будем рассматривать именно эту категорию детей.

Анализ специальных литературных данных показал, что проблема дизартрии как одного из видов речевых нарушений рассматривалась специалистами Е. Ф. Архиповой, Л. И. Беляковой, Г. В. Бабиной, Е. Н. Винарской, Л. С. Волковой, О. Е. Грибовой, М. П. Давыдовой, А. Н. Корневым, Л. В. Лопатиной, Е. М. Мастюковой, Л. В. Мелеховой, О. В. Правдиной, А. М. Пулатовым, З. А. Репиной, Е. Ф. Собонович, Г. В. Чиркиной, К. А. Семеновой, Н. В. Серебряковой, Э. Я. Сизовой, Н. М. Трубниковой и др.

Отсутствие полноценного функционирования фонематической системы делает невозможным правильное произношение звуков. Более того, нарушение фонематических процессов не даёт возможности детям овладеть в нужной степени словарным запасом и грамматическим строем речи, а, следовательно, тормозит развитие связной речи в целом. Это значит, что устранение тяжёлых дефектов речи невозможно без специальной работы по коррекции фонематических процессов.

Проблема особенностей фонематических процессов у детей с дизартрией, на наш взгляд, требует ещё большего изучения. Исходя из вышесказанного, тема нашего исследования «Коррекционная работа по развитию фонематических процессов у младших школьников с дизартрией».

Цель исследования: теоретически изучить литературные источники по проблеме исследования и практически доказать возможность развития фонематических процессов у младших школьников с дизартрией на логопедических занятиях.

Объект исследования: развитие фонематических процессов на логопедических занятиях у младших школьников с дизартрией.

Предмет: особенности коррекционной работы по развитию фонематических процессов на логопедических занятиях у младших школьников с дизартрией.

Задачи в соответствии с целью исследования:

- изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;
- выявить особенности фонематических процессов у младших школьников с дизартрией;
- отобрать комплекс упражнений для коррекции и развития фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с дизартрией и проверить его эффективность на практике.

Методы исследования: анализ психолого-педагогической и логопедической литературы, диагностические мероприятия по обследованию и выявлению проблем нарушений фонематических процессов у детей с дизартрией, педагогический эксперимент, обработка и интерпретация результатов.

Структура и объем дипломной работы: дипломная работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы, включающего 66 источников и приложения. Работа иллюстрирована 9 таблицами. Общий объем диплома составляет 114 страниц.

Базой для проведения исследования служила школа МАОУ СОШ № 73 города Челябинска.

## **ГЛАВА 1. Теоретическое изучение проблемы нарушений фонематических процессов у младших школьников с дизартрией**

### **1.1. Понятие «фонематические процессы»**

На основе фонематического слуха формируется фонематическое восприятие, а на основе этого фонематического процесса формируются более сложные фонематические процессы: анализ, синтез и представление.

Овладение фонематическими процессами имеет большое значение для речевого развития, потому что они представляют собой ту основу, на которой строится овладение языком как основным средством общения.

Изучением фонематических процессов занимались такие учёные, как Л. С. Волкова, Л. С. Выготский, И. М. Онищенко, В. К. Орфинская, Н. Х. Швачкин, Д. Б. Эльконин и др.

Фонематические процессы человека включают в себя фонематический слух и фонематическое восприятие, при этом первое включает простые и сложные формы фонематического анализа, фонематический синтез и фонематические представления [34, С. 91].

Долгое время учёные считали, что звуковая сторона речи состоит только из ряда различных элементов и комбинаций. Фонетика опиралась на физиологическую природу речи и артикуляцию. Развитие речи рассматривали через призму развития моторики, мелких артикуляционных движений. Единственным источником развития звуковой стороны речи считалось развитие моторики. При этом не было уделено достаточного внимания значению восприятия речи.

Но в 30-х годах прошлого века Л. С. Выготский ввёл такое понятие, как «фонема»: он доказал, что фонема является единицей развития детской

речи. С точки зрения этой новой фонетики, развитие детской речи происходит путём развития системы фонем, а не путём накопления отдельных звуков [12].

Фонема – не просто звук, а имеющий значение звук. Л. С. Выготский обратил внимание на восприятие фонем. Согласно его точке зрения, «всякая фонема воспринимается и воспроизводится как фонема на фоне фонем, т.е. восприятие фонем происходит только на фоне человеческой речи». Основным законом восприятия фонем – закон восприятия звучащей стороны речи [12].

Л. С. Выготским был введён термин «фонематический слух», включающий в себя три речевые операции:

1. способность слышать есть данный звук в слове или нет;
2. способность различать слова, в которые входят одни и те же фонемы, расположенные в разной последовательности;
3. способность различать близко звучащие, но разные по значению слова.

Фонематический слух - сенсорная основа нашей речи. В отличие от музыкального или звуко-высотного слуха, направленного на различение звуков разной высоты, фонематический слух «занимается» различением фонем - частей слова, имеющих «смысл», содержание, обладающих значением [12].

Фонематический слух - тонкий систематизированный слух, позволяющий различать и узнавать фонемы родного языка. Фонематический слух, являясь частью физиологического слуха, направлен на соотнесение и сопоставление слышимых звуков с их эталонами, которые хранятся в памяти человека в «решетке фонем» [34, С. 92].

Фонематическое восприятие – умственные действия по выделению и различению фонем, по определению звукового состава слова. Фонемати-

ческое восприятие звуков речи происходит в ходе взаимодействия поступающих в кору слуховых и кинестетических раздражений. Постепенно эти раздражения дифференцируются, и становится возможным вычленение отдельных фонем. При этом большую роль играют первичные формы аналитико-синтетической деятельности, благодаря которым ребенок обобщает признаки одних фонем и отличает их от других. Посредством аналитико-синтетической деятельности происходит сравнение ребенком своей несовершенной речи с речью старших и формирование звукопроизношения. Недостаточность анализа или синтеза сказывается на развитии произношения в целом. Однако, если наличие первичного фонематического слуха достаточно для повседневного общения, то его недостаточно для овладения чтением и письмом. В. И. Бельтюков, А. Н. Гвоздев, Г. М. Лямина, Н. Х. Швачкин доказали, что необходимо развитие более высоких форм фонематического слуха, при которых дети могли бы делить слова на составляющие их звуки, устанавливать порядок звуков в слове, то есть производить анализ звуковой структуры слова [34, С. 92].

Д. Б. Эльконин назвал эти специальные действия по анализу звуковой структуры слов фонематическим восприятием. В связи с обучением грамоте эти действия формируются в процессе специального обучения, при котором детей обучают средствам звукового анализа [66].

Фонематический анализ – это операция мысленного разделения на составные элементы (фонемы) разных звукокомплексов: сочетаний звуков, слогов и слов.

Д. Б. Эльконин выделил из фонематического восприятия фонематический анализ, который включал в себя:

1. выяснение порядка следования фонем в слове;
2. установление различительной функции фонем;



3. выделение основных фонематических противопоставлений, свойственных данному языку.

Фонематический анализ может быть элементарным и сложным. Элементарный фонематический анализ - это выделение (узнавание) звука на фоне слова (с четырех-пяти лет), выделение начального ударного гласного из слова (с пяти лет); он появляется у детей дошкольного возраста спонтанно. Более сложной формой является вычленение первого и последнего звука из слова, определение его места (начало, середина, конец слова). И, наконец, самая сложная форма фонематического анализа - определение последовательности звуков в слове (последовательный анализ), их количества (количественный анализ), места по отношению к другим звукам (после какого звука/перед каким звуком – позиционный анализ). Таким фонематическим анализом дети овладевают лишь в процессе специального обучения (с шести лет) [66].

Именно Д. Б. Эльконин доказал, что прежде, чем обучать ребёнка письменной речи, нужно обучить его навыкам фонематического анализа.

Кроме того, необходимо отметить роль Н. Х. Швачкина, установившего опытным путём последовательности освоения детьми фонематических различий. Экспериментатор добивался того, чтобы ребёнок усвоил соотнесённость звукового комплекса с предметом, а затем просил показать или дать. Таким образом, он выявлял важные закономерности восприятия фонем [34, С. 94].

Необходимо отметить и роль Н. И. Жинкина, выдвинувшего гипотезу о том, что все фонемы хранятся в памяти человека упорядоченным образом и образуют так называемую «фонемную решётку». Несмотря на то, что гипотеза была выдвинута в 1952 году, она и сейчас подтверждается многими педагогами, психологами и лингвистами [21, 22].

Л. С. Волкова раскрывает понятие «фонематического слуха» как «...тонкий систематизированный слух, обладающий способностью осуществлять операции различения и узнавания фонем, составляющих звуковую оболочку слова». Фонематическое восприятие, по её мнению, это «специальные умственные действия по дифференциации фонем и установлению звуковой структуры слова». В его основе лежит фонематический слух. Это определение охватывает и различие фонем, и фонематический анализ, и синтез, и представления [34, С. 91].

Под фонематическим анализом подразумеваются умственные действия по анализу звуковой структуры слова – разложение его на последовательный ряд звуков, подсчёт их количества, классификация. Аналогично под фонематическим синтезом мы будем понимать умственные действия по синтезу звуковой структуры в слово – слияние отдельных звуков в слоги, а слоги в слова [34, С. 93].

Фонематический синтез – это мысленный процесс соединения звуков в целое слово (с 6 лет). Другими словами, фонематический синтез – это процесс, противоположный анализу, но они тесно взаимосвязаны и неотделимы друг от друга [34, С. 93].

На основе понятия «представления», данного И. М. Онищенко, как одного из психических процессов, фонематическим представлениям можно дать следующее определение – сохранившиеся в сознании образы звуковых оболочек слов, образовавшихся на основе предшествовавших им ранее восприятий этих слов [35, С. 182].

Фонематические представления – способность осуществлять фонематический анализ слов в умственном плане, на основе слухопроизносительных представлений.

Фонематические представления формируются у детей в результате наблюдений за различными вариантами фонем, их сопоставления и обоб-

щения. Так складываются константные фонематические представления — способность воспринимать каждый речевой звук в различных вариантах его звучания как тождественный себе. Фонематическое представление о звуковом составе языка формируется у ребенка на основании приобретаемой способности слышать и различать звуки (фонематический слух), выделять звуки на фоне слова, сопоставлять слова по выделенным звукам (фонематический анализ). В формировании фонематических представлений выделяется несколько периодов. На первых этапах (от одного года до трёх лет) фонематические представления складываются в соответствии с собственным неправильным произношением. В процессе дальнейшего развития ребенок овладевает способностью не всегда считаться с артикуляцией звуков, т. е. речеслуховой анализатор освобождается от тормозящего влияния речедвигательного анализа.

Функции фонематической системы были определены и раскрыты В. К. Орфинской:

- 1) слухопроизносительная дифференциация фонем (фонематическое восприятие: каждая фонема отличается от всякой другой фонемы акустически и артикуляционно);
- 2) смыслоразличительная функция (изменение одной фонемы или одного смыслоразличительного признака приводит к изменению смысла);
- 3) фонематический анализ, т. е. разложение слова на составляющие его фонемы.

Многие учёные, такие как А. Р. Лурия, П. К. Анохин, пытались ответить на вопрос, благодаря каким отделам центральной нервной системы, благодаря каким механизмам её функционирования осуществляется процесс восприятия речи, в частности фонем. Эти учёные также устанавливали и развитие соответствующих структур мозга на разных возрастных этапах [29, С. 301].

Фонематическая сторона речи обеспечивается работой речеслухового анализатора. Его периферический отдел располагается в кортиевом органе и осуществляет прием слуховой информации, в том числе и речевых звуков [38, С. 87].

Проводниковый отдел передает информацию к коре головного мозга, частично её анализируя, при этом определяя направление и отдаленность источника звука. Данная функция обеспечивается большим количеством передаточных звеньев (8 пара черепно-мозговых нервов, продолговатый мозг, мозжечок, средний мозг, медиальное коленчатое тело и слуховое сияние) [38, С. 87].

Уже в 1874 году Э. Вернике установил, что в коре головного мозга в левом полушарии на границе височной и теменной долей имеется зона сенсорной речи, в ней осуществляется анализ звучащей речи: контроль наличия звука в слове, особенности его позиционного звучания, порядок и количество звуков в слове, различение близких по акустическим параметрам звуков [38, С. 89].

При её поражении человек слышит слова, но не понимает их смысла, так как в ней хранятся звуковые образы слов. В честь великого учёного эту часть головного мозга назвали зоной Вернике.

Таким образом, мы выяснили, что в современной психолого-педагогической литературе под фонематическим восприятием подразумевается процесс узнавания и различения отдельных фонем и фонематических рядов, слов. Если фонематическое восприятие сформировано, то дифференциация слов происходит по значению и слухопроизносительным образам звуков. Само узнавание слова опирается на акустико-артикуляторные всего слова в целом, а звуковые образы слов находятся в зоне Вернике.

## 1.2. Особенности формирования фонематических процессов у детей в онтогенезе

В онтогенезе развитие и становление фонематических процессов происходит постепенно и по определённым закономерностям.

Проблемой развития фонематических процессов в онтогенезе занимались такие исследователи как Р. Е. Левина, Н. Х. Швачкин, А. Н. Гвоздев, В. К. Орфинская и другие.

Начало формирования фонематического слуха происходит очень рано. Уже на 3-4 неделе жизни ребёнок выделяет речь человека из любых других звуковых раздражителей, затем ребёнок постепенно становится всё более внимательным, приспосабливается к тонкому различению речевых звуков [13, С. 118].

В восприятии речи взрослого человека ребенок проходит несколько этапов-уровней:

1 уровень (3-6 месяцев). У ребёнка выражено речевое внимание, ребёнок всё больше прислушивается к звукам человеческой речи, начинает узнавать знакомые голоса, реагирует на интонацию. К концу этого периода особую значимость для ребёнка приобретает ритм.

2 уровень (6-10 месяцев). Ребенок начинает различать слова понимать короткие инструкции: «Дай ручку», «Где мама?». Слух ребенка быстро приспосабливается к звукам родного языка.

3 уровень (10-18 месяцев). В начале этого периода ребёнок начинает понимать названия предметов и игрушек. К одному году ребёнок начинает узнавать предметы на картинках, а к 1,5 годам может узнать их на сюжетной картинке.

4 уровень (2-3 года). Исследования отечественных психологов, лингвистов - Н. Х. Швачкина и А. Н. Гвоздева показали, что к двум годам ребенок различает все звуки родного языка. Иначе говоря, к двум годам фонематический слух ребенка оказывается сформированным. Ребёнок понимает название действий, двухступенчатую инструкцию, а к 2,5 годам начинает понимать значения предлогов и вопросы косвенных падежей. К трём годам понимает прочитанные ему короткие рассказы.

5 уровень (3-4 года). К 4 годам в норме ребенок должен дифференцировать все звуки, т. е. у него должно быть сформировано фонематическое восприятие – это способность различать фонемы и определять звуковой состав слова. К этому же времени у ребёнка заканчивается формирование правильного звукопроизношения. Ребёнок понимает значение сложноподчинённых предложений и предлогов вне конкретной привычной ситуации. На этой основе начинает формироваться фонематический анализ [29, С. 128].

Становление фонематического восприятия хорошо описано в работах Н. Х. Швачкина (1948). Там выделены 12 генетических рядов фонематического восприятия. Сперва ребёнок начинает различать наиболее грубо противопоставленные звуки – гласные и согласные, затем происходит постепенная дифференциация:

- гласных звуков;
- согласных: шумных-сонорных, твёрдых-мягких, носовых-плавных, губных-язычных, взрывных-фрикативных, переднеязычных-заднеязычных, глухих-звонких, шипящих-свистящих.

Швачкин определил последовательность различения речевых звуков, которая идёт от различения контрастных к различению всё более близких звуков. Вначале формируется различение гласных фонем, затем согласных, это обусловлено тем, что гласные звуки чаще встречаются и лучше вос-

принимаются. Кроме того, различие наличия и отсутствия согласного появляется раньше, чем различие согласных звуков по признакам.

Различение согласных звуков начинается с того, что ребёнок выделяет сонорные и шумные звуки. Раньше других ребёнок начинает выделять артикулируемые шумные звуки среди прочих шумных согласных. На этом этапе в развитии фонематического восприятия участвует не только слух, также большое влияние оказывает и артикуляция. Таким образом, происходит тесное взаимодействие между речедвигательным и речеслуховым анализатором [58, С. 114].

В дальнейшем ребёнок начинает распознавать артикулируемые твёрдые и мягкие согласные, а затем и те, которые позднее появляются в речи. После этого ребёнок начинает дифференцировать внутри групп согласных от сонорных к шумным.

Далее происходит различие звуков по способу образования, прежде всего взрывные и фрикативные. Взрывные согласные различаются и артикулируются раньше, так как наличие смычки способствует усилению кинестетических ощущений в процессе артикулирования этих звуков.

На следующей стадии появляется различие передне- и заднеязычных звуков. Затруднение дифференциации этих согласных объясняется неточностью кинестетических ощущений положения языка в ротовой полости.

Затем ребенком усваивается дифференциация глухих и звонких согласных. Вначале происходит их акустическое различие, на основе чего возникает произносительная дифференциация, которая способствует совершенствованию акустической дифференциации. На этом этапе также большая роль отводится взаимодействию речеслухового и речедвигательного анализаторов [58, С. 114].

Позже в процессе развития фонематического восприятия ребенком усваивается дифференциация свистящих шипящих, плавных и [й]. Шипящие и свистящие звуки в речи детей появляются поздно в силу близости по своим артикуляторным признакам, и различаются только тонкой дифференциацией движений передней части спинки языка.

Фонематические процессы у детей к пяти годам совершенствуются: они узнают звук в потоке речи, могут подобрать слово на заданный звук.

К шести годам дети способны правильно произносить все звуки родного языка и слова различной слоговой структуры. Хорошо развитый фонематический слух позволяет ребенку выделить слоги или слова с заданным звуком из группы других слов, дифференцировать близкие по звучанию фонемы. В возрасте 6 лет дети говорят, в целом, правильно, но все же у значительного числа их имеются фонетические недочеты речи (искажения, чаще замены звуков). В этом возрасте начинается активное формирование фонематического синтеза, накапливаются фонематические представления [19, С. 215].

В младшем школьном возрасте сформированы все фонематические процессы и дети способны применять навыки звукового анализа при чтении и письме.

Таким образом, изучив материалы по данной проблеме в современной психолого-педагогической литературе, мы делаем вывод, что фонематические процессы начинают формироваться с первых недель. К двум годам заканчивается формирование фонематического слуха, к 4 годам на базе сформированного фонематического восприятия формируется звуковой анализ, а к 6 годам активно развивается фонематический синтез и происходит накопление фонематических представлений, в младшем школьном возрасте при нормальном интеллектуальном развитии завершается формирование фонематических процессов.



## Выводы по первой главе

В первой главе мы изучили такое понятие, как «фонематические процессы» в психолого-педагогической литературе и выяснили, что фонематические процессы человека включают в себя фонематический слух и фонематическое восприятие, простые и сложные формы фонематического анализа, фонематический синтез и фонематические представления.

Мы выяснили, что в современной психолого-педагогической литературе под фонематическим восприятием подразумевается процесс узнавания и различения отдельных фонем и фонематических рядов, слов. Если фонематическое восприятие сформировано, то дифференциация слов происходит по значению и слухопроизносительным образам звуков. Само узнавание слова опирается на акустико-артикуляторные признаки всего слова в целом, а звуковые образы слов находятся в зоне Вернике.

Фонематическая сторона речи обеспечивается работой речеслухового анализатора, приём слуховой информации осуществляется в кортиево-м органе, а анализ в центре Вернике, который располагается в височном отделе доминантного полушария головного мозга.

В онтогенезе развитие и становление фонематических процессов происходит постепенно и по определённым закономерностям и проходит несколько этапов. Начало формирования фонематического слуха начинается в 3-4 недели, к 2 годам ребёнок различает все звуки родного языка, к 4 годам формируется фонематическое восприятие, а к 6 годам дети уже могут выделять заданный звук в слове, осваивают навыки звукового анализа и синтеза. В младшем школьном возрасте при нормальном интеллектуальном развитии завершается формирование фонематических процессов. Дети

начинают активно использовать свои навыки в таких процессах, как чтение и письмо.

## **ГЛАВА 2. Характеристика младших школьников с дизартрией**

### **2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с дизартрией**

Дизартрия (греч. *dis* – нарушение признака или функции, *arthroo* – расчленяю) – это нарушение произносительной стороны речи, обусловленное недостаточностью иннервации речевого аппарата. Ведущий дефект при дизартрии – нарушение звукопроизносительной стороны речи, связанное с органическим поражением центральной и периферической нервной систем. Многие авторы трактуют этот термин более широко, относя к дизартрии расстройства голосообразования, артикуляции, темпа, ритма и интонации речи [36, С. 152].

Изучением данной патологии занимались множество специалистов как медицинского, так и психолого-педагогического профиля: Е. М. Мاستюкова, Е. Н. Правдина-Винарская, З. А. Репина, О. В. Правдина и другие.

Расстройства звукопроизношения при дизартрии проявляются в различной степени и имеют зависимость от характера и тяжести поражения нервной системы. При лёгких случаях данного нарушения имеются искажения звуков, в более тяжёлых – наблюдаются также замены, пропуски звуков, страдает темп, выразительность и модуляция. Произношение становится невнятным [36, С. 152].

Дизартрические расстройства речи наблюдаются при поражениях мозга, которые у взрослых имеют более выраженный характер. Частота дизартрии у детей прежде всего связана с перинатальной и натальной патологиями (поражение нервной системы плода и новорождённого). По данным различных авторов, чаще всего дизартрия встречается при детском

церебральном параличе примерно от 65 до 85 % случаев. (М. Б. Эйдинова и Е. Н. Правдина-Винарская, 1959; Е. М. Мастюкова, 1969, 1971).

Проблема дизартрии детского возраста интенсивно разрабатывается в клиническом, нейролингвистическом и психолого-педагогическом направлениях.

#### Классификации дизартрий.

В основу классификации дизартрий положены принципы локализации, синдромологический подход, степень понятности речи для окружающих. Наиболее распространённая классификация в отечественной логопедии создана с учётом неврологического подхода на основе уровня локализации поражения двигательного аппарата речи (О. В. Правдина и др.).

Различают следующие формы дизартрии: бульбарную, псевдобульбарную, экстрапирамидную (или подкорковую), мозжечковую, корковую [46, С. 172].

На основе синдромологического подхода выделяют следующие формы дизартрии применительно к детям с церебральным параличом: спастико-паретическую, спастико-регидную, спастико-гиперкинетическую, спастико-атактическую, атактико-гиперкинетическую (И. И. Панченко) [36, С. 158].

Классификация дизартрии по степени понятности речи для окружающих была предложена французским невропатологом G. Tardier (1968) применительно к детям с церебральным параличом.

Первая, самая легкая степень, когда нарушения звукопроизношения выявляются только специалистом в процессе обследования ребенка.

Вторая – нарушения произношения заметны каждому, но речь понятна для окружающих.

Третья – речь понятна только близким ребенка и частично окружающим.

По степени выраженности:

- анартрия – полная невозможность произносительной стороны речи;
- дизартрия (выраженная) – ребенок пользуется устной речью, но она нечленораздельная, малопонятная, грубо нарушено звукопроизношение, а также дыхание, голос, интонационная выразительность;
- стертая дизартрия (минимальные дизартрические расстройства) – все симптомы (неврологические, психологические, речевые) выражены в стертой форме. Стертую дизартрию можно спутать с дислалией. Отличие в том, что у детей со стертой дизартрией наблюдается наличие очаговой неврологической микросимптоматики [36, С. 160]. Клинико-физиологические аспекты данного нарушения определяются тяжестью поражения головного мозга и его локализацией. Функциональная и анатомическая взаимосвязь в развитии и расположении двигательных зон и проводящих путей определяет частое сочетание дизартрии с двигательными нарушениями различного характера и степени выраженности.

По клинико-психологической характеристике дети с дизартрическими расстройствами могут быть условно разделены на несколько групп. К какой из них будет относиться ребёнок, зависит от общего психофизического развития: дизартрия у детей с нормальным психофизическим развитием; дизартрия у детей с детским церебральным параличом; дизартрия у детей с ЗПР; дизартрия у детей с олигофренией; дизартрия у детей с гидроцефалией, дизартрия у детей с минимальной мозговой дисфункцией (ММД).

Последняя форма встречается у детей как в специальных, так и в общеобразовательных учреждениях. У них наряду с недостаточностью звуко-

произносительной стороны речи могут наблюдаться: нерезко выраженное нарушение внимания, памяти, интеллектуальной деятельности, эмоционально-волевой сферы, небольшие двигательные расстройства и замедленное формирование ряда высших корковых функций. Двигательные нарушения проявляются на более поздних сроках формирования двигательных функций, особенно таких как развитие возможности самостоятельно садиться, ползать с попеременным одновременным выносом вперед руки и противоположной ноги, с легким поворотом головы, направляя взгляд в сторону вынесенной руки, ходить, захватывать предметы кончиками пальцев и манипулировать с ними. Эмоционально-волевые нарушения проявляются в виде повышенной истощаемости нервной системы и сильной эмоциональной возбудимости [5, С. 37].

Для определения структуры дефекта на современном уровне необходимо привлечение данных психолингвистики о процессе возникновения речи. При дизартрии нарушена реализация двигательной программы из-за несформированности операций внешнего оформления высказывания: голосовых, артикуляционно-фонематических, просодических и темпоритмических расстройств [5, С. 37].

Трудность развернутого высказывания при дизартрии может быть обусловлена не только моторными затруднениями, но и нарушениями языковых операций на уровне процессов, связанных с выбором нужного слова. Нарушения речевых кинестезий приводят к недостаточной упроченности слов, и в момент речевого высказывания нарушается максимальная вероятность всплывания именно нужного слова. Ребенок испытывает проблемы при нахождении нужного слова. Это проявляется в затруднениях введения лексической единицы в систему синтагматических и парадигматических отношений [23, С. 94].

Симптоматика дизартрии.

При дизартрии передача импульсов из коры головного мозга к ядрам черепно-мозговых нервов нарушена на разных уровнях. Из-за этого к мышцам (артикуляторным, голосовым, дыхательным) нервные импульсы не поступают, функция основных черепно-мозговых нервов нарушается, а они имеют непосредственное отношение к речи (тройничный, лицевой, подъязычный, языкоглоточный, блуждающий нервы) [53, С. 59].

В раннем периоде развития ребенка эти нарушения проявляются:

1. Грудной возраст: в связи с паретичностью мышц языка, губ затруднено грудное вскармливание – поздно прикладывают к груди (3-7 сутки), вялое сосание, также отмечаются частые срыгивания и поперхивания.

2. На раннем этапе речевого развития у детей может отсутствовать лепет, появляющиеся звуки имеют гнусавый оттенок, первые слова появляются с опозданием (к 2-2,5 годам). При дальнейшем развитии речи грубо страдает произношение практически всех звуков.

При дизартрии может иметь место артикуляторная апраксия (нарушение произвольных движений артикуляционных органов). Артикуляторная апраксия может возникнуть из-за недостаточности кинестетических ощущений в артикуляторной мускулатуре.

Нарушения звукопроизношения, обусловленные артикуляторной апраксией, имеют две характерные особенности:

- нарушение звукопроизношения не постоянно, т. е. ребенок может произносить звук и правильно, и неправильно;
- искажаются и изменяются звуки, близкие по месту артикуляции.

Выделяют два варианта артикуляторной апраксии:

- кинетическая, обусловлена патологией премоторных областей коры больших полушарий. Нарушена динамическая организация артику-

ляторных движений, затруднен переход от одного звука (или артикуляции) к другому. При этом наблюдаются повторы звуков, слогов, перестановки, вставки и пропуски.

- Кинестетическая, связанная с патологией теменных отделов головного мозга, характеризуется трудностями нахождения отдельной артикуляторной позы [53, С. 62].

#### Этиология дизартрии.

Дизартрия является симптомом тяжелого мозгового поражения или недоразвития бульбарного или псевдобульбарного характера, которые могут затрагивать целый ряд мозговых систем: корково-бульбарную (или пирамидную), мозжечковую, ретикулярную формацию, корковую прецентральную и постцентральную речедвигательные зоны. Дизартрическое расстройство может быть симптомом ДЦП [53, С. 59].

До недавнего времени считали, что основная причина ДЦП – родовая травма. Но в последнее время установлено, что 80% случаев ДЦП является врожденной патологией, нарушение происходит ещё внутриутробно, что сказывается на течении родов. Родовая патология может усугубить перво-причину [53, С. 59].

В пренатальный период нарушения внутриутробного развития и внутриутробное поражение головного мозга может быть обусловлено патологией беременности, заболеваниями матери (вирусные инфекции, сердечно-сосудистая, почечная недостаточности, психические и физические травмы, радиация, алкоголизм, лекарственная интоксикация). Особенно важен первый триместр беременности. При этом ребенок рождается с патологией, которая может проявиться не сразу (например, различные парезы проявляются по мере созревания пирамидных путей).



Натальный период: поражение головного мозга ребенка во время родов. Это может быть черепно-мозговая травма, кровоизлияние в мозг, рождение ребенка в асфиксии и пр.

Постнатальный период: менингиты, менингоэнцефалиты, черепно-мозговые травмы в ранний период развития ребенка. Эти заболевания могут обуславливать недоразвитие или поражение премоторно-лобной, теменно-височной областей головного мозга [53, С. 61].

Таким образом, на основании обзора литературы по вопросу дизартрии можно сделать следующие выводы:

Дизартрия – сложное речевое расстройство, характеризующееся нарушениями звукопроизношения, дыхания, мимики и интонационной стороны речи.

Дизартрия часто встречается в детском возрасте и характеризуется комбинацией нарушений компонентов речевой деятельности: артикуляции, дикции, голоса, представляет трудность для дифференциальной диагностики и коррекционной работы.

Для дизартрии характерно наличие симптомов органического поражения центральной нервной системы: недостаточная иннервация органов артикуляции, нарушения мышечного тонуса артикуляционной и мимической мускулатуры (в виде стертых парезов).

При дизартрии, как правило, отмечаются разнообразные стойкие нарушения фонетической стороны речи, являющиеся ведущими в структуре речевого дефекта, и отклонения в развитии лексико-грамматического строя речи.

При дизартрии состояние неречевых функций, психических процессов (внимания, восприятия, памяти и мышления) имеет ряд отличительных черт.

## **2.2. Особенности фонематических нарушений у младших школьников с дизартрией**

При дизартрии отклонения фонематического восприятия являются производными, т. е. имеют вторичный характер вследствие наличия нарушения речевых кинестезий, которые проявляются при морфологических и двигательных поражениях органов речи [1, С. 102].

Изучением особенностей фонематических процессов у детей с дизартрией занимались такие учёные, как В. С. Минашина, Е. Ф. Соболевич, Л. Н. Ефименкова, В. И. Бельтюков и другие.

У детей с дизартрией тяжело получается различение близких по своему звучанию слов (на материале картинок), выбор картинок на заданный звук, узнавание слогов и т. д. Процесс обучения правильному звукопроизношению происходит на основе тесного взаимодействия сенсорных и моторных функций, которые обеспечивают единство речевой системы. С одной стороны, правильное усвоение звуковой стороны речи во многом определяется развитием перцептивного и фонематического уровня восприятия. С другой стороны, в процессе развития речи слуховой анализатор испытывает влияние со стороны речедвигательного: ребенок слышит и воспринимает звуки в соответствии с тем, как он их произносит [1, С. 104].

Звуки, которые ребенок правильно произносит, лучше различаются на слух, и наоборот. Такие нарушения наблюдаются при патологии речевых кинестезий, которые имеют место быть при двигательных поражениях органов речи, нарушение фонематического слуха вторичного характера проявляется у детей с дизартрией, причем степень ее выраженности зависит от степени выраженности самой дизартрии.

Для правильного формирования звуковой стороны речи ребенок должен иметь не только подготовленный к этому артикуляторный аппарат, но и уметь хорошо слышать и различать правильно и неправильно произносимые звуки в своей и чужой речи [1, С. 104].

У детей с дизартрией из-за наличия патологической симптоматики в артикуляционном аппарате (гипертонус, гипотонус, девиация, гиперкинезы, гиперсаливация и др.) нарушается моторика органов артикуляции, ухудшается качество артикуляторных движений. Эта моторная недостаточность оказывает негативное влияние на формирование фонематического слуха [2, С. 76].

Несформированность фонематического слуха препятствует полноценному усвоению в процессе обучения умственных операций, составляющих фонематическое восприятие. В связи с этим не формируются фонематические представления, умения и навыки осуществлять фонематический анализ в умственном плане [6, С. 52].

Нарушение четкости артикулирования во время речи, невнятная в целом речь детей с дизартрией не позволяет формироваться четкому слуховому восприятию. Часто дети не контролируют свое звукопроизношение [6, С. 52].

Нарушения кинестетического контроля и слуховой дифференциации является причиной стойких нарушений фонетической и просодической стороны речи [6, С. 52].

Таким образом, нарушение взаимодействия между слуховым и речедвигательным аппаратом ведет к недостаточному овладению звуковым составом слова, а это, в свою очередь, отражается на процессах овладения письмом и чтением. Таким образом, мы видим, что артикуляторные затруднения оказывают влияние на слуховое восприятие всей звуковой сис-

темы данного языка. Это свидетельствует о том, что у учащихся с дизартрией имеется и недоразвитие фонематического восприятия [1, С. 106].

Смазанная, невнятная речь этих детей не дает возможности для формирования четкого слухового восприятия и контроля. Это ещё более усугубляет нарушения звукопроизношения, так как неразличение собственного неправильного произношения и произношения окружающих затормаживает процесс корректирования собственной артикуляции с целью достижения определенного акустического эффекта [1, С. 106].

У большинства детей при исследовании ритмических способностей при восприятии и при воспроизведении ритмических рядов отмечаются ошибки как при определении количества ударов, так и при передаче ритмического рисунка проб. Из-за неустойчивого слухового внимания некоторые пробы выполняются со второй или даже третьей попытки. При этом ярко выступает моторная неловкость. Некоторым детям задание недоступно. Дети отказываются от задания [1, С. 106].

Проблема особенностей восприятия речи у детей с дизартрией до настоящего времени остается недостаточно изученной. При овладении звукопроизношением сенсорный и моторный компоненты речи образуют единую функциональную систему, в которой слуховые и двигательные образы элементов речи находятся в тесной взаимосвязи.

При дифференциации слогов с оппозиционными согласными: звонкие - глухие, твердые - мягкие - все дети оказываются несостоятельными. При исследовании дифференциации слогов и фонем у одной трети детей выявлены нарушения слухоречевой памяти.

Задания, выполненные с ошибками, многими детьми самостоятельно не исправляются. Часто ошибки детьми не замечаются. С трудом выполняются задания по выделению и различению слов, близких по звуковому составу. При этом задании требуется хлопнуть в ладоши, если логопед в

ряде многих слов произнесет слово ошибочно (шляпа - сляпа - хляпа - шляпа и т.п.).

Все дети испытывают выраженные трудности при дифференциации слогов и фонем. Только после нескольких попыток (2-4) детям удается дифференцировать гласный из ряда других гласных звуков [1, С. 108].

В случае нарушений функции речедвигательного анализатора между сенсорным и моторным компонентами образуются сложные отношения, отличающиеся от существующих в норме (В. И. Бельтюков).

Проведенное исследование восприятия и дифференциации звуков речи позволяет сделать вывод о том, что у учащихся с дизартрией имеется недоразвитие фонематического восприятия. Одним из необходимых условий овладения правильным произношением является способность различать звуки речи по их акустическим признакам. Такое различие оказывается сложным для дизартриков. Недифференцированность фонематического восприятия у них ярко проявляется в процессе различения акустически близких звуков (в заданиях на различение слов-квазиомонимов, при повторении серии слогов) [2, С. 74].

Одним из необходимых условий овладения правильным звукопроизношением является способность различать звуки по их акустическим признакам. Такое различие оказывается сложным для детей с дизартрией.

В случаях замен акустическая противопоставленность звуков является тем стимулом, который побуждает ребенка к совершенствованию произношения, нахождению нужного уклада, более всего соответствующего слуховому образцу воспринимаемого звука речи. При искажениях искаженный звукозаменитель оказывается акустически близким к слуховому образцу нормативного звука. В результате этого у детей отмечаются существенные трудности различения на слух правильного и искаженного звука [2, С. 74].

Количественные соотношения не объясняются только различной артикуляторной сложностью звуков. Так, свистящие звуки акустически близки между собой в отличие от других групп звуков (В. И. Бельтюков).

Шипящие звуки, хотя и являются сходными акустически, но они все же более акустически противопоставлены, чем свистящие звуки. Наиболее яркими в акустическом плане являются соноры. Они начинают различаться одними из первых даже тогда, когда еще не усвоены в произношении (Н. Х. Швачкин).

Своеобразие количественных дефектов произношения звуков у детей с дизартрией определяется соотношением и акустических, и артикуляторных характеристик различных групп звуков. Группы акустически близких звуков усваиваются хуже, чем группы звуков акустически более ярких, хотя и более сложных по артикуляции.

Одним из важнейших условий для правильного формирования звукопроизношения является достаточное развитие речевой моторики. Чтобы правильно произносить звуки речи, ребенок должен уметь воспроизводить необходимые артикуляторные уклады, включающие сложный комплекс движений. Особенности речевой моторики у детей со стертой дизартрией обусловлены нарушением функции тех двигательных нервов, которые участвуют в артикуляции [48, С. 182].

Артикуляторные позиции звуков речи определяют своеобразие их акустических характеристик. Любое, даже незначительное отклонение положения артикуляторных органов приводит к динамическому изменению акустического образа звука.

Таким образом, мы видим, что артикуляторные затруднения оказывают влияние на слуховое восприятие всей звуковой системы данного языка. Это свидетельствует о том, что у детей со стертой дизартрией имеется и недоразвитие фонематического восприятия.

Недифференцированность фонематического восприятия у них ярко проявляется в процессе различения акустически близких звуков (в заданиях на различение слов-квазиомонимов, при повторении серий слогов).

Исследование показало, что возможности дифференциации правильно и неправильно произнесенного звука определяются условиями распознавания, фонетической позицией звука в слове и слове, а также характером нарушения произношения.

У детей с дизартрией существование нечетких артикуляторных образов приводит к стиранию граней между слуховыми дифференциальными признаками звуков. Таким образом, создается помеха для их различения.

Возможность распознавания правильного и дефектного произношения звука возрастала при предъявлении чужой речи, имеющей недостатки произношения, отличающиеся от собственных.

Среди движений, отражающих состояние статической координации, наиболее сложные для выполнения - произвольные движения языка, динамической координации - воспроизведение одновременных движений.

Нужно отметить, что прослеживается взаимосвязь между динамической организацией двигательного акта артикуляторных органов и кистей и пальцев рук. Динамическая организация двигательного акта кистей и пальцев рук в большинстве случаев характеризуется трудностью или невозможностью быстрого и плавного воспроизведения предложенных движений, наличием добавочных движений, персевераций, перестановок, нарушений оптико-пространственной координации.

При этом наиболее сохранной является имитация вопросительной и повествовательной интонации. Восприятие и самостоятельное воспроизведение интонационной структуры, предполагающее в данном случае слухо-произносительную дифференциацию повествовательной и вопросительной интонации, вызывает значительные трудности у детей. При этом процесс

слуховой дифференциации интонационных структур оказывается более нарушенным, чем процесс их самостоятельной реализации [2, С. 75].

Речедвигательный анализатор в данном случае играет тормозящую роль в процессе восприятия устной речи, создавая вторичные отклонения в слуховой дифференциации звуков. В свою очередь, отсутствие четкого слухового восприятия и контроля способствует стойкому сохранению звукопроизносительных дефектов в речи [2, С. 76].

Учитывая тот факт, что существует определенная связь между состоянием мимической мускулатуры и звучанием речи, и что неполноценная иннервация мимической мускулатуры может сказываться на артикуляции звуков, делая речь недостаточно выразительной, внятной, работе по развитию артикуляторной мускулатуры предшествуют упражнения, направленные на формирование способности произвольно выполнять дифференцированные мимические движения и осуществлять за ними контроль.

После формирования правильного артикуляторного уклада звука, вырабатываемого путём выполнения артикуляторных упражнений, проводится его автоматизация в разных фонетических условиях произношения.

Поскольку фонетическая сторона речи представляет собой тесное взаимодействие основных ее компонентов (звукопроизношения и просодики) и поскольку у детей со стертой дизартрией имеет место нарушение целого ряда просодических элементов речи, в процессе логопедического воздействия проводится работа по формированию интонационной выразительности речи [1, С. 110].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что у детей с дизартрией нарушено взаимодействие между речеслуховым и речедвигательным анализатором, что приводит к несформированности фонематических процес-



сов, поэтому необходима система поэтапного формирования фонематической стороны речи.

### **2.3. Обзор методик по преодолению нарушений фонематических процессов у младших школьников с дизартрией**

При преодолении нарушений фонематических процессов, обусловленных дизартрией, необходимо использовать упражнения, направленные, прежде всего, на взаимодействие речедвигательного и речеслухового анализаторов. Детей необходимо научить правильно узнавать и различать на слух звуки, слоги, их последовательность в слове. Поскольку тема нашего исследования посвящена младшему школьному возрасту, необходимо чтобы ребёнок мог не только правильно и отчётливо произносить весь звуковой состав слова и фразу в целом, но и не совершал ошибок на письме.

Мы изучили литературу, которая посвящена проблеме формирования фонематических процессов. На важность и необходимость своевременного формирования этих процессов, а также грамотной коррекции в школьном возрасте указывали многие исследователи: А. Н. Гвоздев, Л. Н. Ефименкова, Г. А. Каше, Р. И. Лалаева, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина, И. Н. Садовникова, Н. М. Трубникова, Т. Б. Филичева, М. Е. Хватцев, Г. В. Чиркина и другие.

В работах А. Н. Гвоздева показана важность фонематического восприятия, он отмечал, что общий ход развития фонематических процессов определяется совместным действием слухового и речедвигательного анализаторов. Различение разнообразных фонематических элементов, их точные слуховые представления становятся регулятором для выработки их в произношении ребенка. В то же время, для появления в речи звуковых элементов необходимы артикуляционные навыки, которые вырабатываются позднее [13, С. 225].

Г. А. Каше разработала программу, включающую в себя упражнения на развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа. Вся работа строилась в определенной последовательности, с учетом закономерностей формирования фонематических процессов и возрастных особенностей детей [27, С. 53].

Т. Б. Филичева и Н. А. Чевелева предложили последовательность логопедической работы по формированию фонематического восприятия; начинается работа с развития слухового восприятия (узнавание неречевых звуков), речевого слуха (различение одинаковых слов, фраз, звукокомплексов, звуков по высоте, силе и тембру голоса). Работа по развитию фонематического восприятия идёт с дифференциации слов, близких по звуковому составу, к различению слогов, а затем к дифференциации фонем. Только после этого предусматривается работа по развитию навыков элементарного звукового анализа. Параллельно авторы предложили проводить работу по развитию слухового внимания и слуховой памяти.

В нашем исследовании мы более подробно рассмотрели методики по развитию фонематических процессов у младших школьников, которые принадлежат И. Н. Садовниковой и Л. Н. Ефименковой. Методики предназначены для коррекции письменной речи у младших школьников, где большое место занимают разделы по развитию фонематических процессов. На их основе мы составили свою методику по теме нашего исследования.

И. Н. Садовникова рассматривает в своей методике такой аспект, как развитие фонематических процессов и даёт множество заданий по преодолению нарушений фонематического восприятия, синтеза и анализа.

Автор предлагает привлекать внимание ребёнка к работе артикуляционного аппарата, чтобы мышечные ощущения при проговаривании звуков, слогов и слов связывались с акустическими раздражениями. В соответствии с данной целью, в начальном периоде занятий по развитию фо-

нематических процессов обрабатывается артикуляция гласных первого ряда, а также тех согласных, произношение которых обычно не страдает (П, М, Н, Ф, Т, К ...). Перечень этих согласных может быть расширен в зависимости от состояния звукопроизношения учеников в каждой учебной группе. На данной стадии работы нет необходимости давать подробную характеристику артикуляции звука, достаточно фиксировать внимание детей на её более выразительных, характерных особенностях. Упражнения на узнавание и вычленение звука в слове проводятся на громкое проговаривание и акцентирование во время произношения искомого звука, последнее действие может проводиться при необходимости. В дальнейшем операции звукового анализа выполняются при обычном произнесении слов, а затем выполняются во внутреннем плане, то есть, молча [51, С. 85].

Автор считает, что в основу формирования акта звукового анализа слов положено звуковое проговаривание, опирающееся на цифровой ряд. Это сделано по причине того, что наглядно-чувственная опора в виде подвижного набора цифр содействует формированию слухо-произносительной координации, в виду того, что позвуковое проговаривание слов в данном случае осуществляется при помощи постепенного достижения согласованных действий всех анализаторов.

Предлагаемые автором способы формирования фонематического анализа требует от педагога большого терпения и достаточно большого количества времени. Предполагается, что каждое задание должно быть доведено до успешного завершения каждым учеником. Поначалу дети должны работать в медленном темпе, следуя команде логопеда. По прошествии времени задания из данной методики должны выполняться без общих команд, то есть в своём темпе, а затем достаточно бегло. А громкое проговаривание заменится шёпотным, а затем перейдет на внутренний план.

Кроме того, в методике используется метод рефлексии, ребёнок, который дал неправильный результат, вслух проводит анализ слова, а остальные дети должны определить причину его ошибки (например, "пропустил звук" и т. п.). Такая форма коллективной работы учит детей оказывать помощь товарищу и уважительно относиться к нему, воспитывает отзывчивость [51, С. 87].

Упражнение с проговариваниями с опорой на цифровой ряд обеспечивает «запас прочности» в усвоении навыка звукового анализа слов, ввиду того, что при обычной записи слова та часть, которая написана, становится наглядной опорой, облегчающей дальнейший анализ слова. А в работе с цифровым рядом эта опора отсутствует, поэтому ребёнок вынужден удерживать проанализированную и подлежащую анализу часть слова в оперативной памяти. Учитывая возможности детей, логопед также направляет рост объёма памяти каждого учащегося [51, С. 90].

Автор использует задания для тренировки в позиционном анализе звуков в составе слов, которые органично сочетаются с упражнениями для дифференциации фонем, схожих по звучанию, т. е. с развитием фонематического восприятия. Например, при дифференциации звуков В - Ф в слове, в котором содержатся оба этих звука, дети должны выдвинуть на слух глухой согласный, выдвинув соответствующие цифры: Диктуется слово: ф е й е р в е р к (1 2 3 4 5 6 7 8 9).

Система, используемая в методике для работы по дифференциации смешиваемых звуков представлена схематично в виде таблицы, где каждая степень "пропускается" через все виды речевой деятельности, с одной стороны, и последовательно проходит все типы упражнений (от ознакомительных до контрольных) с другой. Принцип постепенной сложности относится в равной мере к каждому компоненту системы в каждом его звене. И по предлагаемой в методике схеме в любое время логопед сможет опре-

делить, на какой стадии работы находится каждый конкретный ученик или учебная группа, а также какая работа им ещё предстоит [51, С. 90].

Автор методики рассматривает слоги, как особый вид речевого материала и делает на них особый акцент. По его наблюдениям, работе со слогами при автоматизации не уделяется должного внимания, ввиду того, что нередко после рассмотрения изолированных звуков переходят к их различению в словах, фразах, тексте. В результате этого школьники не могут овладеть необходимыми навыками и продолжают смешивать в письме рассмотренные буквы уже после изучения темы. Автор считает, что дифференциацию смешиваемых звуков в словах следует проводить в полном объёме - в разнообразных позиционных условиях. Только тогда ученики справятся с их дифференциацией в словах любой сложности. И. Н. Садовникова предлагает основные варианты слоговых таблиц с тем, чтобы в соответствующем разделе не повторять единообразный материал при рассмотрении каждой пары смешиваемых букв [51, С. 91].

В изучаемой нами методике, работа со слогами предполагает следующие упражнения:

- восприятие на слух;
- отражённое воспроизведение;
- отражённое воспроизведение;
- чтение таблиц;
- запись слогов под диктовку.

Темы по дифференциации звуков автор связывает с грамматическими темами. Дети упражняются в образовании слов различными способами, наблюдают чередование согласных в корнях слов и т. п. Это расширяет языковой опыт учащихся, пропедевтически подготавливает их к изучению последующих грамматических тем, способствует усвоению ряда непродуктивных форм, особенно затрудняющих детей [51, С. 91].

В методике используются двигательные реакции, которые сопрягаются с речью, для преодоления низкой речевой активности детей и замедленности речевых реакций (перекидывание мяча, отстукивание ритма).

На любом этапе логопедической работы по данной методике решаются задачи организации деятельности детей, расширения объёма всех форм внимания и памяти, развития лексического запаса и грамматического строя речи.

Л. Н. Ефименкова, как способ формирования фонематических процессов, использует различные задания, которые состоят из четырёх серий карточек, предназначенных для самостоятельной работы учеников. Первая серия содержит задания по теме «Слоговый состав слова». Работа по этой теме разделена на два этапа:

- подготовительный – работа с гласными;
- основной – работа над слоговым составом слова.

Во время подготовительного периода уточняется представление о гласных звуках и буквах 1 и 2 ряда. Дети учатся не только их слышать, но и выделять из слогов разного типа, а затем и слов различной структуры. Используется метод графического изображения слова с учётом его слоговой структуры, выделяются гласные и записываются на соответствующем месте слога, например:

- мак – а;
- нога – о, а;
- бананы – а, а, я.

При графическом изображении слово проговаривается по слогам. Таким образом дети учатся слышать гласные звуки, ощущать движения органов артикуляции в момент их произнесения, видеть соответствующие буквы в составе слова и в дальнейшем не пропускать их при письме [20, С. 32].

По окончании подготовительного этапа начинается основной – этап работы над слоговым составом слова. В этот период ученики практически усваивают слоговой состав слова и слог, как отдельно взятую часть. Дети учатся слышать, понимать последовательность и количество слогов в слове, приобретают навык правильного деления слов на слоги с учётом стечения согласных в словах, например:

- не бу-лка, а бул-ка;
- не ко-шка, а кош-ка;
- не кра-сный, а крас-ный.

Предложенный в данной методике подход к делению слов на слоги обуславливается тем, что согласные, которые стоят рядом, разъединяются, т. е. одна согласная закрывает слог, а вторая - открывает. Это сделает восприятие учениками каждой согласной лучше и поможет не пропускать её при написании подобных слов [20, С. 32].

Кроме того, параллельно продолжается работа с гласными и их сло-гообразующей ролью.

На данном этапе ученики используют слоговое проговаривание при написании предложения.

Также используется ряд заданий на нахождение ошибок, допущенных на уровне слова. Это формирует навык самоконтроля и воспитывает орфографическую зоркость [20, С. 33].

В конце первой серии даны карточки для закрепления материала.

В карточках второй серии даны задания на освоение учениками таких понятий, как твёрдые и мягкие согласные. Дети учатся слышать и различать твёрдое и мягкое звучание согласного, усваивают способы обозначения мягкости согласных на письме при помощи двух способов:

1. с помощью гласных второго ряда;
2. при помощи мягкого знака.



Дети учатся писать букву "ь" в конце и середине слова. В задания включена работа со словами-паронимами, что способствует развитию мышления у детей.

Практически, без опоры на правила, ученики приобретают умение слышать и различать звуковые сочетания без разделительного мягкого знака и включающие в себя разделительный мягкий знак, что помогает в дальнейшем избежать ошибок при написании слов с разделительным мягким знаком [20, С. 34].

В третьей серии используются карточки с заданиями, которые предназначены для работы над звуко-буквенным составом слова [20, С. 37].

Предлагается ряд заданий, направленных на развитие умения слышать и выделять сначала смыслоразличительный звук, который стоит в начале слова:

- лужи-ужи;
- косы-осы.

Потом в середине слова:

- лампа-лапа;
- крошки-кошки.

И в конце слова:

- шарф-шар;
- стол-сто.

Данные упражнения используются с целью формирования фонематического восприятия, т. е. навыка восприятия слова с точки зрения количества и последовательности звуков (букв) в слове. Затем ученики усваивают последовательность звуков (букв) в односложных словах (сок, мак), после этого учатся слышать и выделять стечения согласных в односложных, двусложных, трехсложных словах. Работа завершается тем, что учащиеся начинают использовать приобретённые навыки - последовательно

выделять из слов разной слоговой структуры гласные и согласные, стоящие рядом, например:

- корм (о, рм);
- стол (ст, о);
- кошка (о, шк, а).

Такой способ вынуждает учеников проговаривать слова побуквенно. Осуществляется опора на кинестетическое восприятие звуков, что помогает учащимся научиться «справляться с опасными местами» в слове и воспринимать слово аналитически (последовательно выделять звуки (буквы), входящие в его состав).

В последней, четвёртой серии даётся практический материал на закрепление ранее отработанных учениками тем. Логопед его использует по усмотрению [20, С. 39].

Таким образом, изучив различные методики, мы выяснили, что логопедическая работа должна строиться с опорой на анализаторы и поэтапно, в соответствии с изученными способами устранения несформированности фонематических процессов. В следующей главе будет составлен комплекс упражнений и апробирован на экспериментальной группе детей.

## Выводы по второй главе

Итак, на основании изученной психолого-педагогической и специальной литературы сделаны следующие выводы.

Под термином «дизартрия» понимается нарушение звукопроизносительной стороны речи, обусловленное органической недостаточностью иннервации речевого аппарата. Дизартрия возникает вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга.

По причине наличия патологической симптоматики в артикуляционном аппарате, у детей с дизартрией нарушается моторика органов артикуляции, ухудшается качество артикуляционных движений. Эта моторная недостаточность оказывает отрицательное влияние на формирование фонематической системы в целом. У детей с дизартрией нарушено взаимодействие между речеслуховым и речедвигательным анализатором, что приводит к несформированности фонематических процессов, поэтому необходима система поэтапного формирования фонематической стороны речи.

Мы изучили методики по развитию фонематических процессов у младших школьников, которые принадлежат таким И. Н. Садовниковой и Л. Н. Ефименковой. Методики предназначены для коррекции письменной речи у младших школьников, где большое место занимают разделы по развитию фонематических процессов. Согласно им, логопедическая работа должна строиться поэтапно, с опорой на анализаторы. В соответствии с изученными способами устранения несформированности фонематических процессов, в следующей главе будет составлен комплекс упражнений и апробирован на экспериментальной группе детей.

## **ГЛАВА 3. Экспериментальная работа по развитию фонематических процессов у младших школьников с дизартрией**

### **3.1. Методики для изучения фонематических процессов у младших школьников с дизартрией**

Обследование фонематических процессов является важным звеном в общей системе изучения речевой деятельности. Приступая к нему, необходимо досконально изучить различные методики, которые можно использовать как основу для своего исследования. В этом параграфе будут приведены примеры различных методик, на которых будет строиться наш эксперимент.

Приступая к обследованию состояния фонематических процессов, необходимо ознакомиться с анамнезом ребёнка, а также изучить медико-психолого-педагогическую документацию. Анализ этих данных имеет очень важное практическое значение.

Методика проводилась в виде заданий и осуществлялась на основе диагностической литературы таких авторов, как Т. П. Бессонова, О. Е. Грибова, З. А. Репина и Н. М. Трубникова. Обследование проводилось по методикам изучения фонематических процессов Т. П. Бессоновой, О. Е. Грибовой, З. А. Репиной и Н. М. Трубниковой, также использовался логопедический альбом О. Б. Иншаковой.

Выбор методик обусловлен материалом и условиями выполнения, которые подбираются с расчётом на максимальную доступность для детей, также в методики включены серии однородных заданий, что исключает влияние случайных причин.

В основу методики исследования фонематических процессов детей были заложены принципы систематичности и последовательности, доступности и наглядности, используя такие педагогические качества, как доброжелательность, терпение и выдержка, педагогическое умение расположить ребёнка к общению и работе. Исследования проводились с каждым ребёнком индивидуально после установления с ними эмоционального контакта. На каждого ребёнка была составлена речевая карта. При обследовании фонематических процессов использовались предметные картинки и словесный материал, подбирались они в соответствии с требованиями к проведению данных методик.

Критерии оценивания, единые для заданий таблиц из Приложения 1 и Приложения 3:

3 балла – задание выполняется правильно и самостоятельно;

2 балла – задание выполняется с ошибками, но ребёнок их исправляет сам, незначительное участие логопеда;

1 балл – для выполнения задания требуется активная помощь взрослого;

0 баллов – задание не выполняется, повторные инструкции неэффективны.

Изучались такие характеристики, как фонематический слух и восприятие, звуковой анализ и синтез.

Критерии оценивания состояния фонематических процессов в письменной речи зависят от количества ошибок:

3 балла – диктант выполнен без ошибок или с незначительным количеством ошибок (1-2), не имеющих отношения к состоянию фонематических процессов;

2 балла – задание выполняется с 1-2 ошибками, имеющими отношение к состоянию фонематических процессов;

1 балл – 2-4 ошибки;

0 баллов – больше 4 ошибок.

Из работы З. А. Репиной и из методик О. Е. Грибовой, Т. П. Бессоновой были использованы задания для оценки фонематического слуха и восприятия (См. Приложение 1):

#### *Задание 1.*

Материалом для проведения исследования служат картинки и слова с оппозиционными фонемами, близкими по акустическим признакам, кроме того были использованы слова с оппозиционными фонемами (слова-паронимы: бочка – почка, ложки – рожки, удочка – уточка, крыса - крыша). Экспериментатор дает задание: «Я буду называть слова, а ты внимательно слушай и постарайся правильно показать картинку». Затем перед ребенком раскладываются пары картинок и задаются вопросы: «Покажи, где бочка? Где почка? Где дочка? Где точка?» и так далее [49, С. 119]. (См. Приложение 2).

#### *Задание 2.*

Имитация серии из двух-трёх слогов с фонетически близкими звуками. Материал был взят из таблиц, содержащихся в методике З. А. Репиной. Ребёнку сообщается инструкция: «Сейчас я буду читать тебе слоги, а ты их внимательно слушай и повторяй в том же порядке.» [49, С. 119].

#### *Задание 3.*

Выделение звука на слух из предложения, опознание фонем. Материалом для проведения исследования служат предложения. Ребёнку называется определённый звук, например, [в], и даются предложения (На заборе сидит ворона. У Вовы новые валенки). Инструкция: «Хлопни в ладоши, когда услышишь слово со звуком» [49, С. 119].

#### *Задание 4.*

Материалом для проведения исследования служат правильно произносимые слова и асемантические звуко сочетания, отличающиеся лишь одним звуком. Заменяются парные фонематически близкие звуки: м–н, б–н, д–т, г–к, с–з, ш–ж, с–ш, з–ж, ч–ш, ч–ть, ш–щ, с–ц. Асемантические звуко сочетания и правильные слова чередуются в случайном порядке вместе со словами, произнесёнными правильно (можницы-ножницы, носки, абрикос-абрикос, дабуретка-табуретка, тапки, кубы-губы, дым, замолёт-самолёт, голубь, собака, лыши-лыжи, жираф, жаяц-заяц, коза, коска, машина, цанки-санки, чигр-тигр, ключ, чапля-цапля, щетыре-четыре, ломашка-ромашка, луна, глуша-груша). Экспериментатор даёт задание: «Я буду называть слова правильно и неправильно. Если я скажу слово неправильно, ты меня поправь. Скажи, как сказать слово правильно» [3, С. 39].

Для изучения состояния фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений используются следующие задания из методик Т. П. Бессоновой, О. Е. Грибовой и Трубниковой Н. М. (См. Приложение 3):

*Задание 1.*

Определение количества звуков в словах. Материалом служат слова различной слоговой структуры. Инструкция: «Скажи, сколько звуков в слове ...» (Роза, Баран, Ромашка) [60, С. 98].

*Задание 2.*

Выделение последовательно каждого звука в слове. Материалом служат слова различной слоговой структуры. Инструкция: «Разложи слово по звукам (Крыша, Танкист, Самолёт)». При необходимости инструкция сопровождается примером [60, С. 98].

*Задание 3.*

Определить первый звук в слове. Материал – слова различной слоговой структуры. Инструкция: «Назови первый звук в слове (Акула, магазин, щука, удочка)» [60, С. 98].

*Задание 4.*

Определить последний звук в слове. Материал – слова различной слоговой структуры. Инструкция: «Назови последний звук в слове (стакан, грибы, кольцо, стол)» [3, С. 40].

*Задание 5.*

Выделить гласный звук, который находится в середине слова. Материал – слова различной слоговой структуры. Инструкция: «Назови гласный звук в середине слова (Рак, кит, грибы, кенгуру)» [3, С. 42].

*Задание 6.*

Определить третий звук в слове и придумать слова, в которых этот звук стоит в начале, в середине, в конце. Материалом служит слово «сонна». Инструкция: «Назови третий звук в этом слове. Какие слова на этот звук ты знаешь? Какие слова ты знаешь, где этот звук находится в середине слова? А в конце слова, какие слова?»

*Задание 7.*

Придумать слова, состоящие из 3-4-5 звуков. Инструкция: «Придумай слово, состоящее из ...»

*Задание 8.*

Деление слов на слоги. Материалом являются слова различной слоговой структуры. Инструкция: «Раздели слово на слоги.»

*Задание 9.*

Придумать слова, состоящие из 1-2-3 слогов. Инструкция: «Назови слово, в котором ...»

*Задание 10.*



Является продолжением задания 9. Определение количества звуков в словах. Материалом служат слова из предыдущего задания. Инструкция: «Сколько звуков в этих словах?»

*Задание 11.*

Выделение звуков в слове, в соответствии с их позицией. Материалом служат слова из 9 задания. Инструкция: «Назови второй, третий и пятый звуки в словах» [3, С. 45].

Для обследования фонематических процессов в письменной речи были использованы задания из методики Трубниковой Н. М. (См. Приложение 4).

*Задание 1.*

Запись слогов по слуху. Материал: слоги (прямые, обратные, закрытые, со стечением согласных, слоги, в которых один и тот же согласный звук входит то в мягкий, то в твёрдый слог, оппозиционные), ручка, тетрадь. Инструкция: «Запиши слоги.»

*Задание 2.*

Письмо слов на слух. Материал: слова различной слоговой структуры, ручка, тетрадь. Инструкция: «Запиши слова» [60, С. 99].

*Задание 3.*

Запись предложения на слух. Материал: слова различной слоговой структуры, ручка, тетрадь. Инструкция: «Запиши предложение» [60, С. 99].

*Задание 4.*

Диктант. Материал: текст, отвечающий требованиям программы и включающий слова близкие по способу и месту образования к акустическим признакам, тетрадь, ручка. Инструкция: «Запиши текст под диктовку» [60, С. 100].

Для исследования фонематической системы у младших школьников были предложены одинаковые задания. Результаты каждого ученика из экспериментальной группы занесены в протокол.

По окончании обследования по трём блокам анализируются полученные результаты, оцениваются выполненные задания, анализируются трудности, с которыми столкнулись дети при выполнении данных заданий, составляется вывод о том, достаточно ли сформированы фонематические процессы.

### **3.2. Состояние сформированности фонематических процессов у младших школьников с дизартрией**

Комплексное исследование нарушений фонематических процессов позволяет выстроить научно обоснованную систему методов проведения коррекционных мероприятий, позволяет обосновать содержание и методику коррекционного обучения, дифференцировать и индивидуализировать её.

Специальное логопедическое обследование проводилось в МАОУ Школа №73 города Челябинска с ноября 2016 года. Группа исследования детей состояла из 6 человек 2 класса (8 лет). Обследование фонематических процессов проходило в первую половину дня в кабинете логопеда индивидуально с каждым ребенком и фронтально, с классом. При обследовании детей учитывались возрастные особенности каждого ребёнка и заключения ПМПК, явное проявление детей с речевыми нарушениями показывает, что дети с трудом вступают в контакт с посторонними людьми. И в данном исследовании первоначально создавалась доброжелательная обстановка, включающая в себя эмоционально-положительные взаимоотношения с детьми. Все дети достаточно сложные, имеют заключение ПМПК. У данного контингента детей наблюдаются минимальные дизартрические расстройства (стёртая дизартрия), каждый из детей имеет достаточно серьёзные нарушения в звукопроизношении, у некоторых имеется заключение ПМПК общее недоразвитие речи III уровня и задержка психического развития. А, следовательно, это сказывается на овладении русским языком и чтением. С детьми занимаются такие специалисты как: логопеды, дефектологи, психологи.

1. Света – у девочки наблюдается общее недоразвитие речи III уровня, достаточно ограничен словарный запас и имеются нарушения звукопроизношения. Обучается в МАОУ СОШ №73.

2. Гоша – ребёнок с задержкой психического развития, эпилептик, имеет нарушения в звукопроизношении. Обучается в МАОУ №73.

3. Илья – у ребёнка выявлена задержка психического развития и нарушения звукопроизношения. Обучается в МАОУ СОШ №73.

4. Абдурахим – у ребёнка выявлено общее недоразвитие речи III уровня, воспитывается в билингвистической семье. Имеются нарушения звукопроизношения. Обучается в МАОУ СОШ №73.

5. Игорь – у ребёнка выявлена задержка психического развития и нарушения звукопроизношения. Обучается в МАОУ СОШ №73.

6. Алёша – мальчик с нарушениями звукопроизношения, выявлено общее недоразвитие речи III уровня. Обучается в МАОУ СОШ №73.

Констатирующий эксперимент проводился в виде логопедического обследования, которое включало в себя:

1) Изучение состояния фонематического слуха и восприятия (См. Приложение 1);

2) Изучение состояния фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений (См. Приложение 3);

3) Изучение состояния фонематических процессов в письменной речи (См. Приложение 4).

Обследование проводилось по методикам изучения фонематических процессов Т. П. Бессоновой, О. Е. Грибовой, З. А. Репиной, Н. М. Трубниковой, также использовался логопедический альбом О. Б. Иншаковой.

Выбор методик обусловлен материалом и условиями выполнения, которые подбираются с расчётом на максимальную доступность для детей,

также в методики включены серии однородных заданий, что исключает влияние случайных причин.

После изучения состояния фонематических процессов был проведён качественный анализ полученных результатов. В таблице 1 представим характеристику состояния фонематических процессов младших школьников с дизартрией, принимавших участие в нашем исследовании.

Таблица 1

Анализ результатов обследования состояния фонематического слуха и восприятия

№	Список детей	Задание 1.	Задание 2.	Задание 3.	Задание 4.	Общее количество
	Света	3	1	2	1	7
2	Гоша	3	1	2	2	8
3	Илья	3	2	2	2	9
4	Абдурахим	3	1	2	2	8
5	Игорь	3	2	3	3	11
6	Алёша	3	2	3	3	11
<b>Итого:</b>		<b>18</b>	<b>9</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>54</b>

1. Света – особые сложности наблюдались при выполнении задания 2 и 4, девочке было необходимо несколько раз перечитывать слоги и слова, ею неправильно воспроизводились слоговые цепочки, ошибки в словах замечались только при явном акцентировании. Это говорит о слабой дифференцированности фонематического восприятия, что свойственно для ребёнка с дизартрией.

2. Гоша – особые сложности наблюдались при выполнении задания 2, мальчик неправильно воспроизводил слоговые цепочки, просил повто-

рять их. Это говорит о слабой дифференцированности фонематического восприятия, что свойственно для ребёнка с дизартрией.

3. Илья – мальчик хорошо справился с 1 заданием, абсолютно самостоятельно, но с 2 по 4 задания потребовалось незначительное участие логопеда, были небольшие ошибки, большинство из которых он исправил сам.

4. Абдурахим – мальчику тяжело далось задание 2, он неправильно воспроизводил слоговые цепочки, просил повторить их. Это говорит о слабой дифференцированности фонематического восприятия, что свойственно для ребёнка с дизартрией. При выполнении остальных заданий требовалась незначительная помощь логопеда, присутствовали незначительные ошибки, больше вызванные неустойчивостью внимания.

5. Игорь – мальчик хорошо справился со всеми заданиями, но во втором некоторые слоговые цепочки воспроизводил неправильно, со второго раза мог исправиться.

6. Алёша - мальчик хорошо справился со всеми заданиями, но в задании 2 некоторые слоговые цепочки воспроизводил неправильно, иногда исправлял себя сам, но в некоторых случаях не замечал ошибок.

Исходя из данных таблицы обследования состояния фонематического слуха и восприятия, высокий уровень показали 1/3 детей, средний – 2/3 (См. Приложение 5). Наибольшие трудности дети испытывали при выполнении второго задания. Это говорит о слабой дифференцированности фонематического восприятия, что свойственно для детей с дизартрией.

Следующим этапом стало обследование состояния фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений. Анализ полученных результатов представлен в таблице 2.

Таблица 2

Анализ результатов обследования состояния фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений

№	Список детей	За д. 1	Зад. 2	Зад. 3	Зад. 4	Зад. 5	Зад. 6	Зад. 7	Зад. 8	Зад. 9	Зад. 10-11	Общее количество
1	Света	1	2	2	3	2	1	1	2	1	1	16
2	Гоша	2	2	3	3	3	2	1	2	1	2	21
3	Илья	2	3	3	3	3	2	2	2	1	1	22
4	Абдурахим	2	3	3	3	2	1	1	2	1	2	20
5	Игорь	3	3	3	3	3	2	2	3	2	3	27
6	Алёша	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	25
<b>Итого:</b>		<b>13</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>131</b>

1. Света – девочка хорошо справилась с заданием №4, где надо было выделить последний звук в слове, незначительная помощь потребовалась во 2, 5 и 8 заданиях, при выполнении задания 3 были незначительные ошибки. При выполнении 1 задания девочка часто путалась, не могла определить количество звуков в слове, и требовалось активное участие педагога, чтобы ей помочь. В 6, 7, 10, 11 заданиях девочка буквально «терялась», она либо не могла придумать слово, либо путалась и называла слово с похожим по акустическим признакам звуком. С активной помощью, ей удавалось выполнить задание

2. Гоша – мальчик самостоятельно справился с 3 – 5 заданиями. В некоторых заданиях были незначительные ошибки. Особые сложности наблюдались при выполнении задания 7 и 9, мальчик придумывал слова с большим или меньшим количеством звуков или слогов, но при подсчёте с логопедом, исправлялся.

3. Илья – мальчик хорошо справился с 2-5 заданиями, абсолютно самостоятельно, мальчик испытывал сложности при выполнении заключи-

тельных заданий, логопед активно помогал, в остальных заданиях были небольшие ошибки, большинство из которых он исправил сам.

4. Абдурахим – мальчик хорошо справился с заданиями 2, 3, 4, где надо было выделить звук в слове в зависимости от позиции, в 5 и 8 заданиях были незначительные ошибки, которые он сам замечал, при выполнении задания 10-11 потребовалась помощь логопеда. В 6, 7, 9 мальчик достаточно часто путался называл акустически схожие звуки. При выполнении этих заданий потребовалась активная помощь логопеда.

5. Игорь – мальчик хорошо справился со всеми заданиями, но при выполнении 6, 7 и 9 заданий, ему требовалась помощь.

6. Алёша - мальчик хорошо справился со всеми заданиями, но при выполнении 6, 7, 9, 10, 11 заданий, ему требовалась помощь, как и при прохождении прошлого исследования, некоторые ошибки, он не замечал самостоятельно.

Согласно данным таблицы 2 обследования состояния фонематического слуха и восприятия, высокий уровень показали 2 ребёнка, что составляет 1/3 испытуемых, 3 человека показали средний результат и 1 – низкий (См. Приложение 6). Наибольшие трудности дети испытывали при выполнении десятого и седьмого задания. Это свидетельствует о том, что присутствует несформированность фонематического синтеза и фонематических представлений, детям сложно определить количество звуков в слове, кроме того, в виду нарушений звукопроизношения нарушены чёткие представления о звуке. Возможно, затруднения в выполнении этих заданий могли быть вызваны бедностью словарного запаса.

После нами было проведено обследование состояния фонематических процессов в письменной речи. В таблице 3 представлены результаты учеников.



Таблица 3

Анализ результатов обследования состояния фонематических  
процессов в письменной речи

№	Список де- тей	Задание 1.	Задание 2.	Задание 3.	Задание 4.	Общее коли- чество
1	Света	3	2	2	1	8
2	Гоша	3	2	2	2	9
3	Илья	3	2	2	2	9
4	Абдурахим	3	2	2	1	8
5	Игорь	3	3	2	3	11
6	Алёша	3	3	2	2	10
<b>Итого:</b>		<b>18</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>11</b>	<b>55</b>

1. Света – девочка самостоятельно и без ошибок выполнила 1 задание, во 2 и 3 были незначительные ошибки. В диктанте Света допустила три ошибки, в виде фонетической замены и искажения слоговой структуры слова.

2. Гоша – мальчик без ошибок выполнил 1 задание, фонетические замены наблюдались со 2 по 4 задание.

3. Илья – мальчик без ошибок выполнил 1 задание, фонетические замены наблюдались со 2 по 4 задание. При выполнении диктанта достаточно часто переспрашивал.

4. Абдурахим – мальчик без ошибок выполнил первое задание, незначительные ошибки были во 2 и 3 заданиях, в диктанте мальчик сделал 4 ошибки, была фонетическая замена и искажение слоговой структуры слова.

5. Игорь – мальчик хорошо справился со всеми заданиями, в третьем задании была ошибка в виде фонетической замены.

6. Алёша - мальчик хорошо с 1 и 2 заданиями, но в словах и в тексте присутствовали ошибки в виде фонетических замен.

Исходя из данных таблицы обследования состояния фонематических процессов в письменной речи, высокий уровень показали 1/3 детей, средний – 2/3 (См. Приложение 7). Наибольшие трудности дети испытывали при выполнении Задания 4. Были обнаружены специфические фонетические замены близких по звучанию звуков, а также искажения слоговой структуры слов.

Таким образом, из проведённого констатирующего эксперимента следует, что у большинства исследуемых нами детей младшего школьного возраста с дизартрией имеются незначительные нарушения фонематической стороны речи в разной степени тяжести, что говорит о необходимости проведения коррекционной работы по развитию фонематических процессов.

### **3.3. Содержание коррекционной работы по развитию фонематических процессов у младших школьников с дизартрией**

Чтобы качественно провести работу по развитию фонематических процессов, логопед должен иметь хорошую теоретическую и практическую подготовку.

Для того чтобы фонематические процессы были сформированы правильно, в первую очередь необходимо добиваться различения ребёнком звуков на слух, развивать фонематическое восприятие, поскольку оно составляет фундамент для более сложных фонематических процессов. Ребёнок должен уметь слышать самого себя, улавливать разницу между своим произношением и нормализованным звуком.

При формировании фонематических процессов у детей младшего школьного возраста проводится работа по развитию у них умений и навыков правильного письма. Это делается с целью профилактики и преодоления вторичных нарушений речи. Проводится работа по автоматизации и дифференциации звуков, происходит закрепление звуков в словах, предложениях и тексте, не только в устной речи, но и при чтении и письме.

Формирующий эксперимент проводился на базе МАОУ СОШ № 73 города Челябинска в течение 6 месяцев. Занятия по формированию фонематических процессов проводились фронтально только для экспериментальной группы, 2 раза в неделю, являясь составной частью логопедических занятий. Учителям классов, в которых обучались дети экспериментальной группы, мы дали рекомендации по включению упражнений по формированию фонематического восприятия, фонематического анализа,

синтеза и фонематических представлений. Также была аргументирована необходимость включать упражнения в занятия минимум 2 раза в неделю.

Занятия по развитию фонематических процессов проводились с октября по апрель 2016-2017 года и включали в себя несколько этапов:

1. Подготовительный:
  - Развитие фонематического восприятия;
  - Развитие слуховых дифференцировок (на уровне звука и слога);
  - Развитие зрительного и слухового внимания;
2. Основной:
  - Развитие слуховых дифференцировок (на уровне слова, словосочетания, предложения, текста);
  - Развитие фонематического анализа;
  - Развитие фонематического синтеза;
3. Заключительный:
  - Закрепление полученных знаний.

В коррекционной работе использовались методические разработки Л. Н. Ефименковой, И. Н. Садовниковой, О.Е. Грибовой, Т.П. Бессоновой, также использовался альбом Е.В. Мазановой «Учусь не путать звуки».

Во время логопедической работы на подготовительном этапе больше всего мы уделили внимание заданиям на дифференциацию согласных звуков, смешиваемых по звонкости и глухости, а также согласных звуков, смешиваемых по акустико-артикуляционным свойствам. Это обусловлено тем, что во время проведения констатирующего эксперимента детям сложнее всего давались задания, связанные с дифференцировкой данных групп звуков на слух.

Во время подготовительного этапа были использованы следующие упражнения:

- 1) Сравнение звуков по артикуляции;
- 2) Соотнесение звуков с буквами;
- 3) Чтение слоговых таблиц;
- 4) Запись слогов под диктовку;

В основной этап были включены такие упражнения, как:

- 1) Дифференциация в словах – устно (поднять соответствующую букву). Контроль логопедом правильности отражённого проговаривания слов.

- 2) Словарный диктант (запись слов в колонки по наличию звука)

- 3) Запись слов, словосочетаний, предложений и текстов, вставляя пропущенные буквы

- 4) Выборочный диктант, из ряда диктуемых слов выборочно записать те, которые содержат, определённые звуки

- 5) Работа с цифровым рядом, определение на слух места данного звука в словах

- 6) Просмотр предметных картинок, содержащих в названиях определённые звуки в чёткой позиции. Проговаривание хором слов-названий. Вычленение парных звуков в словах, поднятие карточки со звуком и запись ряда слов с заданными буквами

- 7) Запись и анализ текстов и предложений

В заключительный этап входят диктанты с различными заданиями из предыдущих этапов.

Таким образом, на основе проанализированных методик по коррекции фонематических процессов и данных, которые мы получили в ходе констатирующего эксперимента, нами было систематизировано содержание коррекционной работы по развитию фонематических процессов у младших школьников с дизартрией. Примеры заданий показаны в приложении. (См. Приложение 8)

В течение формирующего эксперимента была проведена целенаправленная коррекционная работа. Систематизированное использование предложенных нами упражнений, занятий и игр на данном этапе способствует преодолению нарушений фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

### 3.4. Результаты экспериментальной работы

Контрольный эксперимент проводился с 14 апреля по 20 апреля 2017 года. На данном этапе нами было проведено повторное диагностическое исследование фонетической стороны речи у детей экспериментальной группы. При подготовке и организации повторного диагностического исследования состояния фонематической стороны речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией были использованы методики, предложенные Грибовой О. Е., Бессоновой Т. П., Репиной З. А., Трубниковой Н.М., также использовался логопедический альбом О.Б. Иншаковой. Содержание и структура повторного обследования состояния фонематических процессов у детей экспериментальной группы аналогично содержанию и структуре первичного обследования в констатирующем эксперименте. Результаты повторного обследования представлены в таблице 4.

Таблица 4

Анализ результатов обследования состояния фонематического слуха и восприятия на момент контрольного эксперимента

№	Список детей	Задание 1.	Задание 2.	Задание 3.	Задание 4.	Общее количество
1	Света	3	3	3	2	11
2	Гоша	3	2	3	3	11
3	Илья	3	3	3	3	12
4	Абдурахим	3	2	3	3	11
5	Игорь	3	3	3	3	12
6	Алёша	3	3	3	3	12
<b>Итого:</b>		<b>18</b>	<b>16</b>	<b>18</b>	<b>17</b>	<b>69</b>

1. Света – наблюдается очень положительная динамика, второе и четвёртое задание девочка стала выполнять без ошибок и самостоятельно, при выполнении 4 задания были незначительные ошибки, которые в большинстве случаев, были замечены девочкой и исправлены.

2. Гоша – мальчик верно повторял слоговые цепочки, однако два раза переспросил логопеда. С остальными заданиями Гоша справился хорошо и самостоятельно.

3. Илья – мальчик стал выполнять все задания самостоятельно и без ошибок.

4. Абдурахим – мальчик верно повторил слоговые цепочки, было две ошибки, но он сам же их заметил и поправил себя.

5. Игорь – мальчик хорошо справился со всеми заданиями, без помощи логопеда.

6. Алёша - мальчик хорошо справился со всеми заданиями, без помощи логопеда.

В таблице 5 отображены сравнительные данные результатов исследования фонематического слуха и восприятия по итогам констатирующего и контрольного эксперимента.



Таблица 5

Сравнительная таблица результатов исследования фонематического слуха и восприятия, по итогам констатирующего и контрольного этапов эксперимента

№	Список	Констатирующий эксперимент. Общее кол-во баллов	Контрольный эксперимент. Общее кол-во баллов
1	Света	7	11
2	Гоша	8	11
3	Илья	9	12
4	Абдурахим	8	11
5	Игорь	11	12
6	Алёша	11	12

Динамику индивидуальных показателей сформированности фонематического слуха и восприятия у детей экспериментальной группы по итогам констатирующего и контрольного этапов исследования мы отобразили при помощи диаграммы (См. Приложение 9).

Повторное обследование детей в ходе контрольного эксперимента показало наличие положительной динамики, у всех детей практически не осталось затруднений при выполнении заданий, значительно лучше дети стали дифференцировать звуки. Удалось справиться с ошибками дифференцировки согласных смешиваемых по звонкости и глухости, а также согласных звуков, смешиваемых по акустико-артикуляционным свойствам. Результаты детей на момент контрольного эксперимента состояния фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений представлены в таблице 6.

Таблица 6

Анализ результатов обследования состояния фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений на момент контрольного эксперимента

№	Список детей	Зад. 1	Зад. 2	Зад. 3	Зад. 4	Зад. 5	Зад. 6	Зад. 7	Зад. 8	Зад. 9	Зад. 10-11	Общее количество
1	Света	2	2	2	3	2	2	2	2	1	1	19
2	Гоша	2	2	3	3	3	2	2	2	1	2	22
3	Илья	2	3	3	3	3	2	2	2	2	1	23
4	Абдурахим	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	23
5	Игорь	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	28
6	Алёша	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	28
<b>Итого:</b>		<b>14</b>	<b>16</b>	<b>17</b>	<b>18</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>143</b>

1. Света – девочка стала испытывать меньшие трудности с 1 по 8 задание, ошибок почти не было, но требовалась незначительная помощь логопеда, остаются трудности при выполнении последних заданий в виду бедности словарного запаса.

2. Гоша – мальчик стал совершать меньше ошибок при выполнении заданий, но незначительная помощь логопеда требовалась, также были сложности в виду бедности словарного запаса.

3. Илья – мальчик стал делать меньше ошибок в заданиях, а также стал более самостоятельным, но остаются трудности в последнем задании в виду бедности словарного запаса.

4. Абдурахим – мальчик стал допускать меньшее количество ошибок, помощь логопеда на этот раз была совсем незначительная, но полностью самостоятельно выполнять многие задания не удаётся.

5. Игорь – мальчик выполнил почти безошибочно и самостоятельно все задания.

6. Алёша - мальчик выполнил почти безошибочно и самостоятельно все задания.

Для большей наглядности сравним результаты исследования фонематического анализа, синтеза и фонематических процессов во время констатирующего и контрольного этапа экспериментов. Полученный результат представлен в таблице 7.

Таблица 7

Сравнительная таблица результатов исследования фонематического анализа, синтеза и фонематических процессов, по итогам констатирующего и контрольного этапов эксперимента

№	Список	Констатирующий эксперимент. Общее кол-во баллов	Контрольный эксперимент. Общее кол-во баллов
1	Света	16	19
2	Гоша	21	22
3	Илья	22	23
4	Абдурахим	20	23
5	Игорь	27	28
6	Алёша	25	28

Динамику индивидуальных показателей сформированности фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений у детей экспериментальной группы по итогам констатирующего и контрольного этапов исследования мы отобразили при помощи диаграммы (См. Приложение 10).

Повторное обследование детей в ходе контрольного эксперимента показало наличие положительной динамики у всех детей. В некоторых заданиях дети смогли правильно определить количество звуков в слове, испытывая меньше трудности, чем во время предыдущего обследования. Представление о звуке стало более чётким, чем в начале проведения эксперимента, в незначительной степени разнообразился словарный запас. Но у некоторых испытуемых ещё наблюдается несформированность фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений.

После нами был проведён контрольный эксперимент для обследования состояния фонематических процессов в письменной речи. В таблице 8 представлен анализ полученных результатов.

Таблица 8

Анализ результатов обследования состояния фонематических процессов в письменной речи на момент контрольного эксперимента

№	Список детей	Задание 1.	Задание 2.	Задание 3.	Задание 4.	Общее количество
1	Света	3	2	2	2	9
2	Гоша	3	2	2	2	9
3	Илья	3	3	3	2	11
4	Абдурахим	3	2	2	2	9
5	Игорь	3	3	3	3	12
6	Алёша	3	3	3	3	12
<b>Итого:</b>		<b>18</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>14</b>	<b>62</b>

1. Света – девочка самостоятельно и без ошибок выполнила 1 задание, в остальных заданиях были незначительные ошибки, в диктанте допущена была лишь одна ошибка.

2. Гоша – мальчик самостоятельно и без ошибок выполнил 1 задания, меньшее количество ошибок было допущено в остальных заданиях, в диктанте была одна фонетическая замена.

3. Илья – мальчик без ошибок выполнил 1, 2 и 3 задания, фонетическая замена была только в 4 задании. Диктант писал самостоятельно

4. Абдурахим – мальчик без ошибок выполнил первое задание, мальчик с незначительными ошибками выполнил 2 и 3 задания, в диктанте допустил на много меньше ошибок и выполнил самостоятельно.

5. Игорь – мальчик хорошо справился со всеми заданиями, диктант был написан без ошибок.

6. Алёша - мальчик хорошо справился со всеми заданиями, диктант был написан без ошибок.

В таблице 9 отображены сравнительные данные результатов обследования состояния фонематических процессов в письменной речи по итогам констатирующего и контрольного эксперимента.

Таблица 9

Сравнительная таблица результатов обследования фонематических процессов в письменной речи, по итогам констатирующего и контрольного этапов эксперимента

№	Список	Констатирующий эксперимент. Общее кол-во баллов	Контрольный эксперимент. Общее кол-во баллов
1	Света	8	9
2	Гоша	9	9
3	Илья	9	11
4	Абдурахим	8	9
5	Игорь	11	12
6	Алёша	10	12

Динамику индивидуальных показателей состояния фонематических процессов в письменной речи у детей экспериментальной группы по итогам констатирующего и контрольного этапов исследования мы отобразили при помощи диаграммы (См. Приложение 11).

Повторное обследование детей в ходе контрольного эксперимента показало наличие положительной динамики. Дети меньше испытывали трудности при выполнении заданий, чувствовали себя уверенней. Количество специфических фонетических замен уменьшилось, а также у некоторых испытуемых совсем не наблюдались искажения слоговой структуры слов. Тем не менее, у некоторых испытуемых ещё наблюдается несформированность фонематических процессов в письменной речи, ошибок стало меньше, но они ещё имеются.

Таким образом, из проведённого контрольного эксперимента следует, что у всех обследуемых нами детей младшего школьного возраста с дизартрией обнаружена положительная динамика, что свидетельствует об эффективности разработанной коррекционной программы.

## Выводы по третьей главе

Проблема психолого-педагогической диагностики нарушений фонематических процессов у младших школьников с дизартрией актуальна в наши дни. Многочисленными исследованиями отечественных исследователей З. А. Репиной, Н. М. Трубниковой, О. Е. Грибовой, Т. П. Бессоновой, Л. Н. Ефименковой, И. Н. Садовниковой подробно изучена и освещена проблема коррекции фонематических процессов. На основе проанализированных нами методик было разработано содержание коррекционной работы по развитию фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Практическая работа по коррекции фонематических процессов у детей с дизартрией проходила в форме педагогического эксперимента, включающего три этапа исследования: констатирующий, формирующий и контрольный.

Работа проводилась в рамках логопедических занятий в МАОУ СОШ №73 города Челябинска.

Сравнительный анализ оценки фонематических процессов показал, что у большинства исследуемых нами детей младшего школьного возраста с дизартрией имеются незначительные нарушения фонематической стороны речи в разной степени тяжести, что говорит о необходимости проведения коррекционной работы по развитию фонематических процессов.

С учётом данных констатирующего этапа исследования, мы разработали упражнения, направленные на коррекцию фонематических процессов для использования на подгрупповых занятиях учителем-логопедом. В ходе формирующего этапа педагогического эксперимента комплекс упражнений был внедрён в практику. Упражнения проводились только с экспериментальной группой. Коррекционная работа проводилась с учётом веду-

щей деятельности детей младшего школьного возраста и индивидуальных речевых особенностей, интересов и способностей каждого ребёнка.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования показал улучшение тестовых показателей состояния фонематических процессов. Успешность выполнения детьми заданий методик обследования на контрольном этапе исследования увеличилась, что позволяет сделать вывод о результативности проведённой нами коррекционной работы по развитию фонематических процессов у младших школьников с дизартрией.



## Заключение

Для всестороннего и полноценного развития человека необходимо в полной мере овладеть речевыми навыками. Правильная и грамотная речь – залог успешного освоения грамоты и чтения. Но, тем не менее, из практики логопедии известно, что у многих детей младшего школьного возраста наблюдаются дизартрические расстройства, которые негативно влияют на формирование фонематических процессов. Кроме того, данная проблема становится всё более актуальной в коррекционной педагогике и логопедии, поскольку наблюдается неуклонный рост числа детей с подобными нарушениями. Проведённый нами анализ литературы показал, что такие нарушения могут привести к серьёзным трудностям во время формирования письменной речи, ведь письменная речь строится на основе устной и фонематические процессы играют в этом построении огромную роль. Вследствие этого, при несформированности фонематических процессов необходимо проводить логопедическую работу по их развитию.

Поскольку, среди младших школьников чаще всего встречаются минимальные дизартрические расстройства, мы рассмотрели именно эту категорию детей.

Анализ литературных данных в первой главе показал, что фонематический слух восприятие являются одними из наиболее рано формирующихся сенсорных процессов. В работах всех исследователей речи подчёркивается, что восприятие и понимание образует единый процесс.

Во второй главе, мы изучили литературу, о таком нарушении, как дизартрия и особенностях фонематических процессов при данной патологии и анализировали методики по их развитию. При дизартрии нарушено

взаимодействие речедвигательного и речеслухового анализатора, в результате чего, имеется такой вторичный дефект, как несформированность фонематического восприятия. Подобное отклонение может вызвать недоразвитие более сложных форм фонематических процессов, таких как фонематический анализ, синтез и фонематические представления. На сегодняшний день, авторы предлагают множество различных методик по устранению несформированности фонематических процессов, рассмотрев их, в следующей главе, мы составили свою методику и провели эксперимент.

В третьей главе представлена организация, содержание методики исследования фонематических процессов детей младшего школьного возраста с дизартрией и анализ экспериментальной работы, проведённой на базе школы МАОУ СОШ №73 города Челябинска.

Экспериментальную группу составили 6 детей младшего школьного возраста с диагнозом минимальные дизартрические расстройства.

Исследование проводилось по методике, основанной на методиках обследования фонематических процессов детей младшего школьного возраста, таких авторов, как Репина З.А., Бессонова Т.П., Грибова О.Е., Трубникова Н.М.

Предложенная методика обследования направлена на исследование:

- Состояния фонематического слуха и фонематического восприятия;
- Сформированности звукобуквенного анализа, синтеза и фонематических представлений;
- Состояния фонематических процессов в письменной речи;

Анализ результатов оценки состояния фонематических процессов показал, что уровень развития этих процессов у детей с минимальными дизартрическими расстройствами ниже нормы для данной возрастной категории.

Основываясь на анализе исследования, в третьем пункте были определены направления логопедической работы по коррекции фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Материал располагается так, чтобы одновременно был пригоден для решения всех поставленных задач, т. е. чтобы в процессе логопедических и школьных занятий проводить упражнения, направленные на развитие фонематических процессов.

Проведённый контрольный эксперимент показал наличие ярко выраженной динамики в развитии фонематических процессов у детей младшего школьного возраста с дизартрией. Такой результат подтверждает практическую ценность разработанного нами комплекса упражнений для работы на логопедических и школьных занятиях.

Таким образом, можно констатировать, что поставленные нами в начале исследования цель и задачи полностью достигнуты.

## Библиографический список

1. Архипова, Е.Ф. Стёртая дизартрия у детей [Текст]: / Е.Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель; Владимир: ВКТ, 2008. – 319, [1] с.: ил. – (Высшая школа). – 362 с.
2. Бельтюков, В.И. Взаимодействие анализаторов процессе восприятия и усвоения устной речи[Текст]: / В.И. Бельтюков – М., 2010. – 117 с.
3. Бессонова, Т.П., Грибова О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. [Текст]: / Т.П Бессонова., О.Е. Грибова – М.: АРКТИ, 1997. – 64 с.
4. Белякова, Л.И., Дьякова Е.А. Нарушения речи. [Текст]: / Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова – М., 2008. – 777 с.
5. Винарская, Е.Н. Дизартрия [Текст]: / Е.Н. Винарская – М.: АСТ: Астрель, Хранитель, 2006. — 141 с.
6. Винарская, Е. Н. Премоторная корковая дизартрия и ее значение для топической диагностики [Текст]: / Е. Н. Винарская Тр. объединенной конференции нейрохирургов. — Ереван, 1965. – 432 с.
7. Власова, Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. — М., [Текст]: / Т.А. Власова, М. С. Певзнер 1973. – 337 с.
8. Власова, Т. А., Лебединская К. С. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития // Дефектология. [Текст]: / Т. А., Власова, К. С. Лебединская — 1975. — № 6. – 350 с.
9. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушением речи. Вопросы дифференциальной диагностики СПб., [Текст]: / Г.А. Волкова, 2007. – 156 с.

10. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст]: / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 362 с.
11. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии [Текст]: / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1995. – 77 с.
12. Выготский, Л. С. Детская речь. [Текст]: / Л.С. Выготский. – М., 1996. – 420 с.
13. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи. [Текст]: / А.Н. Гвоздев М., 2011. – 277 с.
14. Гуревич, М. О. Психомоторика [Текст]: / М. О. Гуревич, Н. И. Озерский. – М.: 2000. Т 1-2. – 252 с.
15. Гуровец Г. В., Маевская С.И. К генезису фонетико-фонематических расстройств: Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. [Текст]: / Г. В., Гуровец С.И. Маевская – М., 2012. – 257 с.
16. Гуровец Г. В. К вопросу диагностики стертых форм псевдобульбарной дизартрии [Текст]: / Г. В. Гуровец, С. И Маевская // Вопросы логопедии. – № 8. – С 19-21 с.
17. Грибова, О.Е. Обследование письменной и связной речи: Методические рекомендации – инструкция по пользованию альбомом. [Текст]: / О.Е. Грибова М.: АРКТИ. 2000. – 15 с. (Библиотека практикующего логопеда) – 40 с.
18. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст]: / Л. Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1991. – 224 с.
19. Ефименкова, Л. Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте [Текст]: / Л. Н. Ефименкова, Г. Г. Миссаренко. – М.: Просвещение, 1991. – 239 с.

20. Ефименкова, Л. Н. Коррекция ошибок, обусловленных несформированностью фонематического восприятия [Текст]: / Л. Н. Ефименкова – М.: Книголюб, 1991. – 143 с.
21. Жинкин, Н.И. Общие контуры механизма речи. [Текст]: / Н.И. Жинкин – М., 2008. – 345 с.
22. Жинкин, Н. И. Психологические основы развития речи. В защиту живого слова [Текст]: / Н. И. Жинкин. – М.: 2002. – 203 с.
23. Жукова, Н. С. Отклонения в развитии детской речи [Текст]: / Н. С. Жукова – М.: Литур, 1994. – 315 с.
24. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]: / Н. С.Жукова, Е. М. Мастюкова. Т. Б.Филичева. – Екатеринбург: Изд-во Ард Лтд, 2004. – 320 с.
25. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда. [Текст]: /О.Б. Иншакова – М., 2008. – 342 с.
26. Калягин, В. А. Логопсихология [Текст]: / В. А. Калягин, Т. С. Овчинникова. – СПб.: КАРО, 2005. – 288 с.
27. Каше, Г.А., Филичева Т.Б. Программа обучения детей с недоразвитием фонематического строя речи. [Текст]: Г.А. Каше – М., 1978. – 164 с.
28. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. [Текст]: / Р.И. Лалаева – М., 2004. – 380 с.
29. Лалаева, Р.И., Логинова Е.А., Титова Т.А. Теория речевой деятельности [Текст]: / Р.И. Лалаева – Хрестоматия СПб. Изд. РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 413 с.
30. Левина, Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей [Текст]: / Р.Е.Левина – М. 2011. – 234 с.
31. Левина, Р.Е. Логопедическое обследование: Преодоление нарушений речи у детей [Текст]: / Р.Е.Левина Под ред. Р.Е. Левиной. – М., 2010. – 284 с.

32. Леонтьев, А. А. Психологическая структура значения. Семантическая структура слова [Текст]: / А. А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 2001. – 350 с.
33. Логопедия [Текст]: / под ред. Л. С. Лалаевой, Е. М. Мастюковой, Л. С. Волковой. – М.: Просвещение, 1999. – 524 с.
34. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учебн. заведений [Текст]: / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2003. – 680 с.
35. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. факультетов пед. Вузов [Текст]: / Под ред. Л. С. Волковой: М.: Владос, 2003. – 304 с.
36. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. Вузов [Текст]: / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. –680 с.
37. Логопедия [Текст]: / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М., 2008. – 680 с.
38. Лурия, А.Р. Язык и сознание. [Текст]: / А.Р. Лурия – М.: Издательство МГУ, 2008. – 314 с.
39. Мастюкова, Е.М. Лечебная педагогика. [Текст]: / Е.М. Мастюкова – М., 2009. – 241 с.
40. Обухова, Л.Ф. Детская психология: Теории, факты, проблемы. [Текст]: / Л.Ф. Обухова – М., 2005. – 257 с.
41. Основы теории и практики логопедии [Текст]: / под ред. Р. Е. Левиной. – М.: 1968. –290 с.
42. Основы теории и практики логопедии [Текст]: / Под ред. Р.Е.Левиной. – М., 2008. – 348 с.
43. Основы теории и практики логопедии [Текст]: / Под ред. Р.Е. Левиной – М., 2008. – 134 с.

44. Парамонова, Л.Г. Логопедия для всех. [Текст]: / Л.Г. Парамонова – СПб, 2004. – 274 с.
45. Понятийно-терминологический словарь логопеда [Текст]: / Под ред. В.И. Селиверстова. – М., 2007. – 1012 с.
46. Правдина, О.В. Логопедия. [Текст]: / О. В. Правдина – М.: 2008. – 384 с.
47. Правдина, О. В. Логопедия [Текст]: / О. В. Правдина – М.: 1969. – 380 с.
48. Рау, Е. Ф. Воспитание правильного произношения у детей [Текст]: / Е. Ф. Рау. – М.: Медгиз, 1961. – 430 с.
49. Репина, З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст]: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / З. А. Репина. – Екатеринбург: Издатель Калинина Г.П., 2008. – 140 с.
50. Соботович, Е.Ф. Чернопольская А.Ф. Проявление стертых дизартрий и методы их диагностики [Текст];, Е.Ф. Соботович, А.Ф. Чернопольская // Дефектология. – 2004. – №4. – 50 с.
51. Садовникова, И.Н. Формирование фонематического анализа [Текст]: / И.Н. Садовникова // Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма. Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов. — М.: АРКТИ, 2005. – 134 с.
52. Селиверстов, В.И. Логопедия: Пособие для логопедов. [Текст]: / В.И. Селиверстов– М., 2010. – 407 с.
53. Семенова, К. А., Мастюкова Е. М., Смуглин М.Я. Клиника и реабилитационная терапия детских церебральных параличей. [Текст]: / К.А. Семенова К.А. Мастюкова– М., 1972. – 418 с.
54. Семья и воспитание детей: Методические рекомендации родителям и учителям начальной школы. [Текст]: / В.В. Хворова– Л., 2011. – 255 с.



55. Ткаченко, Т.А. Если ребенок плохо говорит. [Текст]: Т.А. Ткаченко – СПб., 2007. – 777 с.
56. Ткаченко, Т.А. Логопедическая тетрадь. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа. [Текст]: / Т.А. Ткаченко – СПб. 2009 – 132 с.
57. Токарева, С. А. Дизартрии Расстройства речи у детей и подростков [Текст]: / С. А. Токарева; под редакцией С. С. Ляпидевского. – М.: Академия, 1999. – 234с.
58. Трефилова, Т.Н. Изучение онтогенеза речи в российской психологии // Вопросы психологии [Текст]: / Т.Н. Трефилова 1997 г., №5 - М 2012. – 384с.
59. Трубникова, Н.М. Логопедические технологии обследования речи. Учебно-методическое пособие. [Текст]: / Н.М. Трубникова Екатеринбург 2005. – 48 с.
60. Трубникова, Н.М. Логопедическое обследование младших школьников, страдающих олигофренией и детским церебральным параличом. [Текст]: / Н.М. Трубникова Екатеринбург 1992. – 48 с.
61. Филичева, Т.Б., Туманова Т.В Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение. [Текст]: / Т.Б. Филичева – М., 2009. – 384 с.
62. Филичева, Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. [Текст]: / Т.Б. Филичева Т.В. Туманова - М., 2009. – 295 с.
63. Филичева, Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. [Текст]: / Т.Б. Филичева Н.А. Чевелева - М., 2009. – 297 с.
64. Хрестоматия по логопедии [Текст]: / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селивестрова. – М., 2007. – 560 с. (Т.І), 656 с. (Т.ІІ).

65. Чиркина, Г.В. Дети с нарушениями артикуляционного аппарата. [Текст]: / Г.В. Чиркина – М., 2009. – 349 с.
66. Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений [Текст]: / Д. Б. Эльконин; ред. – сост. Б. Д. Эльконин. – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 384 с.

## **Приложения**

Исследование состояния фонематического слуха и восприятия

№ пробы	<b>Инструкция:</b> покажи, где на картинке... Чем отличаются эти слова?		оценка			
			0	1	2	3
1	Крыса-крыша		0	1	2	3
2	Коза-коса		0	1	2	3
3	Бочка-почка		0	1	2	3
4	Ложки-Рожки		0	1	2	3
5	Дрова-трава		0	1	2	3
	<b>Инструкция:</b> Сейчас я буду читать тебе слоги, а ты их внимательно слушай и повторяй в том же порядке					
6	ма-на	на-ма	0	1	2	3
7	ба-па	па-ба	0	1	2	3
8	фа-ба	ба-фа	0	1	2	3
9	ха-ка	ка-ха	0	1	2	3
10	фа-ва-фа	ва-фа-ва	0	1	2	3
11	да-та-да	та-да-та	0	1	2	3
12	ка-та-ка	та-ка-та	0	1	2	3
13	га-да-га	да-га-да	0	1	2	3
	<b>Инструкция:</b> Хлопни в ладоши, когда услышишь слово со звуком ...					
14	(в) На заборе сидит ворона. У Вовы новые валенки.		0	1	2	3
15	(н) Наташа хорошо поёт. У Насти болит нога		0	1	2	3
16	(м) Маша ела кашу. Мальчик пьёт молоко.		0	1	2	3
17	(к) У Нины сок. На картине нарисован мак.		0	1	2	3
18	(ш) Маша купила ленту. У Лены большой шар.		0	1	2	3
19	(с) Летит сова. Соня ест булку.		0	1	2	3
20	(ж) Ира увидела жука. В лесу живут медвежата.		0	1	2	3
21	(з) На полянке заяц. У Зои розо-					

	вый бант.				
22	(п) Мама варит суп. Паша нарисовал Пальму.				
	<b>Инструкция:</b> «Сейчас я буду называть слова правильно и неправильно. А ты внимательно слушай и поправляй меня. Например, я скажу слово «стол». Правильно я сказала? (Правильно.) А если я скажу «стом» - это будет правильно? (Неправильно)..»				
23	<i>можницы, носки, априкос, тапки</i>	0	1	2	3
24	<i>дабуретка, дым, кубы, голубь</i>	0	1	2	3
25	<i>замолет, собака, лыши, жираф</i>	0	1	2	3
26	<i>жсяяц, коза, машина, коска</i>	0	1	2	3
27	<i>цанки, кольцо, чигр, часы</i>	0	1	2	3
28	<i>ключ, щетьре, чапля, яйцо</i>	0	1	2	3
29	<i>луна, ломашка, глуша, ведро</i>	0	1	2	3

Изображение с оппозиционными фонемами (слова-паронимы)



**Изучение состояния фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений**

№ пробы	Инструкция: Скажи, сколько звуков в слове.	Оценка			
		0	1	2	3
1	Роза	0	1	2	3
2	Баран	0	1	2	3
3	Ромашка	0	1	2	3
	<b>Инструкция:</b> Разложи слово по звукам. Пример: мак – м-а-к.				
4	Крыша	0	1	2	3
5	Танкист	0	1	2	3
6	Самолёт	0	1	2	3
	<b>Инструкция:</b> Назови первый звук в слове.				
7	Акула,	0	1	2	3
8	Магазин,	0	1	2	3
9	Щука	0	1	2	3
10	Удочка,	0	1	2	3
	<b>Инструкция:</b> Назови последний звук в слове				
11	Стакан	0	1	2	3
12	грибы,	0	1	2	3
13	кольцо,	0	1	2	3
14	Стол	0	1	2	3
	<b>Инструкция:</b> Назови гласный звук в середине слова.				
15	Рак	0	1	2	3
16	Кит	0	1	2	3
17	Грибы	0	1	2	3
18	Кенгуру	0	1	2	3
	<b>Инструкция:</b> Назови третий звук в этом				

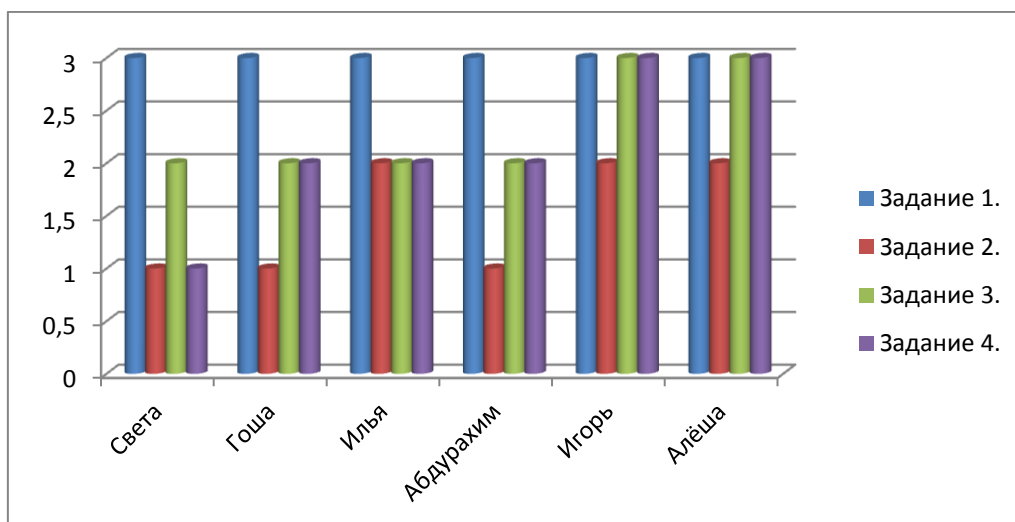
	слове. Какие слова на этот звук ты знаешь? Какие слова ты знаешь, где этот звук находится в середине слова? А в конце слова, какие слова?				
	Сосна	0	1	2	3
	<b>Инструкция:</b> Придумай слово, состоящее из...				
19	3 звуков	0	1	2	3
20	4 звуков	0	1	2	3
21	5 звуков	0	1	2	3
	<b>Инструкция:</b> Раздели слово на слоги:				
22	Ваза	0	1	2	3
23	Карандаш	0	1	2	3
24	Шар	0	1	2	3
	<b>Инструкция:</b> Назови слово...				
25	С 1 слогом	0	1	2	3
26	С 2 слогами	0	1	2	3
27	С 3 слогами	0	1	2	3
28	С 4 слогами	0	1	2	3
	<b>Инструкция:</b> Сколько звуков в этих словах?				
29		0	1	2	3
30		0	1	2	3
31		0	1	2	3
	<b>Инструкция:</b> Назови второй, третий, пятый звуки в этих словах				
32		0	1	2	3
33		0	1	2	3
34		0	1	2	3



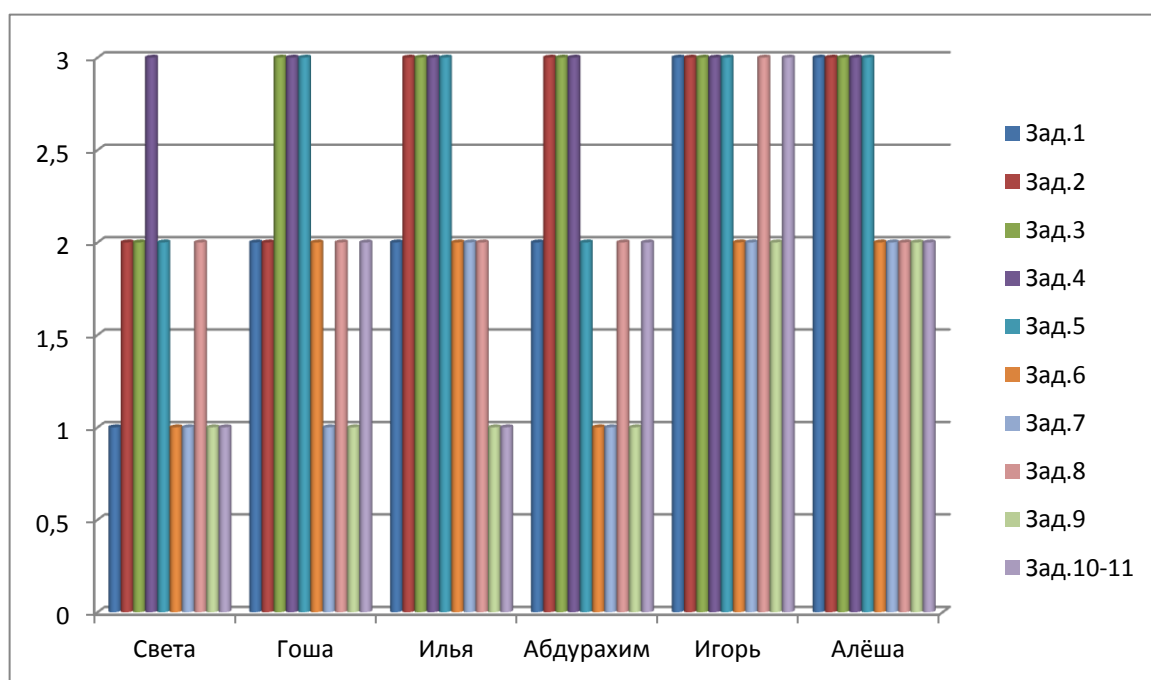
Изучение состояния фонематических процессов в письменной речи

№ пробы	Инструкция: Запиши слоги	оценка			
		0	1	2	3
1	на, ба, са, ко, ку, шо, чи, мя, ня, ля	0	1	2	3
2	ан, от, ас, яр, ац	0	1	2	3
3	рак, сом, сон, нам, там, дам, ком	0	1	2	3
4	ста, дро, тру, мло, кру, мто	0	1	2	3
5	ма-мя, лу-лю, та-тя, ра-ря, са-ся,	0	1	2	3
6	са-за, па-ба, та-да, ку-гу, ша-жа,	0	1	2	3
	<b>Инструкция: Запиши слова.</b>				
6	Куст,	0	1	2	3
7	Шарф,	0	1	2	3
8	Природа,	0	1	2	3
9	Чтение				
	<b>Инструкция: Запиши предложение</b>				
10	На лужайках зеленая трава.	0	1	2	3
	<b>Инструкция: Запиши текст под диктовку.</b>				
11	Наша школа большая. Всюду тихо. Идут уроки. Наш класс светлый. У доски Дима. Дима пишет. Мы тоже пишем в тетрадях	0	1	2	3

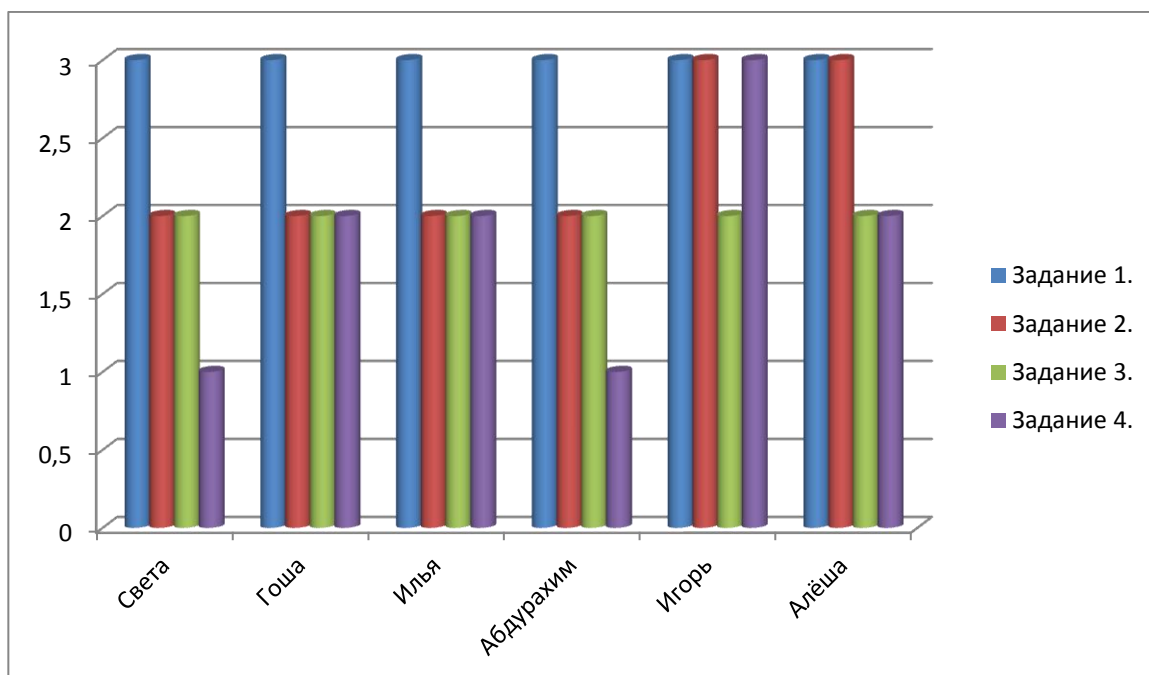
**Индивидуальные показатели состояния фонематического слуха и восприятия у детей экспериментальной группы**



**Индивидуальные показатели состояния фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений у детей экспериментальной группы**



**Индивидуальные показатели состояния фонематических процессов в письменной речи у детей экспериментальной группы**



## Комплекс упражнений и игр для развития фонематических процессов

### Подготовительный этап.

#### 1. Сравнение звуков по артикуляции

Рассмотреть артикуляцию отдельных согласных звуков, произношение которых доступно всем учащимся (выделить существенные артикуляторные признаки для формирования слухопроизносительных дифференцировок):

П — сомкнутые губы «взрываются» под давлением выдыхаемого воздуха. Звук не тянется;

М — сомкнутые губы не размыкаются, выдох направляется через нос (контроль зеркальцем — запотеет). Звук можно тянуть;

Ф — нижняя губа смыкается с верхними резцами, выдыхаемая струя проходит через эту щель. Звук можно тянуть;

Т — кончик языка упирается в верхние резцы. Выдыхаемая струя «взрывом» разрушает эту преграду. Звук не тянется;

Н — кончик языка упирается в верхние резцы. Выдыхаемая струя проходит через нос. Звук можно тянуть.

#### 2. Соотнесение звуков с буквами

Прослушать стихотворение Е. Измайлова:

#### КАК ПОЯВИЛИСЬ БУКВЫ

Палочки, крючочки, закорючки, точки

Бегали толпою и поодиночке.

Ссорились, мирились, прыгали без дела,

Наконец без дела жить им надоело.

И сказал им кто-то, умный и серьезный:

- Взяться за работу никогда не поздно.

- Слышим мы повсюду много разных звуков,

Но для них покуда нету знаков — букв.

- Эй, крючки и точки, черточки, кружочки!

Собирайтесь вместе, становитесь в строчки

И шагайте слаженно по листу бумажному!

Черточки послушались, прекратили драки,

Превратились в нужные, правильные знаки.

Стали всем понятными буквами печатными

И тогда вприпрыжку прибежали в книжку!

Покажите букву, которая стала обозначать звук а, ш и др.

- А это что за буква? (Выборочно — по касе букв.)

- Найдите букву, которая «рычит». Ту, которая «жужжит», «звенит», «фыркает», «храпит», «царапает», «щекочет», «свистит», «шипит», «мычит» и т.д.

### 3. Чтение слоговых таблиц

1.	2.	3
ша - са	са - ша	. ша -са -ша
шо -со	со -шо	шо -со-шо
шу-су	су -шу	шу-су - шу
ши - сы	сы - ши	ши - сы - ши
4.	5.	6.
са - ша - са	аш -ас	ас -аш
со - шо - шо	ош -ос	ос -ош
су -шу - су	уш - ус	ус -уш
сы - ши - сы	иш - ис	ис - иш
7.	8.	9.

аша -аса	аса -аша	ста - шта
оша -оса	оса - оша	сто - што
уша - уса	уса - уша	сту - шту
иша - иса	иса - иша	сты – шты
10.	11.	12.
шва -сва	ела - шла	шка -ска
шво - сео	ело - шло	шко - ско
шву - сву	слу - шлу	шку - ску
швы - свы	слы - шлы	шки - ски
13.	14.	15.
шас	саш	аш-ся -не сдашься
шос	сош	ош-ся -добьёшься
шус	суш	иш-ся - гордишься
шис	сеш	еш-ся – наешься

#### 4. Запись слогов под диктовку.

Слоговой диктант: ас, мо, осе, лы, ри, але, яр, мя, жу, са, шо, чи, ац, бапо, дожу, лери, шази, жне, ащу, зню, лох, кор, пла, кро, аст, глу, арк, сми, кра, гро, астка, глор, ижбо, щац, вздро, чит, щус, хвы, айка, шос, крет, вач

#### **Основной этап.**

##### 1. Дифференциация в словах – устно.

а) В ряду других гласных. Если определенный гласный назван, учащиеся должны поднять карточки со знаком если нет — карточки со знаком :



§ после хорового повтора серии звуков;

§ без повторного проговаривания: уа,ауэ,оэ,аэо, иоу,уао и т.д.

б) В начале слова. Услышав и повторив слово, ученики поднимают карточки + или -, определяя наличие в начальной позиции одного определенного гласного звука. Установка на данный звук закрепляется демонстрацией соответствующей буквы, чтобы исключить забывание детьми исходной инструкции. Постепенно все гласные должны побывать в поле слухового внимания учащихся.

Примерный список слов для устных упражнений:

а) начальный гласный в ударной позиции:

окунь, узел, иглы, адрес, ужин, имя, ужин, охнул, отпуск, улей, утки, окна, эхо, август, умный, иней, изредка, утренник, остров, игры, устный, ослик, атлас, орден, угол, издали, аист, этот;

б) начальный гласный в безударной позиции:

аптека, изюм, идут, ушли, альбом, актер, этаж, узоры, увяли, экзамен, учеба, арбуз, акула, уборка, учитель, алмазы, экран, экскурсия, услышу, апельсин, эстрада, иногда, инструмент, упал, асфальт, издали, изолятор, аппетит, ударник, эмблема, ужасный, изложение.

в) В середине слова. Определить наличие гласного звука:

О	А	Ы	У
куст, сок	сын, наш	дым, нёс	лес, зуб
шкаф, сон	мал, мышь	сел, был	лук, пил
пол, лук	бык, мак	сыр, соль	ток, суп
рос, мох	лось, пар	мел, мыть	пусть, дуб
сад, март	гусь, бак	бык, пыль	шил, сом
рот, рис	шаг, шар	боль, рыть	внук, жук

2) Вычленение гласного звука (на слух)

а) Из ряда гласных (в начальной позиции). Поднять букву, соответствующую первому гласному звуку: уиа, аио, эоы, оиу, иоа, ауэи т.д.

б) Из серии слогов с повторяющимся гласным звуком:

у л - ус - у ком-он-орпа - канаха-ра-ва

ар - аш - анах - ал - асто - солоты - мы. — лы

ил - ит - исэх - эк - эт ру - ну - ту ти - ки - ни

в) Из слова (в начальной позиции, под ударением). Поднять соответствующую букву (у каждого участника — набор гласных букв):

искра, армия, обувь, астры, узкий, улица, остров, игры., очередь, аист, этакий, ужинать, огненный, изгородь, утренник, иволга, очень, изредка, область, адрес, умный, издали, удочка, атомный, эхо, окунь, этот.

г) Из слова (гласный в середине слова, под ударением):

пух, нож, вот, там, кит, сам, сом, мышь, гусь, рос, жук, дочь, сад, лил, пол, мыл, пил, рыл, рис, шум.

*Согласные звуки*

1) Узнавание согласного звука (на слух)

а) Начального звука в слове (поднять карточку со знаком





М — парус, молоко, морковь, капуста, молоток, балкон, мука, заноза, соловей, монета, букет, журавли, мороз, книга, майка, муравей, мужество;

П — крошки, пакет, колесо, палатка, нарядный, зерно, панама, папоротник, знамя, пламя, ножницы, паркет, камни, пастух, паук, номер, плавал;

Ф — груша, фуражка, плоды, колосья, фасоль, флакон, природа, фонтан, картон, форточки, фабрика, корабли, футбол, кабина, фонари, фартук;

Н — ноты, заботы, награда, назад, газеты, приборы, начало, полоска, ветер, новость, березы, наперсток, народный, ноябрь, ромашки, напиток;

Т — кувшины, таблица, ладони, качели, танец, топор, табурет, колесо, тайна, тренер, таблетка, тарелка, справка, тайга.

б) Последнего согласного в слове:

Ф — трудный, крепость, шкаф, торф, шахта, шарф, жираф, плащ, костер, старик, телеграф, прибор, параграф, ракета;

Т — кот, совет, сахар, пример, привет, самокат, акробат, пламя, салют, винегрет, компот, рассвет, крокодил, бегемот, сверчок, компас, торт;

К — дом, стук, звон, звук, петушок, солдат, спутник, страна, восток, овес, паук, воротник, портфель, фартук, помидор, парад, порошок.

в) Согласного в середине слова:

П — слива, липа, крупа, топор, четверг, лопата, компот, хомяк, часы, черепаха, рапорт, кисель, салат, капля, трава, репа, цветы, крупный, спал;

М — рябина, комната, синица, смотри, омлет, среда, костер, костюмы, громко, труба, лапа, лампа, трава, трамвай, клубы, клумбы, вымпел;

Ф — корка, кофта, зонтик, муфта, портфель, звонок, телефон, профессия, просьба, строчки, лифт, таблетка, салфетка, кофейник, самовар, сарафан и т.д.

г) Отобразить картинки, в названиях которых содержится определенный согласный звук:

а) в начале слова;

б) в любой позиции.

## 2. Словарный диктант.

Устный — поднять букву, если в слове содержится определенный звук (буквы логопед раздает детям заранее).

Письменный — запись слов, содержащих определенный звук (можно использовать доступные ученикам по написанию слова из данных выше).

## 3. Запись слов, словосочетаний, предложений и текстов, вставляя пропущенные буквы.

Прочитать и записать данные предложения, вставляя пропущенные гласные. Подчеркнуть твердые и мягкие согласные разными цветными карандашами:

А - я

Цветы у В-ли зав-ли.

Мы вчеригр-ли в пр-тки.

Сын гл-дит, как мама гл-дит.

Нади Д-ша ед-т кашу.

Юрбыл р-д, что попал в первый р-д.

У Пети ут—т—, у Вити кот-т-.

Я с-ду в с-ду.

О - ё

Мы услышали р-в кор-вы.

Брат прив-з целый в-з сена.

У Ал-ши новые гал-ши.

Л-ня л-вит рыбу.

У т-ти Т-ни была т-лка Т-мка.

В р-ще светло от бер-з.

У-ю

Отец послал Петна почт-.

Л-ся л-бит л-к.

Павл-ша ел спел-ю кл-кву.

Ил-ша водит в школЛ-шу.

Н-жно полить вишн-.

## ЗВУКО-БУКВЕННЫЙ СОСТАВ СЛОВА

III—27

Прочитай каждый столбик слов. Назови пропущенные буквы. Напиши их в порядке.

.рай	.лин	.лед	.руг
к . ай	б . ин	с . ед	к . уг
кр . й	бл . н	сл . д	кр . г
кра .	бли .	сле .	кру .

Прочитай получившиеся слова. Подчеркни две согласные, стоящие рядом.

III—28

Прочитай каждый столбик слов. Назови пропущенные буквы. Напиши их в порядке.

. уст	. орт	. орт	. орт
к . ст	т . рт	с . рт	к . рт
ку . т	то . т	со . т	ко . т
кус .	тор .	сор .	кор .

Прочитай получившиеся слова. Подчеркни две согласные, стоящие рядом.

III—29

Рассмотри картинки. Прочитай подписи под ними.

Назови пропущенные буквы в каждом слове.

				
мо . т мос .	то . т тор .	п . ащ . лащ	к . ут . нут	
				
к . уг . руг	к . юв . люв	с . он . лон	кус . ку . т	п . ут . рут

Напиши слова правильно. Подчеркни две согласные, стоящие рядом.

115

#### 4. Выборочный диктант.

Прочитать записанные на доске слова; указать, являются ли гласные в данном слове парными; затем выписать лишь те слова, которые содержат парные гласные звуки:

Соня, Аня, руки, знамя, космос, костер, уют, память, поет, поэт, боксер, вилы, орех, весла, сильный, баян, салют, мышцы, овес, клюнул, крыша, крыши, сливы, мухи, полет, скамья, ивы, лапы, липы, месяц, киты, маяк, птицы, пожар.

## ЗАКРЕПЛЕНИЕ МАТЕРИАЛА

I—153

Прочитай слова. Сначала выпиши слова, состоящие из одного слога, затем из двух и трёх слогов.

вишня, суп, торт, кошка, сапоги, тыква, ключ, лук, ребята, рысь, фиалка, стол, щука, ракета, лепёшка, булка, край, повар, капитан, лимоны, вазы, мимоза

Сосчитай количество гласных и количество слогов в каждом слове.

! I—154

Прочитай слова. Сначала выпиши слова, состоящие из двух слогов, затем из трёх и четырёх слогов.

столы, столики, настольная, сапоги, сапожники, шкафы, шкафчики, запятая, дома, домики, надомница, журавли, журавушка, человек, люди, человеческий, двери, дверная, дворницкая, пилотка, грачи

Сосчитай количество гласных и количество слогов в каждом слове.

Назови непонятные слова.

I—155

Прочитай предложения. Выпиши из них слова, состоящие из двух слогов в первый столбик, из трёх — во второй столбик. Проговаривай слоги.

У Веры есть кукла Алёна. У Любы — кукла Даша. Вера шила кукле пальто. Люба вязала шапочку. Девочки любят своих куколок.

! I—156

Прочитай предложения. Выпиши из них слова, состоящие из двух слогов в первый столбик, из трёх — во второй, из четырёх — в третий столбик. Проговаривай слоги.

Черепашка почувствовала тепло. Дети собирали землянику. Родители собирали чемоданы. У Зорьки родился жеребёнок. Его назвали Рыжуха.

## 5. Работа с цифровым рядом.

По количеству и последовательности звуков

Дать ответ на «Загадку» Н. Разговорова:

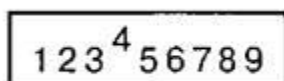
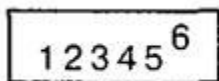
Они, как я заметила, Я шесть их вижу в радуге,  
Везде и всюду есть: И если сосчитать,  
В руке их только четверо, То сразу сами скажете,  
Зато в кармане — шесть, Что их в арбузе — пять!

В ходе беседы с детьми выясняется, что речь идет о звуках (буквах), составляющих слова: рука, карман, радуга, арбуз.

Перед каждым учеником ряд цифр (1-9). Услышав слово дети ведут палец от цифры к цифре, произнося последовательные все звуки. Цифру, обозначающую последний звук слова, выдвигают из ряда, говоря, например: «В этом слове четыре звука».

Слова для устного диктанта:

уха, полка, сто, машина, стук, утро, звон, трава, ужин играл, соки, гром, кошка, груши, звук, крот, чашка, голуби малыш, грузовик...



## 8. Позиционный анализ звуков в слове

1) Указать место звука в слове (по слуху, с опорой на цифровой ряд); назвать предыдущий звук, последующий.

В качестве речевого материала используются любые из ранее приведенных слов, написание которых не расходится с произношением.

2) Вписать по образцу в геометрические фигуры (начерченные логопедом заранее в тетрадах) буквы, обозначающие

- а) третий звук в диктуемых словах: кусты, скорый, белка,
- б) четвертый звук в словах: трава, игрушки, громкий и т.п.



Устно указать предыдущий и последующий звуки.

3) Назвать выборочно (выдвигая цифру из ряда):

- а) четвертую букву в слове машина; объяснить написание;
- б) пятую — в слове пружина;
- в) пятую — в слове стучал и т.д. (с повторением правил).

Аналогично проводится работа с данными ниже словами: кричу, частый, молчу, жир, сушил, стучу, чайка, шалаши, чужой, щука, ищу, час, лужи, прячу, роща, чулан, пища, жилка, кричал, мыши.


6. Просмотр предметных картинок, содержащих в названиях определённые звуки в чёткой позиции. Проговаривание хором слов-названий. Вычленение парных звуков в словах, поднятие карточки со звуком и запись ряда слов с заданными буквами.

1. Учащимся предлагается рассмотреть две сюжетные картинки и «услышать» короткие восклицания детей: «Ах!» и «Ох!».

а) Девочка уронила чашку и ахнула.

б) Мальчик ушиб колено и охнул.

Логопед. Сколько звуков в слове «ах»? Назовите их — с указанием: гласный он или согласный.

— Обозначим это схемой и составим слово из разрезной азбуки .

То же — со словом «ох».

2. Прочитать слово. Заменить в нем гласную так, чтобы получилось новое слово. Придумать устно предложение с каждым словом.

Образец: дом — дым. У дороги дом. Из трубы идет дым.

Сон, бак, сок, пил, вал, мел.

3. Из данных ниже слов получить другие путем замены:

а) начальной согласной буквы:

точка, ком, балка, день, лук, педаль, лак, макет;

б) конечной согласной буквы:

сыр, сук, сон, мак, кот, стоп.

Устно составить предложения (словосочетания) с каждым словом.

4. Произнесение гласных парами с использованием индивидуальных зеркал (подробное рассмотрение артикуляции (каждой пары звуков):

а	о	э	у	ы
я	ё	е	ю	и

Можно ли считать парными звуки у и я, ы и ё? Какие звуки называют парными и почему?

5. Назвать парный гласный к данному звуку (перекидывая мяч):

о — ? э — ? и т.д.

6. Списать предложения, подчеркнуть слова, имеющие парные гласные:

Заяц спасся от волка.

Плыть в бурю опасно.

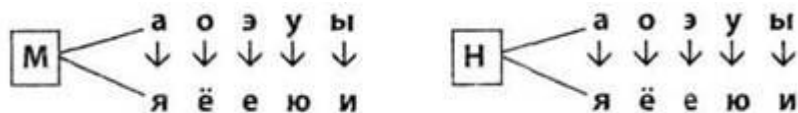
На ветке поёт чижик.

Козёл пошёл к ручью напиться.

Мы споём эту песню вдвоём.

Дуют сильные ветры.

7. Самостоятельно подобрать слова, имеющие парные гласные.
8. Хором прочитать прямые слоги, сочетая согласный попарно с гласными первого, затем — второго ряда.



При повторном чтении обратить внимание на изменение звучания согласного от соседства гласных второго ряда. Аналогично — с согласными л, с и др.

9. Упражнение в слухо-произносительной дифференциации твердых и мягких согласных:

а) изолированно: услышав твердый вариант, назвать мягкий (с перекидыванием мяча):

б — б', в — в', г — г' и т.д. Аналогично к мягкому варианту подобрать твердый;

б) в слогах (перекидывая мяч):

да - дя

до - дё

ду - дю

её - во

ды-ди

ро-рё

со - сё

лю-лу

фы - фи

ту - тю

ня -на

бибы

10. Выборочный диктант слогов (записывать только слоги, содержащие мягкий согласный):

а) са, се, лё, ре, му, ми, зя, фа, до, рё, ки, бо, ге, ты, те, ла;



б) адо, ати, пря, гру, сми, ква, кве, дря, сва, сви, жне, глю...

11. Прочитать пары слов; устно составить предложения; уточнить звучание первого согласного звука (твердый — мягкий); объяснить разницу в написании слов:

мал — мял; лук — люк; мыл — мил; нос — нёс; вол — вёл.

12. Сопоставить по значению, произношению и написанию слова:

начинать — начинять; потомки — потёмки;

поток — потёк; слог — слёг.

13. Прослушать потешку. Выделить повторяющийся звук в, отмечая твердый и мягкий варианты его звучания. После записи подчеркнуть твердый согласный с последующим гласным первого ряда синим карандашом; мягкий согласный с последующим гласным второго ряда — красным:

Я во двор вела вола.

За рога вола вела.

Я вела во двор, а вол

В огород меня завёл.

14. Придумать слова, начинающиеся на мягкий согласный.

Образец: ф' — фиалки, фикус, фигура, февраль, фильм...

Вычленение последнего согласного в слове

а) Назвать последний, согласный:

куст, пел, сон, спор, суп, сыт, вес, стул, квас, парк, хвост, писк, грамм, торт, волк, гром, слон.

б) Добавить недостающую букву (одну из данных: х, т, к).

С каждым полученным словом устно составить предложение:

ко-, пу-, ра-, лу-, ро-, ма-, ки-, мо-, жу-, ме-, со-.

в) Дописать недостающую букву. Диктуются слова без последнего согласного. При диктовке логопед обозначает отсутствующий согласный звук легким стуком карандаша. Запись одними буквами (т, ш, л, к...):

самолё-, каранда-, самосва-, воротни-, чайни-, саха-, шала-, футбо-, замо-, вете-, чуло—, пена-, солда-...

г) Игра «Цепочка слов». Подобрать слова так, чтобы последний звук сказанного слова стал первым звуком следующего:

мост — телефон — носки — иголка — автобус...

Вычленение согласного звука (на слух)

а) Из серии слогов: то - та - ту оп - ап - уп

на - ну ~ ноас - ос - ис

са - со - су ум - ам - ем и т.д.

б) Из слова (в начальной позиции).

15. Игра «Любопытный». Ведущий задает вопросы — учащиеся в ответ придумывают предложение, все слова в котором начинаются на один звук, например:

Кто? Что сделал? Кому? Что?

Папа принёс Пете пастилу.

Соня связала сестре свитер.

## 7. Запись и анализ текстов предложений.

1. Послушайте, какая история случилась однажды с нашими словами (зачитывается стихотворение Е. Измайлова):

НАОБОРОТ

Слово ОХ и слово АХ

Заблудились в трех соснах.

И сказало ОХ со вздохом:

- Ох, наверно, дело плохо!

И сказало слово АХ:

- Ах, как страшно в трех соснах!

И заохали, и заахали,

И зажмурились, и заплакали:

— Ох-ох! Ах-ах!

Что за ужас! Что за страх!

Прибежало слово ЭЙ,

Закричало слово Эй:

— Эй, друзья, повеселей!

Эй, ребята, посмейей!

С плачем дело не пойдет!

Надо бы наоборот:

Коль беда случилась с вами,

Станьте бодрыми словами!

Переставьте буквы —

Улыбнётесь вдруг вы!

Ученики переставляют буквы в составленных ранее словах, читая вновь полученные слова, и составляют их схему.

Далее дочитывается текст стихотворения:

И сказала ОХ: «Хо-хо!

В самом деле, как легко!»

И сказала АХ: «Ха-ха!

В самом деле, чепуха!

Заблудиться в трех соснах

Можно только лишь со сна!».

И по лесу далеко

Побежало: «Хо-хо-хо!»),

А потом издалека

Доносилось: «Ха-ха-ха!»).

И когда их голос стих,

Тут окончился мой стих.

Делается вывод о важности правильного последовательного чтения и написания букв в словах.

2. Расставить по местам перепутанные в следующем стихотворении слова. Сравнить их по звучанию. Назвать количество звуков; указать общие и разные звуки. Объяснить значение слов.

ЕРАЛАШ

Кто на дереве сидит?

Кит.

В океане кто плывет?

Кот.

В огороде что растет?

Рак.

Под водою кто живет?

Мак.

Это что за ералаш?!

Заточите карандаш.

Я приказываю вам

Всех расставить

По местам!

При повторном чтении логопедом «вопросительных» строк дети самостоятельно пишут в тетрадях слово-ответ (по памяти — в соответствии с восстановленным смыслом).

3. Прослушать стихотворение И. Токмаковой, провести сравнительный анализ вновь полученных слов.

8:0

Если штангой сделать эМ,

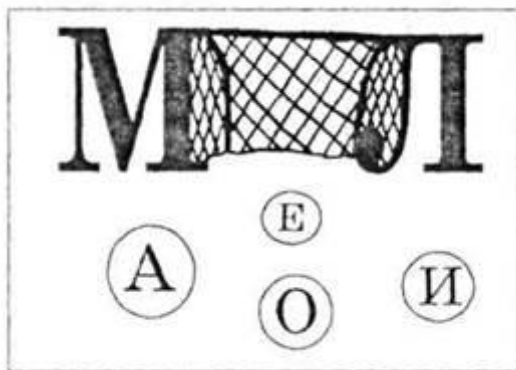
Если штангой сделать эЛ,

И забить в ворота Е —

будет МЕЛ.

Если О забить,

как гол, Будет МОЛ.



У забьем: вратарь уснул!

Будет — МУЛ.

И — МИЛ,

Ы — МЫЛ,

А — МАЛ,

Я — МЯЛ,

Ё — МЁЛ,

## Восемь — ноль!

Беседа по тексту стихотворения:

- Вот сколько на «к» я сумею сказать:

- Кастрюля, кофейник, коробка, кровать,  
Корова, квартира, картина, ковер,

Кладовка, калитка, комод, коридор...

- й, хватит! И звук тоже может устать!

А вот что на «т» ты сумеешь назвать?

- Топор, табуретка, тарелка и ложка...

- Ты, кажется, что-то напутал немножко?

- Ну, ладно, я больше сбиваться не буду.

Послушай, на «с» назову я посуду:

- стакан, сковородка, солонка и... кошка.

- А кошка откуда?

- Залезла в окошко!

Спроси лучше кошку — откуда пришла

И вся ли посуда на кухне цела... (Л. Куклин)

Учащиеся продолжают подбор слов на заданный звук.

### **Заключительный этап.**

#### **КОТ**

У Миши жил кот. Звали кота Рыжик. Хвост у Рыжика пушистый. Мальчик часто играл с котом. Они были друзья.

#### **ИДЕТ ВЕСНА**

Солнце светит ярче. Снег потемнел. Кругом большие лужи. На ветках надулись почки. На лужайках зелёная трава. Журчат быстрые ручьи. Идёт весна.

#### **ПТИЦЫ**

Наступил декабрь. Выпал пушистый снег. Он покрыл всю землю белым ковром. Замерзла речка. Птицам голодно. Они ищут себе пищу. Дети кла-

дут в кормушку хлеба и зёрен. Летом посевам нужна защита. Птицы спасут урожай.

У Галочки жила кошка Гулька. У Гульки были крохотные котята. Они жили в уголке. Раз на окно взлетел петух. Гулька кинулась на петуха. Началась драка. У кошки глаза сверкали, а от петуха перья летели. Пришла хозяйка и выгнала петуха.

---

ЗАКРЕПЛЕНИЕ ПРОЙДЕННОГО МАТЕРИАЛА

---

IV—22

Прочитай текст один раз. Закрой карточку и напиши текст, как запомнил.

Зайка

Наступила зима.

Землю занесло снегом.

Сидит зайка у берёзы.

Голодно бедному зайке.

Проверь правильность написания текста по карточке.

---

IV—23

Прочитай текст один раз. Закрой карточку и напиши текст, как запомнил.

Прошёл август.

После тёплых дождей наступила золотая осень.

По небу плывут белые облака.

Тихо в осеннем лесу.

Проверь правильность написания текста по карточке.

---

! IV—24

Прочитай текст один раз. Выделенные слова читай по слогам. Закрой карточку и напиши текст, как запомнил.

Почему ландыш белый?

**Ландыши** растут в тёмных местах. В **темноте** **насекомые** не видят синий или **лиловый** цвет. Только белые цветы хорошо видны.

Внимательно проверь свою работу.

---

-----  
**ЗАКРЕПЛЕНИЕ ПРОЙДЕННОГО МАТЕРИАЛА**  
-----

IV—18

Прочитай ряд слов один раз. Закрой карточку и напиши слова по порядку.

**рубашка — девочка — посуда — ваза — дом — дверь**

**Проверь** правильность написания слов по карточке.

-----

IV—19

Прочитай столбики слов. Закрой карточку и напиши по порядку сначала слова первого столбика, затем — второго.

гусь

волк

утка

зубы

перо

хвост

медведь

шкура

**Проверь** правильность написания слов по карточке.

-----

IV—20

Прочитай предложение один раз. Закрой карточку и напиши предложение по памяти.

- ① Наташа моет руки брату.
- ② Мама шьёт Юре рубашку.
- ③ Папа взял дочку на руки.
- ④ Ласточки вьют гнёзда под крышей.

**Проверь** правильность написания предложений по карточке.

-----

IV—21

Прочитай три предложения один раз. Закрой карточку и напиши предложения по памяти.

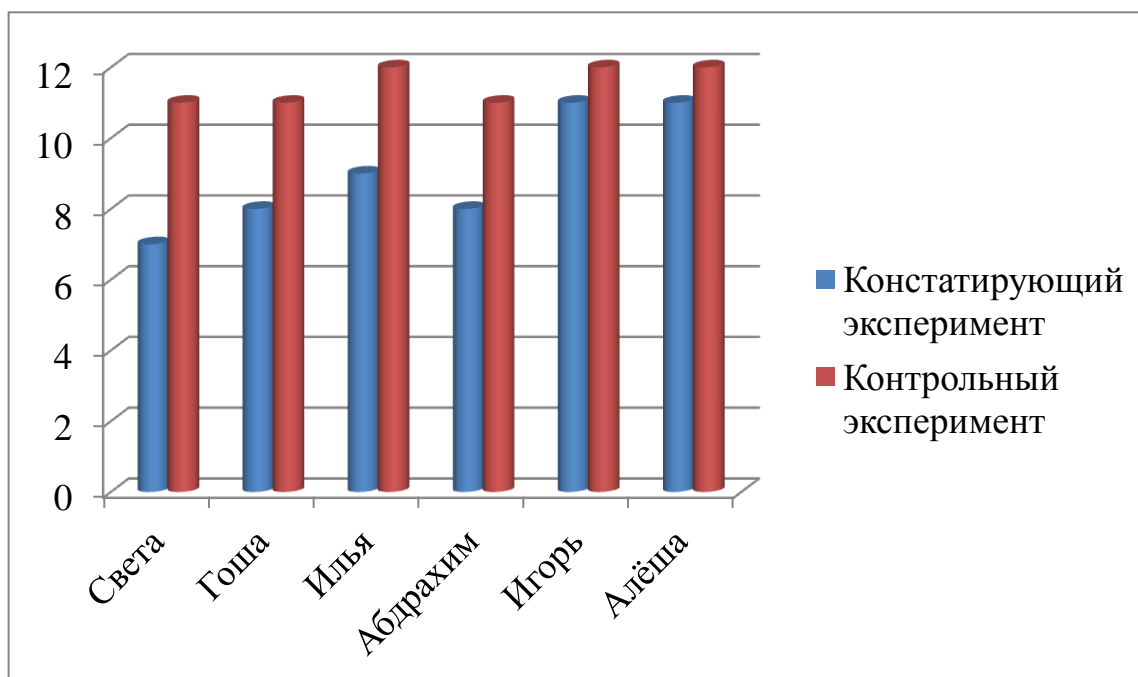
**Подул ветер. Небо потемнело. Полил дождь.**

**Проверь** правильность написания предложений по карточке.

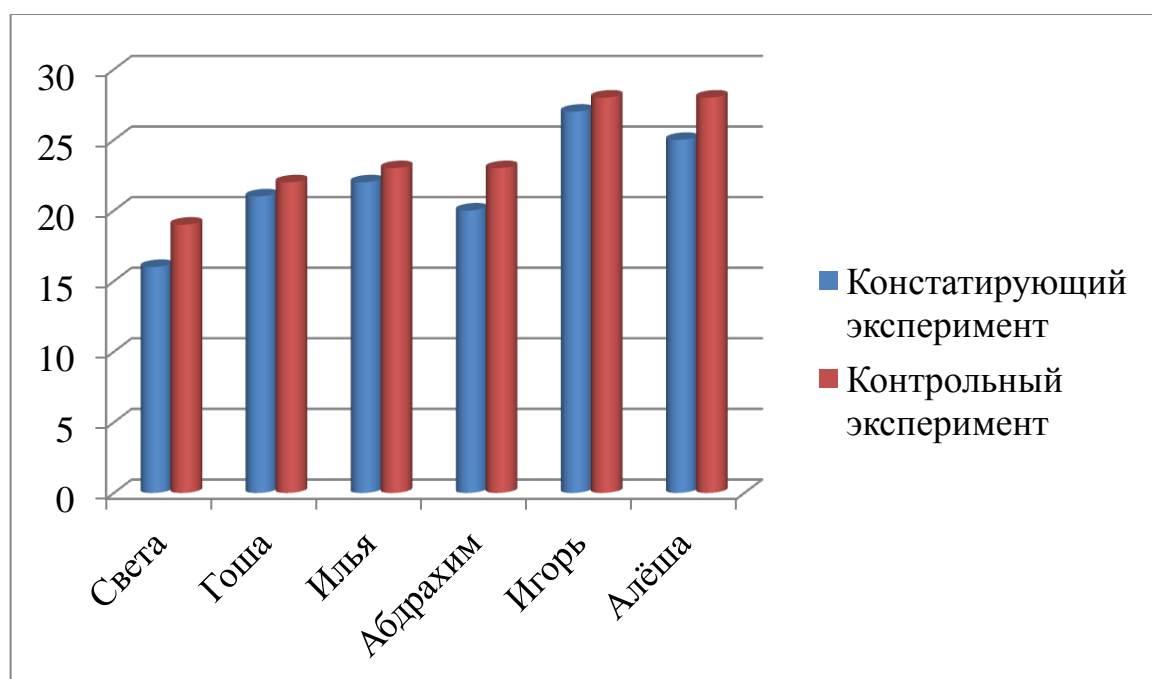
-----



Динамика индивидуальных показателей сформированности фонематического слуха и восприятия у детей экспериментальной группы



Динамика индивидуальных показателей сформированности фонематического анализа, синтеза и фонематических представлений у детей экспериментальной группы по итогам констатирующего и контрольного этапов исследования



Динамика индивидуальных показателей состояния фонематических процессов в письменной речи у детей экспериментальной группы по итогам констатирующего и контрольного этапов исследования

